



MATIAS JOSÉ LANDIM

**UM OLHAR SOBRE A IMAGEM: UM REMEMORO EDUCACIONAL
DO IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES ENTRE OS ANOS
DE 1940 A 1960 A PARTIR DO REGISTRO FOTOGRÁFICO**

INCONFIDENTES – MG

2016

MATIAS JOSÉ LANDIM

**UM OLHAR SOBRE A IMAGEM: UM REMEMORO EDUCACIONAL
DO IFSULDE MINAS - CAMPUS INCONFIDENTES ENTRE OS ANOS
DE 1940 A 1960 A PARTIR DO REGISTRO FOTOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção de título de licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Ma. Melissa Salaro Bresci

INCONFIDENTES – MG

2016

MATIAS JOSÉ LANDIM

**UM OLHAR SOBRE A IMAGEM: UM REMEMORO EDUCACIONAL
DO IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES ENTRE OS ANOS
DE 1940 A 1960 A PARTIR DO REGISTRO FOTOGRÁFICO**

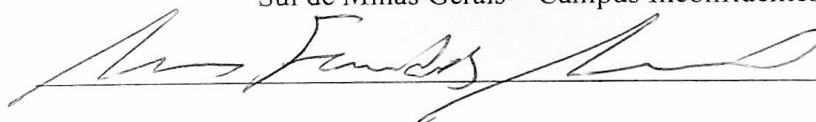
Data da aprovação: 24 de Outubro de 2016



Prof^a Ma. Melissa Salaro Bresci (Instituto Federal de Educação, Ciência E
Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes)



Prof^o. Me. Luis Carlos Negri (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes)



Prof^o. Me. Marcus Fernandes Marcusso (Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sul de Minas Gerias – Campus Inconfidentes)

Dedico este trabalho a todos os alunos que constituíram a história dessa instituição centenária, pois eles foram o impulso e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Mariana e Tiago, e a meu tio José, que, por mais longe que estejam de minha trajetória acadêmica, sempre acreditaram e apoiaram a minha coragem e perseverança em desenvolver meus estudos.

À minha orientadora e amiga Melissa Salaro Bresci, que em todos os momentos apoiou-me e incentivou-me, tanto no âmbito acadêmico quanto na vida pessoal, mostrando-me outra perspectiva de encarar a vida.

Às bolsistas que fizeram parte do projeto de iniciação científica que gerou este trabalho, Flávia, Isabela, Joise, Suellen e, em especial, a bolsista Fernanda, que me apoiou e passou por todas as dificuldades junto a mim durante a constituição deste trabalho.

Ao IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, por ter cedido seus documentos e local para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos membros da banca, por terem aceitado o convite.

A corretora ortográfica Alessandra Varisco, pelas importantes lapidações executadas.

A todos os meus colegas de classe, que sempre estiveram ao meu lado em momentos de dificuldades.

Por fim, a todos os amigos que fizeram, durante esses quatro anos, parte da minha vida, sendo hoje considerados por mim como uma segunda família.

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para

Cazuza

Arnaldo Brandão

RESUMO

O presente trabalho propõe um rememoro educacional do Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá” durante as décadas de 1940 a 1960. O seu desenvolvimento deu-se pelos estudos em um projeto de Iniciação Científica intitulado "O Arquivo Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes: recuperação e preservação da história da educação através de documentos escolares”. Por meio da análise qualitativa dos conjuntos fotográficos e documentação escrita do acervo, buscou-se compreender a forma pela qual o ensino da época acontecia e como o princípio de educação para o trabalho mostrava-se presente na vida dos educandos. Essa constituição ocorreu por meio da compreensão dos registros fotográficos como possibilidade de investigação do passado, pois podem trazer novas características sobre os alunos que os documentos escritos não atingem, como olhares, posições, vestimentas, entre tantas outras, fato esse que se dá pela concepção das formas como a fotografia apresenta-se (imagem/documento, como representação do passado ou imagem/monumento, como uma representação montada). Essas classificações só são passíveis de acontecer se forem analisadas as condições nas quais as mesmas foram construídas, o que levou a recontar a trajetória do ensino técnico e ruralista no Brasil durante esse recorte temporal de vinte anos. Seguindo-se a isso, a análise fotográfica e o levantamento das características educacionais possibilitaram compreender os processos de ensino, as aulas, os trabalhos práticos, datas comemorativas, entre outras atividades nas quais o foco da história foi o aluno. Considerou-se que o ensino era voltado a práticas de trabalho no campo, com poucas aulas teóricas, dando a mínima instrução aos alunos, pois não eram considerados seres principais do processo, fato esse fortalecido pelos registros fotográficos, em que havia um maior enfoque nas produções e nos animais da época do que no aluno em si.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Agrícola; Fotografia.

ABSTRACT

This paper proposes an educational I look back Agricultural Learning "Visconde de Mauá" during the 1940s to 1960. Its development was given by the studies in a scientific initiation project entitled "The School Archive of the Federal Institute of Education, Science and technology South of Minas Gerais - Campus Conspirators: restoration and preservation of the history of education through school documents "through qualitative analysis of photographic sets and writing collection documentation, we sought to understand the way in which the time teaching happened and as the principle of education for work showed up in the life of students. this constitution was through understanding of photographic records as a possibility of past research, they can bring new features on the students that the documents do not reach, as looks, position, clothing, among many others, a fact that is by design of forms such as photography presents itself (image / document as a representation of the past or image / monument, as an assembled representation). These ratings are only likely to happen if the conditions are analyzed in which they were built, which led to retell the history of technical education and ruralista in Brazil during that time frame twenty years. followed to this, the photographic analysis and survey of educational characteristics possible to understand the processes of teaching, classes, practical work, holidays and other activities in which the focus of the story was the student. It was felt that teaching was aimed at working practices in the field, with few lectures, giving the slightest instruction to the students, because they were not considered major process beings, a fact reinforced by photographic records where there was a greater focus on productions and animals of the time than the students themselves.

Key-words: Education History; Agricultural Education; Photography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1 - A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO	10
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR FOTOGRÁFICO	12
1.1.1 O REGISTRO FOTOGRÁFICO E A POSSIBILIDADE DE RECONSTITUIÇÃO DO PASSADO	16
1.2 - A QUESTÃO DA MEMÓRIA FOTOGRÁFICA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	20
CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA ESCOLAR DO APRENDIZADO AGRÍCOLA VISCONDE DE MAUÁ: UM RETROSPECTO DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960	23
2.1 - O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 A 1960	23
2.2 - A EDUCAÇÃO RURALISTA	28
2.2.1 – O CASO DO APRENDIZADO AGRÍCOLA VISCONDE DE MAUÁ.....	31
2.3 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA DOCUMENTAÇÃO	35
CAPÍTULO 3- FOTOGRAFIA: DO ARQUIVO ESCOLAR DO IFSULDEMINAS-CAMPUS INCONFIDENTES PARA O REMEMORO EDUCACIONAL.....	38
3.1 FOTOGRAFIAS QUE HISTÓRIA NOS CONTAM	38
3.1.2 OS CONJUNTOS FOTOGRÁFICOS, PEQUENAS PEÇAS DE UM GRANDE QUEBRA-CABEÇA.	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fotografia da turma de alunos do curso de Iniciação Agrícola em 1949 (dia de formatura)	40
Figura 2: Formandos do ano de 1945.....	41
Figura 3: Formandos do ano de 1945.....	42
Figura 4: Alunos do curso de mestria em atividades práticas -1953	43
Figura 5: Professora em sala de aula.....	45
Figura 6:Alunos do curso de marcenaria, do curso de preparação, executando reformas no prédio do aprendizado- 1954.....	46
Figura 7: Comemoração do dia da árvore	47
Figura 8: Comemoração do dia da árvore – alunos e comunidade externa	48
Figura 9: Desfile 7 de Setembro -1956.....	49
Figura 10: Origem dos alunos.....	51

LISTA DE ABREVIACOES

C.E.T.- Centros Especiais de Treinamento

CBAR – Comisso Brasileiro-Americana de Educao de Populaoes Rurais

CEAA – Campanha de Educao de Adolescentes e Adultos

CNER – Campanha Nacional de Educao Rural

MNEA – Mobilizao Nacional de Erradicao do Analfabetismo

SEAV – Secretaria do Ensino Agrcola e Veterinrio

SIRENA – Sistema Radio Educativo Nacional

INTRODUÇÃO

A trajetória educacional é item de provável relevância quando se menciona a vida do aluno, pois nela são constituídos seus laços de amizade, seus desejos pelas aulas e sua dedicação em utilizar e exercer o que aprendeu. Nessa perspectiva, ainda cabe a possibilidade de compreender como se dá o processo educativo e como esse pode, de certa forma, deixar marcas nas aulas dos tempos contemporâneos.

Com isso, traçar um rememoro educacional é importante, pois possibilita compreender os caminhos percorridos tanto pelos alunos, quanto pelos professores nas instituições escolares. Entretanto, para recontar essa história, aqueles passam por diversos dilemas diante da historiografia da educação.

Nessa questão, o presente trabalho teve como escopo recontar a trajetória educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Inconfidentes por meio da fotografia, entre os anos de 1940 e 1960.

Durante todo o seu desenvolvimento, é identificada a importância de compreender as situações em que os fatos históricos foram criados, para só então analisá-los e ter uma possível compreensão das situações vivenciadas. Dessa forma, será apresentada uma síntese da minha trajetória, que levou a problematizar e a buscar compreender cada vez melhor essa instituição, onde ingressei para o desenvolvimento acadêmico.

Durante uma boa parte da vida, tive um grande interesse por história, fato que me levou a querer desenvolver esse tema durante a graduação. Infelizmente, durante minha trajetória escolar, tal sonho foi ficando ausente, cedendo seu lugar à praticidade e necessidade de escolher áreas que poderiam ser mais fáceis para adentrar no mercado de trabalho.

Entretanto, durante a faculdade de Licenciatura em Ciência Biológicas deparei-me com a disciplina de História da Educação, o que reacendeu o desejo e a paixão que sentia pela história e compreensão do passado. A partir desse reencontro com antigas vontades de fazer uma faculdade de História, tive a oportunidade de ingressar em um projeto de Iniciação Científica, coordenado pela professora Melissa, e tratava-se justamente da história do Campus Inconfidentes.

Quando decidi realmente dirigir-me ao arquivo da instituição, quase centenário, para iniciar no projeto, vi-me em um mundo novo, com uma imensa possibilidade de entender o que tinha ocorrido durante todas essas décadas com os professores, alunos, funcionários, entre tantas possibilidades que aquela documentação ofertava.

Apondo minha característica de ser afoito acima de tudo, logo queria entender os alunos e o que os mesmos passaram nessa instituição, que já tinha sido permeada por vários estilos de regime com seus discentes. Porém, tal não era muito simples porque, em quase todos os documentos, pouco havia sobre registros dos discentes; quando existiam, era apenas para repreendê-los, não havia nenhum documento que trouxessem detalhes sobre, por exemplo, momentos de lazer dos mesmos.

Como é cediço, os arquivos escolares brasileiros sofrem de dois grandes problemas: o primeiro, que irei retratar aqui, é que existe pouca documentação a respeito, logo, muitos registros simplesmente desapareciam do acervo da instituição; porém, dela recebemos por doação uma caixa repleta de fotografias de várias décadas, que retratavam desde o surgimento da escola até os dias atuais. Em uma primeira triagem, chamou a atenção a quantidade de registros de animais e prédios, e quase nenhum registro dos alunos.

Em outra semana, fomos novamente observar as fotografias e encontramos pela primeira vez os alunos sendo retratados. Destacaram-se seus rostos, retratados durante um dia de formatura: o vazio no olhar, as cabeças baixas, os corpos queimados do sol, enfim, várias características que me levaram a tentar entender o que realmente acontecia com essas crianças.

Nesse mesmo período, apresentamos um trabalho que foi aprovado no X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (X COLUBHE). Tratava ele dos desafios de se desenvolver pesquisas na História da Educação e a problemática que existe em relação a encontrar as fontes históricas para gerar resultados.

Durante referido congresso, houve vários trabalhos que apontavam para fontes não escritas, tendo como diferencial a capacidade de apresentar situações que não eram descritas em documentos. Ante dessas apresentações, percebi a real possibilidade de entender aquelas fotografias que possuíamos e que traziam os alunos para o centro das atenções dentro das escolas.

Durante o retorno para Inconfidentes, em conversas com a coordenadora do projeto, tive contato com alguns textos sobre a fotografia como documentação histórica e a possível fonte para se recontar a História da Educação. Diante de tal e do apoio dado por ela, decidi trabalhar com aqueles registros a fim de “dar voz” aos alunos, que poucas vezes foram considerados dentro da instituição.

Pelas fotografias, poderia analisar e compreender melhor os alunos, pois em um simples “clique” fotográfico podem-se registrar posições, expressões, olhares, entre outras informações capazes de explicar diversos aspectos da vida escolar, da qual quase não havia ciência.

Tornando aos problemas sofridos pelos arquivos escolares, o segundo que mais nos acometia era a dificuldade, muitas vezes estrutural, para analisar e até mesmo acomodar a documentação nos acervos em grande parte das escolas e instituições brasileiras. Obviamente, a situação em Inconfidentes não destoava deste cenário nacional.

Nessa questão, muitas perdas ocorreram em se tratando da fotografia, porque, das que restaram, muitas tiveram problemas na identificação, pela falta de informações referentes ao ano e às localidades. As memórias afetivas de alguns moradores mais antigos da cidade ajudaram a identificar os personagens e o período da maioria dos registros, fato esse que ajudou a delimitar o recorte temporal da pesquisa; os vinte anos que aqui foram apresentados é o período em que se localiza o maior número de registros completos.

Os conjuntos fotográficos foram, de certa forma, prejudicados por falta de legendas e pelo desaparecimento de muitas fotografias. Os registros mais completos encontrados situavam-se entre os anos de 1940 e 1960, fato esse que delimitou o recorte temporal que foi feito.

Dessa forma, o arquivo que, pela comunidade escolar, era considerado um “arquivo morto”, incapaz de recontar qualquer informação, foi valorizado como uma fonte praticamente inesgotável de conhecimento sobre o passado dessa instituição, que completará em pouco tempo seu centenário.

De 1919 até os dias atuais, muitos acontecimentos ocorreram durante quase um século de existência, entretanto, ainda existem muitas lacunas nessa história. Houve a intenção de buscar as informações necessárias para completar essa grande linha temporal,

buscando preencher esses espaços temporais com as informações sobre os alunos representados nas fotografias, o que levou à criação dos objetivos abordados durante o desenvolvimento do presente trabalho.

Inicialmente, objetivamos recontar como foi a trajetória da instituição durante esses 20 anos a partir do que as fotografia representam, o que alunos faziam em suas aulas práticas, a convivência que tinham entre si e com os professores e sua vida social de forma geral. Para isso, foram estruturados três capítulos, assim descritos: entender e utilizar a fotografia como fonte de registro para a História da Educação (Capítulo 1), traçar um panorama da educação técnica no Brasil em todas as suas vertentes, tanto educação agrícola como educação industrial (Capítulo 2) e, por fim, recontar a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes durante esses 20 anos, a partir da fotografia, relacionando a mesma às formas de ensino que até então vinham ocorrendo no país (Capítulo 3).

CAPÍTULO 1 - A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Para desenvolver o rememoro educacional, é essencial buscar compreender os documentos que irão narrar o fato histórico. Como o objeto de estudo do presente trabalho é a fotografia, faz-se necessário compreendê-la como fonte capaz de recontar a história. O presente capítulo objetiva apresentar informações para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a imagem.

A trajetória do estudo histórico dependia, até pouco tempo atrás, da análise de documentos escritos, considerados durante muitas décadas como única fonte da verdade. Porém, tal situação acabou sendo um empecilho, pois não é sempre que existe esse tipo de documentação. Destarte, foi preciso ampliar o que se entendia sobre documento.

Esta questão levou os historiadores a buscarem novas fontes de análise dentro dos arquivos. Uma delas foi a fotografia. Para Sontag “Cada fotografia testemunha a inexorável dissolução do tempo, precisamente por selecionar e fixar um determinado momento” (SONTAG, 1996 s/p). Assim, surge a possibilidade de possuir um documento que remeta à história de determinar fatos ocorridos.

Para Le Goff (1996), a fonte documental fotográfica é essencial, um documento incontestável, pois não apenas representa a história como a constitui, representando tanto a cena quanto os indivíduos, que, com seus rostos, expressões e realismo, comprovam a concretude do passado. No entanto, segundo ele, ela deve ter uma análise crítica, que deve levar em consideração seus diferentes constituintes e representações, como inicialmente considerar o papel que a fotografia projeta: documento ou monumento.¹

A palavra documento representa a forma com a qual o historiador escolhe o que será analisado; para isso, ele deve ter uma visão diferenciada e se envolver melhor com a palavra monumento, que indica a herança, isto é, os fatos do passado.

Dessa forma, o documento ou a imagem vinculada ao mesmo é uma espécie de montagem, não do fotógrafo, mas da sociedade que circundava tal situação, pois o que foi retratado representa de certa forma a realidade de uma determinada pessoa ou coletivo, sendo

¹ A valorização da fotografia como possibilidade de compreensão do passado e das condições sociais teve início na *Escola dos Annales*, que teve como fomento a incorporação das ciências sociais e a história propriamente dita para que a concepção de documento extrapola-se apenas o registro histórico e conseguisse abarcar as condições sócio políticas, individuais e coletivas que constituíam os registros.

capaz então de sobreviver à passagem temporal, conseguindo contar algo para as gerações futuras.

O monumento é um esforço muitas vezes do fotógrafo, ou de quem quer ser fotografado, pois a imagem que se vincula a ele irá representar, no futuro, o que queriam que fosse lembrado. Assim, a imagem/monumento uma espécie de roupagem dada a uma situação.

A história e o historiador vêm sofrendo grandes mudanças, pois relegaram a característica de transformar os fatos passados em documentos e começaram a transformar os documentos em heranças históricas para a população que virá, invertendo a lógica histórica.

Com a mudança de pensamento e aceitação de uma visão mais ampla dos documentos, obteve-se uma riqueza histórica, pois houve a análise de diferentes formas de documentação. A fotografia foi e é uma delas, pois consegue relacionar-se tanto com os monumentos quanto com os documentos, trazendo o fato bruto passível de análise do historiador.

Mauad (2004) aponta que a fotografia deve ser analisada de forma coerente, pois é passível de várias interpretações que podem destoar do real que foi registrado pelo fotógrafo. Desse apontamento, tem-se a relação imagem/documento e imagem/monumento.

A primeira entende a fotografia como uma marcação do que ocorreu no passado, isto é, o registro foi realizado com o objetivo de demonstrar alguma situação que ocorria em um determinado momento, ou de revelar alguma situação da sociedade da época, como por exemplo, a foto de uma cidade em crescimento, conseguindo abstrair várias relações entre as pessoas, meios de transporte, evolução dos prédios, etc.

A segunda entende que deve haver uma relação imagem/monumento, na qual a foto é utilizada como uma simbologia. Sempre representará uma situação específica, como por exemplo a fotografia de uma modelo, na qual não se pode ter a noção do que ocorre na sociedade em sua volta.

Mauad (2004) observa nesse contexto a posição do fotógrafo como essencial, pois a fotografia utiliza uma subjetividade muito grande, tanto de quem a produz quanto de quem a analisa, de tal maneira que a mesma possui distintas classificações, interpretadas de diferentes formas por diferentes autores, o que causa uma das dificuldades em sua utilização. Miriam Moreira Leite (1993) ressalta que a fotografia é riquíssima, mas carece de um leitor que a decifre. Outro autor a defender que a fotografia precisa de um grande nível de interpretação é Walter Benjamin (1987, p.97), que coloca o próprio fotógrafo em questionamento: “Já disse

que o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever e sim quem não sabe fotografar?. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?”

O autor aponta que essa distinção entre a compreensão da imagem é importante ou até mesmo mais importante do que a sensibilidade de quem as fotografou. Essa concepção só pode ser criada e estimulada se for desenvolvida uma criticidade no olhar.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR FOTOGRÁFICO

Como apontado, a análise fotográfica pode ser um impasse, porque se considera que a mesma sempre será plural, pois demanda tanto do fotógrafo quanto de quem analisa a fotografia uma bagagem cultural, histórica, social e regional, tendo assim a necessidade de ter uma percepção com mais de uma vertente crítica para explicar o significado total do registro.

Essa pluralidade fotográfica sempre levará os estudiosos a certos questionamentos: qual a forma correta de utilizar a fotografia? O fotógrafo pode interferir na cena? Existe uma forma correta de analisar? Alguns autores debruçaram-se sobre estas perguntas a fim de viabilizar tal registro de forma rica e “científica”.

Sontag (1986) aponta que o desenvolvimento da criticidade na fotografia deve alicerçar-se no conhecimento de quem a analisa. Antes de fazer um levantamento sobre o que é demonstrado em um registro fotográfico, é necessário compreender as condições e características da época e do local em que o mesmo foi fotografado, o que pode diminuir as interpretações falhas e ajudar na condução do trabalho.

Tal análise também deve ser apresentada ao fotógrafo da situação, pois a condição ideal de fotografia seria após a análise da circunstância que ocorre por quem irá fazer o referido registro. Conforme fica apontado na frase de Ulpiano Bezerra de Meneses (2004).

(...) As imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas – já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas – com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar.

O registro fotográfico traz diversas informações que são passíveis de análise, entretanto, para compreendê-las, torna-se mister o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a foto.

Essas observações seriam comprovadas se não fosse considerada que a subjetividade e a forma com a qual o fotógrafo relaciona-se com a cena mudam tal fator, deixando a fotografia não relacionada com todos os momentos registrados, mas apenas com alguns, o que é corroborado pela seguinte afirmação de Leite (1993, p. 137), que faz análise com as fotografias de famílias, aplicando-a também a fotografias escolares.

A leitura da imagem é feita a partir de experiências acumuladas anteriores que se desdobram na memória, diante da imagem presente. O enquadramento delimita o espaço e estabelece uma ruptura, simbólica ou real, entre o espaço visível e o espaço invisível (do que esta fora do campo). Um aspecto curioso da presença dos ausentes (ou seja, da visibilidade de quem não foi focalizado no retrato) reside nos retratos de famílias, em que seus mortos aparecem como imagens fotográficas na parede ou em cima dos móveis.

É perceptível que, para a real compreensão, torna-se imprescindível o aprofundamento do historiador com o fim de haver uma percepção de detalhes que podem fazer toda a diferença na reconstituição da história.

A relação que pode ser criada entre diferentes fotografias do mesmo contexto propicia uma riqueza muito maior, porque possibilita a extrapolação da realidade e a chegada a fatos que não podem ser vistos diretamente na fotografia, como sentimentos e normas. Tratando-se de ambiente escolar, são visíveis práticas pedagógicas diferenciadas como organização dos alunos, posição do professor em sala, se há ou não conversa entre os alunos etc.

Entretanto, para extrair tais informações das fotografias, o pesquisador deve desenvolver uma “Alfabetização do olhar”. Kossoy (1995), Leite (1993), Fabris (1991) e Barros (1992) apontam que tal habilidade/competência consiste na ideia de que o historiador sempre tenha em mente que, para a real análise desses artefatos, precisa analisar a ótica com diferentes olhares sendo que o conteúdo apontado é extremamente importante, juntamente pela forma com a qual o fotógrafo fez a imagem. Para isso, o pesquisador, segundo Barros (1992), deve compreender os diferentes níveis de análises de um registro fotográfico, o que está visível e o que se encontra implícito na análise.

Os registros possuem o primeiro nível que possibilita detectar os fatos como: vestimenta, atividade exercida, locais, entre outros. Já no segundo nível é possível procurar o

que não é revelado inicialmente, como as expressões das pessoas, a forma com a qual se posicionam diante dos outros, objetos presentes na área, a forma do corpo. Esses dois meios conseguem proporcionar uma análise mais próxima da realidade do momento, fato essencial para ter um real rememoro das situações históricas.

A fotografia possui dados que possibilitam uma interpretação de contextos sociais, educacionais e sentimentais de determinados momentos. Tal fonte necessita apenas das perguntas certas a serem feitas para que as respostas consigam constituir momentos históricos, entretanto, é fixada uma das principais perguntas: como executar tais análises a fim de extrair ao máximo de cada fotografia.

Vanti (2006 p. 125) aduz que a crítica deve partir da brutalidade registrada, isto é, da detecção do que está explícito na foto.

Uma descrição escrita minuciosa dos componentes da fotografia, seu exame com lupa ou ampliação digitalizada do material, e o estudo cuidadoso e planejado que permita muitos retornos ao material para deter-se em impressões passageiras e obscuras a fim de esclarecê-las e aprofundá-las, ajudam na interpretação das imagens.

Obtendo tais informações, podem-se recolher detalhes que demonstram as possíveis épocas e locais em que a fotos foram registradas. Kossoy (1989) complementa tal ideia referindo à passagem da fotografia pela compreensão da forma de se registrar a história, para que se possam ter informações essenciais para propor uma época e idade para a fotografia. Esse entendimento possibilita compreender a lógica fotográfica da realidade.

O mesmo autor indica que, além dessa análise intrínseca da imagem, contrua-se uma concepção técnica, na qual serão identificadas características utilizadas por quem registrou o momento, como posição das mãos das pessoas retratadas, roupas, estilos entre tantos outros.

A junção das duas torna-se necessária para haver uma compreensão da ótica que o fotógrafo teve no momento do “*click*”, possibilitando assim a compreensão das situações, evitando um excesso de imaginação e sendo mais objetivo, o que facilita o rememoro histórico.

Essa característica de se considerar o posicionamento e a percepção tanto do fotógrafo quanto de quem vê a imagem apresenta a questão que alguns autores, como Le Goff (1996), Leite (1993), Benjamim (1987), Mauad (2004) e Sontang (1986), consideram e apontam, qual seja, o principal argumento para o interesse pela fotografia e de que ela é um

instrumento valioso para o estudo histórico e que traz informações que o documento escrito não porta; entretanto, aqui cabe uma pergunta: por que há na fotografia tal importância?

Para Hacking (2012), a fotografia é algo sedutor, que na maioria das vezes prende os olhares de tal forma que consegue transportar quem vê para o local do registro, extrapolando dessa forma o mundo real em que se vive, adquirindo assim papéis de imaginação.

Muitos podem acreditar exagerado tal pensamento acerca da repetição da fotografia, entretanto, se realmente considerar a postura da maioria das pessoas, pode-se observar que uma foto, por mais simples que seja, capta o olhar. Mauad (2004) entende que isso se dá pelo fato de ela transmitir uma informação de forma simples e rápida, diferentemente de um documento escrito, que demanda um maior tempo de quem o observa.

Quem analisa a fotografia precisa de um olhar crítico para distinguir o que realmente é apresentado nelas, pois as mesmas muitas vezes não possibilitam a construção dos fatos do passado o que impede o rememoro.

Esse olhar é importante, pois devem distinguir os posicionamentos durante a construção do registro fotográfico; em milésimos de segundo há a captura de todo um momento que demorou horas para ser construído. Hovart (1990) corrobora tal pensamento, porque aponta que nesses poucos segundos o *click da* câmera representa a “escolha de um enquadramento no espaço e de um instante no tempo”, fatores esses que realmente auxiliam a construção e a reconstituição da história.

Ainda nesta perspectiva, Henri Cartier-Bresson² defende que a fotografia é tão essencial porque o ato de registrar congela o acontecido, podendo preservar desta forma a história.

“As coisas das quais nos ocupamos, na fotografia, estão em constante desaparecimento, e, uma vez desaparecidas, não dispomos de qualquer recurso capaz de fazê-las retornar. Não podemos revelar e copiar uma lembrança.” (BRESON, Henri Cartier)

² Henri Cartier-Bresson (1908-2004) famoso fotógrafo e entusiasta por registrar momento cotidianos, tido como mestre da fotografia se dedicou ao desenho e ao intuito de mostrar suas obras. Sua produção fotográfica transpira verdade, uma vez que ele acredita que a câmera pode traduzir o mundo real em imagens, flagrando-as em suas manifestações mais espontâneas; daí ele ter uma profunda aversão por fotos artificiais, editadas conforme o desejo de quem foi retratado ou do público consumidor, suas mais famosas obras foram espalhadas pelo mundo inteiro extrapolando Paris sua cidade natal.

Esse congelamento fascina a maioria das pessoas porque possibilita a familiaridade tanto com o passado quanto com quem lá viveu. Kossoy (1989, p.26) demonstra em sua afirmação que a fotografia deixou o contar de história como um livro ilustrado, sendo assim mais interessante lembrar-se de algo.

O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica (...) O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado.

Essa capacidade ilustrativa que a fotografia possui encanta os olhos de quem conta e quem ouve a história, pois remete à verdadeira história e às suas memórias, envolvendo assim a realidade contada com a realidade vivida. Tal capacidade envolve-se com a possibilidade de lembrar, imaginar, sentir e por fim persuadir. Borges (2003) aponta que a foto consegue de forma simples demonstrar de uma só vez sua mensagem, sendo esta a principal proposta de encantamento ao olhar humano.

Logo, deve-se valorizar essa subjetividade que nem sempre pôde ser espontânea, considerando-a como critério de ouro para a valorização da imagem, pois este fato causa descontração e vontade de conhecimento sobre o que está sendo representado.

Embasando no já citado Le Goff (1986), a memória coletiva é fortemente ligada a produções do passado; assim, as fotografias que proporcionam os rememoros partem da capacidade de adicionar a subjetividade de toda uma sociedade, durante um período em apenas um momento, como indica Simsons (2000, p.67).

Subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo), mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmbito da sociedade.

Verifica-se que a fotografia possui um princípio, um objetivo: representar as memórias, que são a marca do passado de qualquer ser humano.

1.1.1 O Registro Fotográfico e a Possibilidade de Reconstituição do Passado

Tendo em mente todas as possibilidades que a fotografia proporciona, pode-se destacar uma das mais importantes: a possibilidade de testemunhar o passado, por mais longínquo que ele seja. Marcondes (2002) aduz que essa façanha é que propicia a formação da memória.

Cabe perguntar: o que é memória? Le Goff (1986, p.419), considera-se memória a possibilidade de guardar informações tanto individuais quanto sociais, podendo reconstruir o passado e, conseqüentemente, a história.

Memória é o fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também a vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência de escrita e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (passado/ presente), produz diversos tipos de documentos.

Pensando nessa perspectiva, o mesmo autor revela que a importância da fotografia fundamenta-se principalmente na sua capacidade de revolucionar a memória, isto é, invocar o passado, causando uma apreciação tanto de quem conhece aquele momento histórico, quanto quem o tem como novo e descoberto. Faz, assim, nascer e renascer sentimentos que o pesquisador não teve a oportunidade de contatar durante sua trajetória.

Essa capacidade do registro fotográfico para Barthes (1984, p.115) é o que constitui a criação do “isso foi”, que projeta para qualquer pessoa o momento em que a fotografia eterniza, independentemente da data e do modo com o qual a mesma foi feita. Com isso, a fotografia cumpre seu papel de construir e reconstruir fatos.

Turazzi (1995) revela que a forma pela qual se utiliza o registro fotográfico transformou-o em documentos que provam que o passado entrelaça a memória com o hábito de recordar. Tedesco (2004) afirma que tal hábito é um processo recorrente nas sociedades, que se desenvolve com o passar do tempo e acúmulo de experiências vividas.

Com isso, vive-se um momento em que o uso da fotografia é importante para que consiga reconstruir os momentos já vividos. Cabe ressaltar que há espaço para as pessoas

conseguirem construir a sua cosmovisão sobre aquelas passagens retratadas, podendo, dessa forma, construir uma espécie de preservação de vivências, na qual se pode estatizar uma cena, cheia de características simbólicas para quem a vivenciou; independentemente do tempo que faça, qualquer fotografia tem a capacidade de reavivar as mais profundas memórias, como Samain (1998, p. 45) evidencia:

O aparente da vida registrado na imagem fotográfica pode assim, de quando em quando, deixar de ser unicamente a referência e reassumir a sua condição anterior de existência. O princípio de uma viagem no tempo em que a história particular de cada um é restaurada e revivida na solidão da mente e dos sentimentos. São em geral viagens de curta duração e de marcada emoção; muitas vezes, nos flagramos nessas viagens imaginárias.

Percebe-se que essa capacidade de reavivar lembranças de passados, distantes ou não, faz da fotografia um instrumento de aproximação de realidades distintas. Kossoy (2005) afirma diversas vezes em seus textos que o registro fotográfico possui característica atemporal.

Tal característica conduz o indivíduo a abandonar seu tempo real e mergulhar em histórias que o levam a imaginar realidades totalmente distintas das por ele vivenciadas podendo reconstituir o apresentado, reavivando a memória que facilmente mistura-se à foto.

Nessa mesma perspectiva, alguns autores vão além e não proclamam a junção da fotografia com a memória; ao revés, afirmam que a memória é feita de fotografia (DUBOIS, 1994), pois as fotos conduzem o indivíduo a acessar lembranças e passagens, constituindo dessa forma tudo o que se vive; pode-se lembrar dela com a caracterização de que o registro fotográfico é como uma “máquina do tempo”, que consegue teletransportar para situações históricas.

Pode ser notado que muitas vezes a memória e as fotografias são vinculadas por um único eixo - a lembrança - que geralmente acaba sendo muito individual. Cada fotografia pode representar diferentes sentimentos e sensações, dependendo da pessoa que a observa, nesse sentido, Bosi (1994) aponta que a lembrança (matéria) e o modo de lembrar são fatos distintos, pois o primeiro relaciona-se diretamente com o que é lembrado, enquanto o modo representa as preocupações individuais.

Com isso, a maneira pela qual o indivíduo lembra depende intrinsecamente do seu processo de socialização, pois há a possibilidade de adquirir a interpretação de cada fotografia baseada na cultura individual (KOURY, 2008).

A construção que o documento fotográfico pode proporcionar irá variar dependendo do sentido que se atribui à mesma, sentido esse que irá se ligar diretamente às lembranças, agradáveis ou não, de cada situação representada. Ainda é possível que seja desenvolvida a possibilidade de, mesmo que nunca tenha ido ao local da fotografia ou nunca existir contato com as pessoas nelas representadas, pode-se atrelá-las com imagens com as quais foram identificadas.

Retomando esta ideia de que as fotografias conseguem transportar qualquer indivíduo para o local retratado, verifica-se que, ao ser apresentada uma foto em um local no qual nunca se esteve, consegue-se adquirir a capacidade de lembrar com o olhar de outra pessoa, pois é utilizada a lógica do fotógrafo ou de alguém que esteja descrevendo a passagem que ali está registrada. Criam-se, assim, na memória momentos imaginários, o que possibilita na fotografia o convite para as mais diferentes pessoas a conhecerem, mesmo que mentalmente, situações diferentes das que já viveram.

Tal situação torna-se interessante quando se imagina que, a partir dessa vivência imaginária, aquele local e aquela situação são trazidos para a memória, possibilitando uma apropriação que vai aproximar e possibilitar a compreensão sobre tal fato vivido, levando assim as pessoas para a época.

Retornando à pergunta inicial: como a fotografia pode servir como fonte de resistência da memória? Conforme já discorrido, a memória apoia-se firmemente nas lembranças, necessitando de algo para revivê-las ou simplesmente criá-las. Por conseguinte, o uso da fotografia consegue trazer algo que já fora vivenciado ou até mesmo criar algo que nunca havia ocorrido anteriormente.

Sempre que se observa uma fotografia, lembra-se de algo, mesmo que não seja esse o desejo. Se tal lembrança não for um fato específico daquela foto, provavelmente será algo relacionado com as vivências de cada pessoa; assim, a fotografia faz com que as memórias sempre sejam fixadas no tempo, o que fará com que seja visitada algumas vezes.

A memória é uma representação temporal, isto é, que muda com o passar dos tempos. Por mais que o fato vivido em si continue o mesmo na lembrança, a forma pela qual

ele é analisado sempre irá se diferenciar com o passar do tempo. Dessa maneira, a fotografia sempre propiciará à memória uma espécie de versão dos fatos, fornecendo dados para que a mesma seja reconstituída quando se faz um rememoro.

Analisada essa possibilidade que a fotografia reflete, de compor o rememoro com um maior nível de detalhes e informações, pode-se voltar os olhares para o ambiente educacional, foco deste trabalho.

1.2 - A QUESTÃO DA MEMÓRIA FOTOGRÁFICA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

As vivências e as experiências que constroem o cotidiano são importantes materiais constituintes da história. Quando isso é levado para o contexto educacional, forma-se a História da Educação que reconta as relações existentes tanto dentro das escolas, como as situações que as sustentavam.

Para compreender essas relações, Barros (1992) deixa claro que é necessário ter a realidade da escola em foco, e nisso a fotografia e suas possibilidades de leitura colocam em execução a explicação do passado, para a compreensão do presente.

A fotografia dentro da História da Educação para Martelli (s/d, p.20) é relevante, porque ela dá a capacidade de trabalhar com as imagens dos alunos e de seus posicionamentos dentro do ambiente escolar, já que, como instituições³, as escolas são locais repletos de simbologias, práticas, comportamentos, que se evidenciam quando se observam os uniformes, as salas, a disposição das cadeiras e até mesmo a arquitetura do prédio, fato esse delimitado por Souza (2011, p.7).

Enquanto documentos, as fotografias escolares consistem em um testemunho e representação das escolas em determinada época. Elas revelam um modo de ser e de se conceber a escola, formas determinadas dos sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, diretores, alunos e suas respectivas posturas) e práticas escolares [...].

³ [...] a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20)

Com isso, analisar uma foto da escola ou utilizar a memória que a mesma constrói traz a capacidade de realizar as relações entre tempo, história, escola, processo educativo e aluno, constituição essa que auxilia a História da Educação a se constituir.

A análise fotográfica dá ao pesquisador o contexto de relações que não podem ser obtidas apenas nos documentos escritos, porque é perceptível que só esse não deixa claro o momento vivido e as situações ocorridas, o que moldam posições e características essenciais ao rememoro da história. Nesse sentido Almeida (2015, p7) aponta que

O trabalho com a imagem fotográfica de situações diversas do cotidiano escolar – por meio de sua leitura – poderá produzir uma espécie de radiografia da escola, possibilitando reunir fragmentos, reconstituir fatos, expressar emoções e revelar detalhes de seu processo educacional e de sua cultura, funcionando como um dispositivo de elucidação da relação entre a escola e as marcas com o tempo, apresentando e caracterizando as relações e situações envolvendo os indivíduos, a educação e o ambiente escolar, num determinado período.

Dessa forma, a reconstituição da história, seja ela de toda uma instituição escolar ou das vivências que nela podem ocorrer, leva ao questionamento de como que essas fotografias recontam a trajetória desses locais. Para Magalhães (1999), recontar o que se passa dentro de um ambiente de escolarização depende diretamente da compreensão desde a sua criação, desenvolvimento, crises, funcionários, estruturas físicas, entre tantos outros elementos que podem circundar o local e os que ali frequentam.

Todavia, essa concepção não é tão simples de ser executada, principalmente quando se pensa que para reconstituir vivências, ler e ouvir não bastam; logo, para a reconstituição da História das Instituições Escolares, as imagens tornam-se indispensáveis. Castanho (2006) explora o conceito de que a fonte iconográfica coloca as relações entre os constituintes das escolas mais evidentes, certamente jogam luz sobre outros aspectos.

Esse linear entre a ilustração e a constituição histórica deixa esse tipo de registro como um incorporador de significados, conforme Fischman (2004, p. 121) coloca.

[...]desenvolver nosso conhecimento sobre temas antigos e recentes na pesquisa educacional. Essas fontes têm o potencial para tornar nosso trabalho não apenas mais abrangente e claro, como também mais relevante politicamente, porque as imagens tanto transmitem informações na batalha constante sobre o significado quanto mediam relações[...]

Essas relações podem ser vistas dentro de diversos os ambientes escolares, tanto rurais quanto urbanos, voltados para a classe trabalhadora ou não, isto é, independentemente de qual tipo de escola que se está trabalhando, sempre haverá a possibilidade de se recontar a história, que será mais bem compreendida quando houver a compreensão e profundo conhecimento da conjuntura na qual as relações ali estabelecidas foram constituídas.

Capítulo 2: A História Escolar do Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá: Um Retrospecto da Educação Agrícola no Brasil nas Décadas de 1940 a 1960

Conforme já discorrido, a fotografia como documento histórico depende, para sua compreensão, de se levar em consideração a situação e o contexto histórico no qual os registros foram construídos e estão inseridos. Dessa forma, faz-se necessário buscar o entendimento da educação no contexto brasileiro, em específico a questão da educação agrícola, uma vez que o objeto de estudo desse trabalho situa-se nesse âmbito.

Outra questão a considerar é o período em que o estudo concentrou-se, no caso, o interstício de 1940 a 1960. Isto porque é nesse período que se congrega o maior número de dados disponíveis no acervo, bem como o maior conjunto fotográfico e com melhor preservação acerca da educação agrária. Durante esses vinte anos, o Brasil passou por distintos momentos políticos, econômicos e sociais, condições essas que obviamente refletiram no campo educacional que por ora, não tinha como foco principal o ser desse processo, o aluno, e sim a vontade de atender às necessidades de um país que estava transitando em distintos momentos e posicionamentos, como apontado por Saviani (2011. P, 269).

2.1 - O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 A 1960

Para compreender a época em questão, forçoso entender como o cenário político, econômico e educacional estava fundamentado, cenário esse que teve seu embasamento durante a década de 1930, trazendo consigo a chamada Era Vargas, período do governo de Getúlio Vargas que se estendeu até 1945. Nesse momento ocorreu uma série de mudanças visando à modernização⁴ do país e a conseqüente ação no âmbito escolar.

Todas as questões que ocorreram na década de 1930, segundo Romanelli (2010,p.49), vieram em grande parte pela conseqüência da crise financeira pela qual todos os

⁴ Devido a “Era Vargas” o país passava por uma mudança muito grande no cenário político, o qual propiciou melhorias em aspectos como a urbanização, industrialização, substituição de importações, estado corporativista, intervenção populista, nacionalização de direitos ao trabalhador.

países passavam devido à “quebra da bolsa de 1929⁵”. Obviamente, os países que não possuíam uma estruturação financeira tão sólida sofriam ainda mais com as mudanças mercadológicas que a sociedade estava vivendo.

Nacionalmente, havia uma economia que objetivava proteger o preço do café internacionalmente, com a compra do mesmo pelo governo para manter a quantia de oferta com a procura pelos compradores, entretanto, a situação não podia mais ser sustentada pelos cofres públicos, não havendo outra alternativa a não ser a mudança das bases do sistema econômico (ibdem, p.49).

A primeira ação foi o desenvolvimento industrial interno, já que até então não vinha sendo utilizado de maneira eficiente (ibdem, p50). Essa mudança não foi bem aceita por todos da população, principalmente por aqueles que se beneficiavam da política cafeeira anteriormente vivenciada. Isso levou a população a se organizar em distintas vertentes.

Os grupos formados possuíam, na maioria das vezes, ideias contrárias, pois alguns queriam a mudança política geral, desde a constituição até o sistema econômico, enquanto outros queriam apenas mudanças no âmbito financeiro. Esses conflitos adentraram a década.

Em meio a tais questões políticas, o governo getulista tentava equilibrar-se entre as diferentes correntes revolucionárias que tinham se abrigado na sociedade. No ano de 1937, instalou-se o “Estado Novo”, que perdurou até meados da década de 1940. Nesse período houve um importante investimento nas áreas industriais que, ao “pulso firme do governo”, cresceram com o fim de atender às demandas nacionais.

Para Cunha (2000), esse aumento industrial teve consequências especialmente no âmbito educacional, porque a economia precisava de mão de obra especializada para o trabalho, gerando a responsabilidade das escolas.

Nesse cenário, Gustavo Capanema⁶ foi um forte nome vinculado a mudanças no período. Quando ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, teve como uma de suas ações consolidar as Leis orgânicas que estipulavam a reformulação ou desenvolvimento de

⁵ Conhecida também como a grande depressão foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo indicador de atividade econômica, em diversos países no mundo

⁶ Chefiou Ministério da Educação e Saúde Pública (1934-1945) causou grandes reformas no ensino, entre elas reforma no ensino secundário e reforma universitária, como grande passo trouxe a nacionalização do ensino.

diferentes tipos de ensino⁷ que causaram uma grande mudança educacional durante toda a década, como apontado por Saviani (2011, p. 269).

Nos primeiros anos da década, foram promulgadas as três primeiras leis com base no Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituía a organização do ensino industrial; no Decreto n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que criava o Ensino Comercial, e no Decreto n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que criava o Ensino Agrícola. Romanelli (2010, p. 158) afirma que essas mudanças iniciais foram liberadas para atender uma demanda de consumo, tanto industrial quanto de bens extrativistas que ainda existiam.

Com o escopo de gerar empregados capazes de executar as funções necessárias ao desenvolvimento industrial, foi criado o Ensino Industrial. Obviamente atrelado a esse desenvolvimento, haveria a procura e necessidade de profissionais de outras áreas, sendo essa a função do Ensino Comercial, qual seja, produzir contadores, administradores, comerciantes, entre outros. Por fim, tem-se o Ensino Agrícola, que visava à formação de pessoal com maior capacitação no campo (ibdem, p.159).

Cabe ressaltar que, enquanto havia toda essa estruturação de ensino voltada para a classe mais pobre da população, decretos também foram criados para a estruturação do ensino secundário⁸. O decorrer da década foi marcado por outras mudanças, como o traçar de diretrizes para o ensino primário⁹ e o fortalecimento do ensino normal¹⁰. (ibdem, p. 164).

Tais questões foram arrastadas pela década, criações de decretos que estimulavam a reestruturação, criação de órgãos ou desenvolvimento sobre alguma área do ensino, porém, a principal característica foi sendo mantida: o dualismo entre os tipos de escolas e ensino vigentes.

Esse dualismo foi bem demarcado nessa época, porque quem adentrava nas modalidades de ensino voltadas para o trabalho ficava vetado de ingressar no ensino superior, enquanto a educação secundária era desenvolvida especialmente para inserir os adolescentes no ensino superior.

Durante os anos 50 houve uma pequena mudança de caráter, pois fora criada a “Lei da Equivalência” através do Decreto n. 1.076, de 31 de março de 1950. Com ele,

⁷ Entre eles teve-se os 8 decretos bases que estipulavam a criação dos seguintes órgão e tipos de ensino: SENAI, Ensino Industrial, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Primário, Ensino Normal, SENAC e Ensino Agrícola.

⁸ Ensino voltado para preparação de entrada do ensino superior, que ganhava força no país, objetivando formação humana nos adolescente, essa classe de ensino era destinada aos filhos de cidadãos com maior poder aquisitivo.(ROMANELLI 2010, p.160)

⁹ Ensino voltado para a formação do indivíduo, cujo caráter essencial é o de apresentar os conceitos iniciais das disciplinas a fim de prepará-los para o ensino tecnicista ou secundário (ibdem, p.168)

¹⁰ Ensino voltado para a formação de docentes (ibdem, p.169).

estudantes que haviam concluído o ensino, até então tido como para a classe proletária, poderiam agora executar um exame de complementação¹¹ que daria direito a ingressar no ensino secundário, assevera Cunha (2005, p.156).

Essa mudança de posicionamento foi corroborada por medidas de ensino que tentavam atender às preocupações que o governo possuía com o nível de analfabetismo, pois, mesmo após quedas durante a década de 1945, devidas à ampliação dos níveis de escolarização, continuavam altos, em torno de 50 %¹², na população acima de 15 anos.

Esses posicionamentos tiveram início em 1946, logo após o fim do Estado Novo (1939-1945).

A Constituição de 1946 já havia fixado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver. O final da Segunda Guerra também imprime ao país novas necessidades que a educação não podia ignorar. Era um período de transitoriedade em que havia intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (2000, p. 23)¹³

A redemocratização nacional concomitante com o fim do período de guerra detinha agora um dos dilemas que rondavam os grandes órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas e a UNESCO, qual seja, manter a ordem nos países subdesenvolvidos, inserir toda a população no processo de evolução capitalista. Para Souza (1999, p.5), a educação seria o único meio de atingir tais objetivos.

As novas exigências do capital apontavam para uma necessidade imediata de reorganização da mão de obra adulta, incorporando a Educação de Adultos à temática da Educação Popular. A discussão levantada pela UNESCO objetivando ampliação dos níveis de escolaridade da população mundial, não fazia distinção de idades, incluindo a população adulta aos projetos educacionais.

Fica perceptível que as ações propostas incluíam toda a população em seus ideais educativos, porém, nacionalmente havia um problema, pois mesmo após a tímida expansão do

¹¹ Exames realizados em escolas federais reconhecidas ou equiparadas. Esses tinham a função de testar o alunos nas matérias que o mesmo não tinha tido em seu ensino anterior, isto é, matérias de caráter humano (CUNHA, 2005, p.156)

¹² Dados obtidos em: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise.. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

¹³ Dados Obtidos com consultas ao sistema educativo do Brasil- Capítulo 2 Breve Evolução Historica Do SItema Educacional, disponível em <http://docplayer.com.br/393341-2-breve-evolucao-historica-do-sistema-educacional.html> Acesso em 12/06/2016

ensino primário, a quantidade de alunos que estava em idade escolar e realmente frequentava a escola era muito baixa; com isso, o Brasil aderiu à proposta de desenvolver a educação em toda a população.

O empenho da UNESCO no combate ao analfabetismo, sinônimo do atraso, não se restringiu à transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Adotou-se como estratégia educacional a Educação de Base, conhecida também como Educação Fundamental. Seus fundamentos não privilegiavam somente a alfabetização, mas propunham uma educação de caráter integrador, com conteúdos flexíveis, para atender aos diferentes grupos. Tais orientações foram facilmente absorvidas pelo Brasil na elaboração de Campanhas de educação de adultos analfabetos em consonância com os referenciais da UNESCO (BARREIRO 2010, p.25).

Para tentar solucionar a problemática, foram criadas diversas campanhas¹⁴ que objetivavam a diminuição da taxa de analfabetismo entre a população, principalmente os que estavam acima dos 15 anos de idade.

É destacável que diversos órgãos informavam que tais campanhas tinham uma intenção clara. A Associação dos Educadores Latinos Americanos (2008)¹⁵ descreve que “Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção”.

Com isso, tornava-se essencial a educação de todos, inclusive dos adultos, fator crucial para trazer a educação à maioria da população brasileira que, nessa época, ainda vivia no meio rural.

Essa “preocupação” em educar a sociedade rural teve seu início no fim da década de 1930, com a criação da “Sociedade Brasileira de Educação Rural” e a implementação do projeto de “Desenvolvimento da Comunidade”. Já na década de 1950, segundo Pinho (2011, p.3), tais ações foram fomentadas por órgãos internacionais.

[...]foi parte de um programa de assistência técnica dos Estados Unidos, apoiado por organismos internacionais (ONU,OEA e UNESCO), aos países ditos “subdesenvolvidos” com intuito de promover o desenvolvimento capitalista. Após a II Guerra Mundial, com a formação dos blocos capitalista e socialista, há uma preocupação com a expansão dos ideais do comunismo aos países do Terceiro Mundo. Como o maior índice de analfabetos, no Brasil, encontrava-se na zona rural e a educação seria um meio de desenvolvimento dessa população, firmam-se convênios entre os Estados Unidos e o Brasil de assistência à educação rural (ibdem,)

¹⁴ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, posteriormente, Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) vinculada ao Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).

¹⁵ Informação retirada do seguinte sítio: <http://urlm.com.br/www.centrorefeducacional.com.br>

Os órgãos estrangeiros adjuntos a ações governamentais nacionais criaram comissões com o objetivo de intensificar as ações pontuais no meio rural, fator que teve sua concretização com a realização do Seminário Latino de Desenvolvimento da Comunidade, gerando as chamadas missões rurais.

As missões, segundo Barreiro (1989, p. 115), possuíam um propósito governamental claro: adequar as escolas do meio rural com assistência sanitária, desenvolvimento artístico e elevação do nível e qualidade de ensino. Tal preocupação em organizar o meio rural tinha uma única intenção, que era utilizar os ideais do 2º Governo Vargas¹⁶, vinculado às ações dos Estados Unidos da América, para propor que toda a população sem distinção deveria se afastar dos soviéticos.

No início da década de 60 o mundo vivia a Guerra Fria entre Estados Unidos e a antiga União Soviética. Preocupados com a expansão comunista no mundo, os Estados Unidos propuseram a modernização das sociedades consideradas atrasadas – segundo eles as mais inclinadas a adotar o modelo soviético (SILVA, 2003, p. 3).

Referidas ações, que se disseminavam por todo o país, tiveram em 1952 uma organização por meio da criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹⁷. Tal campanha fracassou em meados dos anos 1950, porém, deixou marcas para a educação rural, de acordo com Barreiro (2010, p. 53).

2.2 - A EDUCAÇÃO RURALISTA

Além dos preceitos demonstrados pelo governo, a Campanha Nacional de Educação veio fortalecer a ideia de que população do campo devia continuar no campo, devido ao êxodo rural da época, que começava a ganhar grandes proporções.

{...}a educação rural poderia ser o meio de conter este processo de migração. Surge, então, um movimento nacional, denominado “ruralismo pedagógico”, no qual a escola deveria valorizar a vida e os valores do meio rural,

¹⁶ Getúlio Vargas se consagra presidente do País no período de 1950-1954.

¹⁷ Destina-se essa Campanha a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. (Brasil, decreto 38,955 de 27 de Março de 1956)

assumindo “contornos de depreciação do modo de vida urbana e valorização dos modos ‘simples’ de vida no campo” (ROCHA, 2004 p.13).

Pensando na conjuntura histórica nacional, para grande parte da população que vivia no meio urbano, essa dedicação em manter as pessoas no meio rural era estrategicamente efetiva, pois a população rural era, genericamente, considerada “atrasada”, “ignorante” e até mesmo não civilizada, como colocado por Gouvêa (2004, p.188)

Todavia, essa situação não teve seu início no referido período. Cabe ressaltar que essa migração de pessoas para a cidade teve seu princípio em meados da década de 1920. Para Almeida (2011, p.4), suas causas foram faltas de condições básicas para a sobrevivência, como a fome, condições de trabalho precárias, entre tantas outras.

Para Silva (2003, p.7), a população muitas vezes era obrigada a se mudar para as cidades, não como uma opção e sim como uma necessidade. Com a chegada de muitas pessoas nas cidades, estas ainda não estavam preparadas para dar condições de moradias e emprego dignas para todos, gerando uma desorganização. Para Romanelli (2010, p.47), essas condições levaram o governo a dar uma atenção maior às escolas das cidades, tentando dessa forma controlar a desordem causada por elas.

Enquanto a escolarização urbana estava sendo ampliada para atender uma maior demanda de população, as pessoas que se mantinham no meio rural possuíam, em contrapartida, uma escola cada vez mais precária. No fim da década de 1920, o Brasil implantou muitas concepções nacionalistas em suas escolas, que Almeida (2011, p.282) coloca como a intenção de desenvolver em toda a população o conceito de povo e nação brasileira, assim, a escola rural era o meio de expandir tais conceitos para a população agrária do país.

Todas essas concepções e ideais tinham um objetivo claro, qual seja, manter a população rural em seu meio de origem, longe da população urbana, considerada elitista e civilizada, aumentando a produção agrícola do país, até então a base da economia.

A questão da fixação da população no meio rural e aumento da produção nacional agrícola permaneceu muitos anos no cenário educacional. No ano de 1927, a I Conferência Nacional de Educação colocou em prática o princípio de educar no campo e para o campo. Moraes (1997, p.195) aponta como as escolas deveriam educar, demonstrando como deveria valorizar o campo.

Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o amor à vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo. [...]Basta fazer ver a criança que a agricultura nos rodeia por toda parte, que a indústria agrícola é a principal fonte de riqueza do País, que a terra é a galinha dos ovos de ouro, que os trabalhadores rurais, calejando as mãos, santificam a alma.

Esses princípios educativos foram fortalecidos durante o passar dos anos, quando, em 1942, as leis orgânicas do ensino levaram novas formas de aplicar esses conceitos para a educação ruralista. Essas ações eram desenvolvidas pela CNER, fundamentadas no conceito de Educação Fundamental¹⁸ que, segundo Barreiro (1989, p. 115), utilizavam as seguintes fases para o funcionamento: organização da comunidade, extensão agrícola, social e sanitária. Para serem aplicadas, necessitavam do levantamento de problemas da região, montagem das intervenções, atuação de trabalhadores técnicos nas comunidades. Para Cabral tais “comportamentos educacionais” deveriam seguir quatorze passos para sua execução, a seguir descritos:

- a) visitas domiciliares, para contacto pessoal e direto com as famílias, especialmente no meio rural;
- b) contactos pessoais frequentes com os serviços públicos e instituições privadas, com as autoridades e com os elementos mais representativos das localidades;
- c) atitude informal em todas as ocasiões, para evitar constrangimento por parte das pessoas mais simples e para não fazer crer aos presentes haver distinções especiais em relação às pessoas influentes;
- d) trabalho em grupo, adotando o sistema de reuniões públicas ou com grupos distintos, segundo as conveniências, prescindindo, nessas oportunidades, do hábito tradicional da constituição da mesa dirigente e de dar destaque a determinadas pessoas. Nessas reuniões o comparecimento se fazia em perfeita igualdade de condições e cada pessoa presente era solicitada a expor suas ideias e opiniões com inteira liberdade;
- e) condicionar as soluções dos problemas à iniciativa e às sugestões partidas dos próprios interessados, como meio de evitar medidas artificiais e em desacordo com a psicologia e a realidade do meio;
- f) atuação simultânea com todo o elemento humano, independentemente de idade, sexo, condição social etc., como meio de mobilização geral da comunidade a favor das iniciativas em projeto ou em curso;

¹⁸ Definida pela UNESCO como “ Processo de mudança cultural, um reagente poderoso capaz de tirar da inércia e da rotina a população inteira. Sua força renovadora de costumes, de práticas, de padrão de vida, vem das próprias forças que sempre existem em estado latente em todas as comunidades, forças essas que exploram com recursos científicos de que dispõem”. Dados obtidos em Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, ano I , jul/1954. pag. 110

g) emprego constante dos instrumentos de ensino áudio-visual, como subsídio ao trabalho educativo;

h) acentuação do aspecto educacional do trabalho, a fim de afastar a ideia de uma possível assistência a ser prestada pela Missão, diminuindo o esforço pessoal e das instituições na solução dos problemas da comunidade. (CABRAL *et al*, 2005, p.7)

Esses passos tinham uma única intenção, que era oferecer à comunidade uma motivação: o trabalho no campo para o campo, que se dava nos Centros Sociais da Comunidade, apresentando um grande número de práticas agrícolas para crianças, adolescentes e adultos, como esclarece Barreiro (1989, p. 128).

A CNER, dessa forma, possuía um método de disseminação, isto é, nas comunidades rurais eram inseridos profissionais que “educavam” os lavradores e suas famílias, profissionais esses que eram formados especificadamente para essa função; após esse primeiro contato, algumas pessoas consideradas líderes disseminavam pela população e localidades de sua zona rural os ideais governamentais apostos nas campanhas, desenvolvendo-se assim uma rede de informação que caracterizava a vida no campo como excelência. (ibdem 1989, p.136).

Fica claro que a campanha possuía objetivos muito bem estruturados, com um empecilho em seu desenvolvimento, isto é, nem todas as localidades rurais conseguiriam atender às necessidades para o desenvolvimento das ações necessárias. Com isso, tem-se outro fator essencial para a Campanha: a escolha da localidade.

Para ser definida, a escolha seguia os seguintes critérios: a área escolhida deveria apresentar grandes resultados, com pouco tempo de trabalho e precisava ter a capacidade de disseminar os ideais para as áreas vizinhas (ibdem 1989, p. 162).

Foram escolhidos grupos focais, localidades que possuíam menores propriedades e um conseqüente grande número de famílias agricultoras, que se já estivessem em um local com estabelecimento de ensino facilitaria o trabalho. Dessa forma, a então Inconfidentes, recém-emancipada, servia como uma das localidades ideais para a implantação de tais práticas.

2.2.1 – O Caso do Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá”

Em meados do século XX, a pequena cidade de Inconfidentes abrigava o Aprendizado Agrícola de Minas Gerais, instituição fundamentada no ensino no campo e para

o campo, a fim de atender aos propósitos governamentais do período vigente. Para isso, a instituição continha diferentes níveis de ensino baseados no plano de iniciação agrícola¹⁹.

Guimarães (2010) aponta que as tentativas de controlar o êxodo rural também chegavam na recém criada cidade.

“Havia a defesa de que ‘a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão ‘social’: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando selecionar o problema das agitações urbanas’ (GUIMARÃES, 2010, p.132).”

A “contenção” da população durante a década de 1940 deu-se por meio do oferecimento de dois cursos que buscavam o atendimento a diferentes públicos, sendo o primeiro com duração de 4 anos, que ministrava instrução básica aos alunos de 10 a 13 anos e que, ao final do curso, recebia o título de trabalhador rural, como é encontrado nos relatórios expedidos da Secretaria do Ensino Agrícola e Veterinário da época, presentes no arquivo escolar da instituição.

Os mesmos documentos também apresentam dados sobre o curso profissional, que tinha a duração de 2 anos e atendia à população de 14 a 16 anos de idade; ao final do período, propiciava ao aluno o título de habilitado profissionalmente.

Os certificados outorgava aos alunos, independentemente da modalidade cursada, o título de trabalhador do campo, como o próprio artigo 3º da Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 dispunha:

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946)

¹⁹ Diretriz que fazia parte do decreto 9.613 de 20 de Agosto de 1946 que criava a Lei do Ensino Agrícola.

Essa perspectiva de formação estava presente na instituição desde seus primórdios, em 1920, quando o Decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919 criou os Patronatos Agrícolas com a intenção de ser:

um instituto de assistência, proteção e tutela moral dos menores compreendidos no art. 1º do presente regulamento, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural. (BRASIL, 1919)

Com o passar do tempo, o então Patronato Agrícola criado com a intenção de abrigar meninos desvalidos foi se desprendendo dessa função e adquirindo o caráter de dar instrução a filhos de senhores proprietários de pequenas propriedades rurais da região, entretanto, manteve em suas bases a incorporação ao meio rural como fator crucial para o seu intuito educativo.

O Patronato Agrícola, no ano de 1934, foi transformado em Aprendizado Agrícola “Minas Gerais” e, posteriormente, em 1939, pelo Decreto-Lei n. 982, de 23 de dezembro de 1938, em Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá”. Essas mudanças trouxeram poucas modificações em relação ao nível de ensino ofertado, ou seja, mantinha-se uma educação fomentada no trabalho no campo; a única diferença era que, a partir destas mudanças, o público de alunos desvalidos começa a ser substituído por filhos de minifundiários da região. As primeiras alterações realmente significativas iniciam-se ao fim do período de guerra.

Segundo Guimarães (2010, p. 203) no ano de 1947, pelo Decreto n. 22.506, de 22 de janeiro, o Aprendizado Agrícola “Visconde Mauá” transformou-se em Escola de Iniciação Agrícola “Visconde de Mauá”, originando-se da consolidação da Lei do Ensino Agrícola.

Essa mudança trouxe a implantação de dois cursos, o de Iniciação Agrícola, com duração de 2 anos, que atendia a meninos de 10 a 12 anos de idade, e o de Mestría Agrícola, também com duração de 2 anos, que atendia a meninos de 13 a 15 anos. Para ingressar no curso de mestría, era obrigatório cursar a Iniciação Agrícola (ibdem, 2010, p. 204).

Os dois cursos criados atendiam a uma pequena parcela da população. Como nacionalmente estavam ocorrendo várias estratégias para abarcar todos os indivíduos, principalmente os que habitavam as zonas rurais, era necessário haver outros meios de atingir as massas.

Para isso, a instituição aderiu aos programas criados pelo Ministério da Educação e Saúde, Ministério da Agricultura e pela organização norte-americana, através da Comissão

Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR) (CALAZANS, 1993), criando o curso de adaptação, voltado à população mais velha que não adentrava nas faixas etárias fixadas para ingresso nos cursos já existentes. Assim, fora destinado aos adultos um curso que os prepararia para o trabalho específico em alguma área da agricultura.

Como participava das ações da CNER, a instituição utilizava os Centros Especiais de Treinamento (C.E.T) para aplicar as atividades exigidas. Os C.E.T possuíam como funcionários um técnico agrícola, um auxiliar de escrita e o diretor da instituição vinculada, que geria as despesas. Esses centros tinham a finalidade econômica de prover a escola e o meio com os produtos agropecuários primordiais à alimentação. Os alunos matriculados na instituição no referido período tinham, em seu dia a dia, aulas teóricas vinculadas a práticas, que dominavam a maior parte do tempo, conforme Guimarães (2010, p.197).

No curso para os alunos mais novos, disciplinas eram miscigenadas: primeiras letras, as quatro operações fundamentais, desenho de imaginação, Educação Moral e Cívica e Educação Física, Português, Aritmética, noções de Geografia, desenho a mão livre, noções de Ciências, Físicas e naturais, noções de Agricultura, máquinas agrícolas, cléricultura, apicultura, sericultura. Já nos cursos que atendiam aos alunos mais velhos, ministravam-se disciplinas mais voltadas a trabalhos práticos como: avicultura, apicultura, sericultura, máquinas agrícolas, defesa agrícola, tratamento dos animais domésticos, indústrias agrícolas, combate às pragas e moléstias das plantas cultivadas.

Nos C.E.T, os alunos eram mais velhos, sendo encontrados nos registros que a idade mínima a ser atendida era 16 anos (CALAZANS, 1993). Em sua maioria, os alunos eram analfabetos, portanto, as disciplinas não possuíam nenhum caráter de alfabetização e sim de ensino de manejo agrícola voltado para o campo.

A exemplo das disciplinas ministradas, têm-se manejo de hortas, lavoura anuais, pomares, bosques, estábulos, noções de organização, aparelhos de manufaturas, entre outros. O tempo que os alunos ficavam no treinamento dependia dos recursos que os Centros possuíam e da quantidade de professores especializados em cada área, geralmente poucos (GUIMARÃES, 2010, p.240).

Verificou-se, através dos documentos²⁰ da instituição, que, no decorrer da década, a instituição sofreu ligeiras modificações, como aumento do número de sala para acolher um maior número de alunos, construção de núcleos de atividades práticas para o exercício dos alunos, além da continuidade nos projetos vinculados ao CBAR, o qual, durante referido

²⁰ O acervo da instituição consta com documentos como: relatórios de professores e diretores, cadernos de alunos, fotografias e ofícios expedidos para a Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário.

período, continuava a executar as vontades governamentais em possuir grande número de pessoas vinculadas à escola.

Como uma prática usual, havia a Semana Ruralista, contando com a visita de grande número de pessoas, o que facilitava o ensino de práticas agrícolas ao maior número de pessoas possíveis. Além dessas demonstrações, realizadas pelos 150 alunos que estavam vinculados à Escola, havia a estruturação da instituição pelos alunos (ibidem, p. 242).

Muitos prédios que eram utilizados para ministrar as oficinas agrícolas do curso de preparação e as disciplinas teóricas do curso de mestria e de iniciação eram construídos pelos próprios alunos, como é apontado nos documentos e relatórios expedidos para a Secretaria do Ensino Agrícola e Veterinário.

Com a chegada da nova década, 1950, melhorias foram sendo realizadas na Escola Agrícola “Visconde de Mauá”. Guimarães (2010, p.206) refere-se a elas como “Evolução Escolar”, pois a estrutura curricular teve acréscimos de caráter didático-pedagógico, isto é, foi acrescentada em todos os cursos uma orientação maior em relação à teoria, como a inclusão de língua estrangeira, teorias industriais e uma “bonificação” financeira para a permanência desses alunos na instituição.

Tais características foram mantidas até meados da década de 1960 quando a instituição desvincula-se do Ministério da Agricultura e Veterinária e passa a ser comandada pelo Ministério da Educação.

Tendo em vista toda esta conjuntura e as condições de programas pontuais que pouco se preocupavam com os alunos, ou pelo menos não demonstram tal característica em sua documentação oficial, cabe perguntar acerca das pessoas essenciais para a escola: os alunos. Como eram? De onde vinham? Após a formatura para onde iam? O que pensavam da instituição? Como era o tratamento que recebiam?

Essas perguntas só serão respondidas a partir das análises dos registros da época, registros estes que se encontram no arquivo da referida instituição.

2.3 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA DOCUMENTAÇÃO

Foram apresentadas até então as informações extraídas da documentação do arquivo escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, demonstrando ser um importante meio para se recontar a história das instituições e dos que delas participaram.

Recontar uma história é um fato que precisa ser entendido como a escolha de uma visão, isto é, sempre se opta pelo posicionamento de uma pessoa que viveu no período analisado, no caso, quem produziu a documentação. Na maior parte das vezes, não é retratado o posicionamento do sujeito-base da escola - o aluno - e sim quem é vencedor ou detém um poder de decisões políticas, como Silva (2009, p. 19) declara.

Esse fato está presente no arquivo da instituição, pois o mesmo é repleto de documentos expedidos pelo diretor para os órgãos superiores e anotação de professores sobre conteúdo e indisciplina. Porém, não se encontra nenhum relato feito pelos alunos; os mesmos parecem sempre estar “sem voz”, as únicas informações que podem ser retiradas são de relatos feitos pelos supervisores sobre os alunos ou então nas fotografias, que são as únicas formas de representação do corpo discente.

É perceptível que os documentos presentes no arquivo escolar tendem a contar a história a partir do ponto de vista de quem comandava a escola, contudo, dentro dele encontra-se vasta informação que propicia o cruzamento de dados a fim de encontrar a situação dos alunos.

Nosella e Buffa (2008 p.16), afirmam que os arquivos são importantes fontes para recontar a História da Educação, porque os mesmos abrigam, além do registrado, a vivência das pessoas que passaram pela instituição, podendo ser encontrada “lendo as entrelinhas” dos documentos.

O contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles.

Essas informações necessitam que os documentos estejam em boas condições de conservação para que sejam analisados, mas isso pouco se verifica no local de estudo, pois nota-se um desconhecimento tanto em preservar quanto em descobrir essa história, dando pouca importância para o que os documentos podem relevar. Souza (2011, p.127) coloca que, “a despeito de diversas tentativas e iniciativas de organizar instituições voltadas para a guarda da memória local e regional, temos conseguido fazer pouco - ou quase nada - se considerarmos [...] o crescente processo de destruição a que se encontra submetido”.

Nesse contexto fica a preocupação em como recontar uma história tendo como seu foco central os alunos. Se os documentos escritos, que são fontes consideradas melhor fundamentadas, estão em más condições de conservação, a fotografia aponta a possibilidade de desenvolvimentos de tal fator, por possibilitar “ouvir a voz dos alunos”.

As fotografias presentes no arquivo possuem suas falhas documentais, como todos os outros objetos lá presentes, como falta de legendas, datas, estado digno de conservação, todavia, as mesmas são as únicas a mostrar os alunos.

Com isso, a fotografia possibilita a visualização do outro e de tudo o que foi registrado, isto é, observar o que acontecia dentro da escola, as aulas, o refeitório, os dormitórios, as práticas escolares como um todo, a partir do que o aluno vivenciava dentro dos muros escolares. Esse rompimento com o “discurso dos vencedores” é a grande possibilidade de rememorar o real vivido por todos que passaram pela instituição.

Instrumento de democratização do conhecimento numa sociedade liberal, que acredita no poder positivo da instrução [...] pois, leva às últimas conseqüências a “missão civilizadora”, conferida à fotografia por sua capacidade de popularizar o que até então fora apanágio de poucos. A viagem imaginária e a posse simbólica são as conquistas mais evidentes de uma nova concepção do espaço e do tempo, que abole as fronteiras geográficas, acentua similitudes e dissimilitudes entre os homens, pulveriza a linearidade temporal burguesa numa constelação de tempos particulares e sobrepostos (FABRIS, 1991, p. 35).

Ponderando tudo que foi apresentado até o presente momento, percebe-se que a possibilidade de trabalho com os registros fotográficos só ocorre tendo uma compreensão das condições históricas nas quais os mesmos foram feitos. A partir deste ponto, podem-se então levantar as informações que preencherão as lacunas dessa história que este trabalho propõe recontar, por meio dos questionamentos que utilizam os alunos representados nas fotografias como fomento das respostas.

CAPÍTULO 3 - FOTOGRAFIA: DO ARQUIVO ESCOLAR DO IF SULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES PARA O REMEMORO EDUCACIONAL

As informações trazidas nos documentos escritos e nas fotografias levam à compreensão das condições escolares que aconteciam no Brasil neste período, propiciando traçar a trajetória educacional dessa instituição, desde seus alunos, suas práticas, seus funcionários, dentre tantas outras possibilidades.

Cabe ressaltar que, em referido arquivo, os conjuntos fotográficos foram encontrados com lacunas, não sabendo precisar o motivo de tal “desaparecimento”; ainda se encontram muitas fotografias que, em grande parte, não possuem legenda, nem mesmo datação, o que dificulta uma classificação exata. Todavia, tal “empecilho” foi contornado, estimando o período dos conjuntos, analisando roupas, uniformes e condições físicas da instituição, dos alunos e dos funcionários, descrições essas encontradas nos documentos escritos.

Para a constituição desse trabalho, o interesse partiu da análise de vários conjuntos, mas algumas fotografias específicas destacam-se por trazerem de fato os discentes. Esse aparecimento acaba “dando outra voz” para o rememoro, a dos alunos, que pela primeira vez estão sendo representados.

Dessa forma, o conjunto de nove fotografias, aqui apresentadas, tem o escopo de traçar a trajetória educacional como um ser no interior, destacando o processo, os alunos, que terão como enfoque a ideia de quem eram, o que faziam e como faziam. Também será destacado como essas condições eram apresentadas a seus familiares e para as cidades que estavam à sua volta.

3.1 FOTOGRAFIA - QUE HISTÓRIA NOS CONTA?

As fotografias que serão apresentadas sempre precisarão da “Alfabetização do Olhar”²¹, isto é, da observação atenta e das perguntas corretas a serem feitas, para que, dessa forma, todos consigam compreendê-las como documento que traz novas informações que completarão a história.

²¹ Conceito apresentado durante capítulo 1 deste trabalho.

É destacável que a maioria dos registros aqui representados são imagens/monumentos, que, retomando as informações apresentadas por Mauad (2004), constituem registros com um propósito: demonstrar algo que os diretores da escola queriam revelar para a população. Essa preocupação em apresentar a sociedade de forma perfeita e organizada era usada para atrair cada vez mais jovens para a escola, como lembra Guimarães (2010, p.198).

Carvalho (2000, p.225) remete o tema à compreensão de que essa visibilidade que a escola teria era algo bom para ser propagado, para o seu entorno e para seus métodos, na maioria das vezes eficazes.

Desse modo de apreender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação adicionados no dispositivo de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária a institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar.

Inicialmente, na década de 1940, as turmas formadas pela instituição ainda continham uma quantidade pequena de alunos, entre 10 e 15, tendo a intenção de atrair e aumentar cada vez mais esses números. Uma das características das turmas era a presença de alunos com pouca idade²² e em sua maioria negros ou mulatos, fato vinculado à demanda atendida pela instituição.

Na imagem 1 tem-se uma fotografia que traz esses traços. Os alunos ao fundo, que estão em pé, possuem a pele mais escura que os alunos sentados em primeiro plano, caracterizando, segundo Nery (2009, p.252), de certa forma, o destaque às pessoas que possuíam pele mais clara, que, nessa época, para a região, era composta por filhos de minifundiários que possuíam uma melhor condição financeira.

Outro fator destacável é a roupa utilizada por eles, que, estando em dia de serem fotografados para a formatura, aparentavam estar vestindo os uniformes que também eram utilizados nos trabalhos de campo. Isso de certa forma mostrava para as pessoas que viam essa fotografia uma provável ordem e disciplina vivida pelos alunos, além da dedicação e do interesse que os mesmos possuíam pelo trabalho rural, condições essas que os diretores e professores queriam demonstrar para toda a população.

²² No capítulo dois já foram descritas as características dos alunos que estudavam na instituição.

Imagem 01: Fotografia da turma de alunos do curso de Iniciação agrícola em 1948 dia de formatura



Fonte: Arquivo Escolar IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Pode-se observar que os alunos aparentam não estar agindo naturalmente, pois seus olhares estão voltados todos para um mesmo ponto, suas mãos estão em posições programadas: os da primeira fileira apresentam-nas juntas sobre as pernas, enquanto a fileira de trás está com elas voltadas para as costas; essa “pose” provavelmente foi orientada por alguém superior aos alunos, sendo este o fotógrafo ou o diretor da época.

Esse fato relembra o posicionamento de Mauad (2004) com a imagem/monumento, na qual os alunos, nas poucas vezes que eram representados, estão nesse contexto em uma situação montada, não real, de suas vivências diárias, o que retira deles a capacidade de mostrar o que acontecia verdadeiramente em seu cotidiano, tanto em sala de aula como em atividade práticas.

Abaixo, há duas fotografias pertencentes ao mesmo conjunto da imagem 1, alunos em dias de formatura; entretanto, ambas são datadas do ano de 1945.

Imagem 02: Formandos do ano de 1945



Fonte: Arquivo Escolar: IFSUDEMINAS – Campus Inconfidentes

Imagem 03: Formandos do ano de 1945.



Fonte: Arquivo Escolar: IFSUDEMINAS – Campus Inconfidentes

Nas duas imagens é possível identificar condições muito parecidas. A sala na qual a fotografia foi retirada é um local vazio, sem nenhuma possível interferência no momento do “click”, os alunos novamente aparentam estar com uniformes que também eram usados no trabalho no campo.

Os alunos sempre estão dispostos de forma correta. Na imagem 2, estão da esquerda para direita, em ordem crescente de tamanho, enquanto na imagem 3 apresentam no meio o maior aluno e nas extremidades os de menor estatura, o que dá uma noção de ordem e organização dos mesmos.

Todo o conjunto representava os discentes em condições fora de trabalho, em ocasiões que os mesmos poderiam encontrar pessoas da alta sociedade da época, como prefeitos, autoridades, diretores de outras escolas, que poderiam vir prestigiar o evento. Traziam-nos forma sociável, com uma roupa padronizada, aparentemente limpa e, como já citado, bastante organizados, fator esse que, para Nagle (2009, p.115), colocava-os como parte integrante de uma cultura que o país deveriam seguir para acompanhar as nações mais desenvolvidas.

Todo o composto representa grandes traços do ensino agrícola. Os alunos eram na realidade trabalhadores, que estavam na escola apenas para aprender um ofício e que, quando apresentados para o “público”, serviam como uma imagem a ser seguida pelos jovens filhos de proprietário rurais da região.

Afastando-se do contexto dos dias de evento, foca-se na questão de como era a rotina dos alunos dentro da instituição. Alguns conjuntos fotográficos continham informações sobre as aulas dos cursos no geral e sobre como eram suas atividades fora de sala de aula, como pode ser percebido na imagem 4.

Imagem 04: Alunos do curso de mestria em atividades práticas- 1953



Fonte: Arquivo Escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Pela primeira vez veem-se os alunos em uma atividade que ocupava maior parte do tempo: o trabalho no campo. A fotografia em questão foi retirada de um relatório anual, do ano de 1953; a descrição era de que a atividade de capinar a encosta do terreno estava sendo feita, pois nesse local seria plantada uma monocultura, não sendo descrita qual.

A fotografia não foi retirada para a representação dos alunos e sim para demonstrar à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) que o local era grande e que a escola necessitaria de uma maior verba para adquirir os materiais necessários à implantação da monocultura, segundo o próprio relatório. Esse fator acaba ressaltando os posicionamentos de que a instituição pouco se preocupava com os alunos e sim com o trabalho no campo e a produção agrícola em potencial que se podia ter. Nery (2009, p. 30) afirma que, como o intuito era a renda obtida, quanto mais tempo os alunos ficassem no campo, maior poderia ser a quantidade de produtos passíveis de venda e consequente lucro.

Remetendo ao conceito de Barreiro (1989), apresentado durante o capítulo 2 deste trabalho, a intenção era levar toda a comunidade para dentro da escola, a fim de ocupar a mente de todos e ter, de certa forma, um consequente aumento de produtos passíveis de venda e lucro.

Observando-se as fotografias e os relatos de diversos Aprendizados infere-se que a força motriz humana era a mais utilizada na maioria das atividades, como nos serviços de destocamento, semeadura, colheita, capinagem, dentre outros; sendo que algumas destas atividades os alunos realizavam sozinhos, como a capinagem e, em outras, ajudados pelos trabalhadores diaristas dos estabelecimentos, como visto na imagem anterior do AA Visconde de Mauá. NERY(2010, p.267).

Cabe a ressalva de que a questão do trabalho no campo não era apenas uma escolha da instituição; na realidade, eram ordens das secretarias educacionais responsáveis pelo aprendizado, pois, em um relatório datado do ano de 1925, foram encontrados regulamentos que exigiam a expedição de documentos cotendo os dados e as fotografias que expunham o trabalho dos estudantes, motivos de eles estarem frequentando o aprendizado (ibdem, p 31). Tais ordens deveriam ser seguidas pela instituição enquanto ela fosse vinculada ao Ministério da Agricultura, perdurando até o ano de 1964. Essa é uma das razões de existirem fotos com descrição no acervo do arquivo do instituto.

Essas fotografias presentes nos relatórios traziam mais informações sobre a produção e a quantidade de animais e plantações que existiam na instituição do que sobre os alunos, suas vivências e práticas de ensino que eram feitas. A questão de sala de aula e do dia a dia escolar não era retratada em quase nenhuma fotografia, exceto as que apresentavam o trabalho dos alunos nas lavouras, para mostrar o aumento de produção.

Essa premissa de educação no campo está tão arraigada no ensino que a única fotografia encontrada fazendo menção à sala de aula é o registro de uma professora sentada em sua mesa

Imagem 05: Professora dentro de sala de aula



Fonte: Arquivo escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

A fotografia traz a professora em um momento de aula, em que seu caderno de anotações estava sobre a mesa, provavelmente para que ela pudesse consultá-lo para apresentar algum conteúdo aos alunos. É notável não haver muitos recursos na sala, apenas um quadro, o que reforça a ideia de que os alunos não estavam ali para se entreterem com cartazes, mapas, livros e sim ter noções básicas para executar atividades de técnicas agrícolas.

Essa fotografia foi encontrada em um conjunto que não se relacionava à sala de aula, o que possivelmente a coloca como uma possível participante de um conjunto “desaparecido”, ou a mesma foi retirada ao acaso, já que, durante todo esse tempo, pouco se preocupava com atividades “acadêmicas”.

Os trabalhos de campo eram realizados tanto pelos alunos que participavam dos cursos de iniciação e de mestría agrícola, como pelos alunos maiores de idade que estavam no curso de preparação do C.B.A.R.. Nesse caso, os trabalhos executados possuíam, além da função de produção agrícola, a construção da escola. Alguns documentos trazem a informação de que muitas partes da instituição foram construídas ou reformadas por esses alunos, que participavam das mais diferentes oficinas, como marcenarias, funilaria, preparação em couro, dentre outras.

Imagem 06: Alunos da oficina de marcenaria do curso de preparação, executando reforma no teto do aprendizado, 1954



Fonte: Arquivo Escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes.

Dessa forma, fica presente na documentação que todos os alunos estavam no aprendizado com um único propósito, qual seja, trabalhar, pois apenas isso lhes daria a possibilidade de obter uma vida melhor, com melhores condições financeiras, culturais e humanas.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000, p. 55-56).

Essa ideia de trabalho no campo e para o campo fica clara quando Caldart (2005, p.18) elucida “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A colocação feita por ela é positiva, contudo, as instituições de caráter agrícola utilizaram-na de forma a se ter uma educação baseada apenas no trabalho, sem uma

complementação humanística sobre tal prática, fato esse que muitas vezes isolava os alunos de muitos conhecimentos que a escola deveria ofertar.

Esse isolamento só era rompido quando os alunos precisavam atender aos deveres que eram transmitidos pelos ideais educadores que comandavam a instituição. Para o desenvolvimento dos discentes, era recomendado que eles socializassem e adquirissem os ideais que os colocariam como pessoas desenvolvidas e civilizadas; para isso, existiam as semanas ruralistas²³ que, além de propiciarem o aprendizado através do contato dos mesmos com a população externa, levavam o maior contato da comunidade com os trabalhos que eram feitos na instituição.

Nas imagens a seguir, há uma dessas semanas ruralistas, que aconteceu no Dia da Árvore. As fotografias são datadas de 21 de setembro de 1956 e representam as comemorações em distintas localidades. Na imagem 7 há o encontro interno da instituição, onde existe um número grande de alunos, divididos em dois grupos, um assistia o outro grupo, em número menor de alunos, a plantarem uma muda.

Imagem 07: Comemoração do dia da árvore.



Fonte: Arquivo Escolar IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes.

A imagem aqui retradada aparenta dois aspectos: analisando a fotografia, seus detalhes apontam que a mesma pode ter sido registrada espontaneamente, pois nenhum aluno estava com os olhos direcionados para a câmera, apresentando-se em distintas posições no quadro, demonstrando assim, segundo Mauad (2004), uma imagem/documento. Porém, pode-

²³ Assunto tratado durante o capítulo 2 deste trabalho.

se considerar que os alunos foram inseridos e instruídos a aparecer daquela forma, por se tratar de uma data comemorativa.

Mesmo tendo essas possíveis classificações e interferência do fotógrafo, os alunos ainda possuem as condições que não são do controle, isto é, que não são passíveis de serem alteradas. Chama atenção a maioria deles novamente serem negros ou mestiços, fato que durante o período foi comum, pois eles compunham a maior parte da população pobre do país, segundo Thury (2012, p.52), com grande número dos discentes do Aprendizado.

Outro fato a ser destacado é que, com o passar dos anos, a instituição acabou recebendo um número maior de alunos, como se observa ao fundo da foto, contando com uma quantidade grande de pessoas, mesmo tratando-se de apenas algumas salas de um dos cursos. Isso demonstra que as estratégias governamentais, apresentadas no capítulo 2, vinham surtindo resultados em trazer um maior contingente de alunos para dentro dos muros escolares.

Imagem 08: Comemoração do dia da árvore- alunos e comunidade externa



Fonte: Arquivo escolar do IFSULDEMINAS- Campus Inconfidentes.

Já na imagem 8 há a mesma comemoração, porém, ocorrendo fora dos muros do aprendizado. À frente, na fotografia, dois alunos do aprendizado plantando uma muda de árvore para todo um conjunto de pessoas, entre elas mulheres, homens e crianças, para

mostrar à população da cidade os preceitos éticos a que todo o mundo já tinha aderido, segundo o relatório expedido a SEAV presente no arquivo escolar.

Nela, os alunos não apresentavam as roupas que usavam normalmente, utilizavam ternos, situação essa que ocorria quando os mesmos saíam do interior da escola. A condição dos alunos em se apresentarem bem vestidos indicava para a comunidade a ideia de que a escola era um bom local a ser frequentado, colocando a população em contato com as atividades escolares que eram exercidas.

Esse contato dos alunos com a comunidade externa também podia ser visualizado durante os desfiles do dia 07 de setembro, pois eles mantinham a moral e o controle e desenvolviam o nacionalismo nos estudantes. O conjunto fotográfico que representa essa data comemorativa é um dos mais completos no arquivo.

Imagem 09: Desfile 7 de setembro de 1956



Fonte: Arquivo Escolas IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Nessa fotografia, o que mais é evidenciado é a constituição da cena, porque nela há um grande conjunto de pessoas que assistiam ao desfile cívico, que representava, nesse ano, as histórias infantis. Todas as crianças da cena estavam caracterizadas: em primeiro plano, há uma espécie de pequena charrete sendo carregada por duas crianças que, segundo a documentação, eram os alunos do aprendizado que estavam socializando com as pessoas nativas da cidade.

Quando analisada com atenção os dois alunos, parecem simular representar escravos que carregavam uma “rainha” e um “rei”, interpretados por duas crianças aparentemente brancas, situação essa que colocava os alunos como submissos e prontos a qualquer trabalho. Isso reforçava que o ensino ofertado era para uma população pobre que deveria, após seus anos de aprendizado, continuar nessa condição, proletária.

3.1.2 Os Conjuntos Fotográficos, Pequenas Peças de um Grande Quebra-Cabeça

Após observar todas as fotografias, alguns fatos podem estar implícitos, como por exemplo, a identidade desses meninos, pois suas vivências e sua constituição extrapolam o que se pode observar nos registros fotográficos.

Essa questão leva a repensar as lacunas históricas que precisam ser preenchidas, pois as famílias das quais os mesmos são filhos e a forma com a qual eles são tratados pela sociedade acabam formalizando conceitos que muitas vezes não correspondem às reais características desses alunos.

...o menor era visto como ameaça social e o atendimento a ele dispensado pelo poder público tinha por fim corrigi-lo, regenerá-lo pela reeducação, a fim de devolve-lo ao convívio social desvestido de qualquer vestígio de periculosidade, cidadão ordeiro, respeitador da lei, da ordem, da moral e dos bons costumes (COSTA, 1985, p.14 *apud* ABREU 2010),

Se for considerar a visão que existia sobre os estudantes, reputa-os como verdadeiros delinquentes. Porém, os próprios documentos e as fotografias trazem-nos como meros trabalhadores que viviam em um regime de internato, com pouco contato com os familiares.

Filhos de fazendeiros da região, esses meninos acabavam seguindo para o Aprendizado, segundo Torres Filho (1926), com o objetivo de aprender um ofício e ter uma instrução básica, plano esse que muitas vezes era relegado porque acabavam apenas executando atividades de campo.

Na imagem 10, retirada de um dos relatórios expedidos para a SEAV, encontram-se as localidades de origem dos alunos da instituição. Pela análise da imagem, percebe-se que muitos alunos eram das regiões próximas ao aprendizado, corroborando a ideia de alunos que deveriam deixar de apresentar traços de crianças, e sim postura de adultos capazes de desenvolver atividades no campo, fato que ajudaria o crescimento regional.

Imagem 10: Origem dos alunos



Fonte: Arquivo Escolar IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Os dados ressaltados no gráfico representado na imagem acima podem melhor ser visualizados no seguinte quadro.

Quadro 1: Origem dos aluno por Estado/Distrito

Estado/ Distrito	Cidade	Número de Alunos
Distrito Federal		26 alunos
Mato Grosso	Alto Araguaia	1 aluno
Minas Gerais	Cachoeira de Minas Caeté Varginha Três Pontas Santa Rita do Sapucaí	62 alunos
	Jacutinga Silvianópolis Borda da Mata Ouro Fino Pouso Alegre	
Rio De Janeiro	Rio Bonito Nova Iguaçu Niterói Friburgo Vassouras Itaocara	8 alunos
São Paulo	São Paulo Cruzeiro Lorena Torrinha Pirassununga	8 alunos

Ressalta-se que a memória fotográfica possibilita o entendimento real do que acontecia com os alunos dentro da instituição. O trabalho era de caráter constante, tanto dentro quanto fora da escola, os professores dificilmente eram representados, demonstrando a pouca importância que se dava às aulas propriamente. Ainda pende uma questão que as fotografias não conseguem responder: como era a vida dos alunos foras das atividades escolares? Nenhuma delas consegue trazer essas informações.

Mesmo com essas questões, consegue-se levantar um fato: os meninos, pouco representados nas fotografias, em grande parte do tempo são substituídos pela preocupação que se tem com produção agrícola e animais; também, são crianças que ficavam na escola todo o seu tempo, devido ao regime de internato, trabalhando no campo, provavelmente com pouca atividade de recreação, perdendo de certa forma sua infância para os moldes educacionais da educação agrícola do período.

Com isso, o conjunto fotográfico exposto trouxe dados importantes para o rememoro. Ainda ter-se-ão novas possibilidades de análise de maiores informações frente a novas fotografias e novos olhares sobre as que aqui foram trazidas, pois, com um olhar sobre a imagem, determinamos fatos ajudarão a preencher esse grande quebra-cabeça, que só será completado quando houver muitas peças capazes de determinar a linha cronológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao repensar a História da Educação, vários podem ser os pensamentos que perpassam pelo entendimento humano. Porém, todos devem centrar foco e olhares para o principal indivíduo de todo esse processo, o aluno, que, de acordo com o seu curso em sala de aula e seu desenvolvimento escolar, dita a forma com que as posturas da instituição são estabelecidas. Eles são os sujeitos que constroem a história das escolas e a forma com a qual elas se relacionam com o meio que as circundam.

Relembrar como uma instituição consolidou-se pode ser importante para compreensão como seus métodos, muitas vezes históricos, afetam seus posicionamentos nos dias atuais. Traçar seu rememoro educacional propicia a percepção de como uma forma de construir e alterar a população está ligada direta ou indiretamente a ela.

Para isso, faz-se necessário um início, que, neste trabalho, foi a fotografia, importante instrumento, capaz de propiciar inúmeras informações passíveis de análise. O desenvolvimento de uma pergunta é o primeiro passo para ter capacidade de extrair da foto seus mais profundos atributos; como levantado durante vários momentos, tendo como fomento a capacidade de lembrar e de produzir memórias, que são a base para se (re)contar uma história.

Registrar com um “click” de poucos segundos pode resultar em posições, quadros, ângulos, que “contam” mais fatos do que vários documentos escritos, que poucas vezes conseguem dar condições humanas a ocorrências de mais de 50 anos. Mas a fotografia não é capaz de ter uma “voz” por si só, o que acaba ligando-a aos fatos muitas vezes escritos ou contados, para conseguir entender em qual momento os registros iconográficos foram feitos e remeter a capacidade distintas de analisar um retrato, como um registro de uma cena qualquer ou de uma cena montada com a intenção de contar algo para seu espectador.

Tudo isso só será distinguido se for percebido de onde essas fotografias surgiram e, o mais importante, em qual condição histórico-social foi constituída. Para isso, o documento escrito traz a espécie de momento que estava ocorrendo, no caso, os registros estavam em um período em que o país transitava em fases governamentais pouco estabilizadas, que acabavam remetendo a diversas inconstâncias em todos os âmbitos, inclusive os escolares.

A educação estava com uma nova demanda, a fim de atender às necessidades vigentes, acarretando novas formas e classes de ensino, fatos que, entre lados positivos e negativos, acabaram oficializando a educação agrícola, chave desse estudo. Enquanto ideologias políticas afetavam diretamente as instituições escolares, o Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá” vinha, desde antes desses conturbados períodos, ofertando uma educação baseada no princípio educativo do trabalho no campo, como instrumento de ordem e melhorias para a “clientela” que o frequentava.

Com o passar dos anos de 1940, essas condições escolares foram se fortalecendo e ficando cada vez mais evidentes, pois quanto mais pessoas adentrassem nas escolas rurais melhor seria para a população de forma em geral, já que as cidades ficariam livres dos moradores pouco civilizados “da roça”; para o governo, maior seria a produção agrícola do país, fator essencial para aumentar a força das escolas interioranas.

No que se refere a essa súbita importância dada a esse tipo de escola, fica claro apenas um fato, qual seja, pouco se importava com as crianças e jovens que eram atendidos, pois não eram ofertadas boas condições de estudo; a formação humanística não era levada em consideração e, principalmente, os alunos que frequentavam eram considerados meros trabalhadores.

Por esse motivo, a fotografia é interessante porque, mesmo estando desfalcada de informações e em condições não favoráveis de acondicionamento, consegue trazer como os alunos eram considerados dentro de um local que pouco se importava com pessoas, sendo que grande parte das fotografias representavam animais, construções e pastagens.

As imagens deste trabalho são de certa forma a única maneira que se teve para conseguir “ouvi-los”, dificultado por haver pouquíssimas fotografias que retratavam o real cotidiano da escola. É destacável que, ao ter alunos representados, só eram percebidos em duas situações: trabalhando ou sendo expostos a autoridades ou aos próprios pais, como pessoas perfeitas, respeitadoras da ordem impostas pelo regime, que beirava o militarismo.

Isso reafirma o fato de que o ensino nessa instituição foi destinado à classe marginalizada da população, que deveria ir para a escola com um único intuito, isto é, aprender a trabalhar. Essa condição acaba velando o entendimento de olhar o aluno sob essas condições de escolarização, por não possuir fotos ou escritos capazes de trazê-lo para o

primeiro plano de análise. Isto se deu ante o tipo de ensino ofertado, que nunca vislumbrou o aluno como ser principal da escola.

Com isso, a história dessa instituição que, em dois anos, completará seu centenário, conta com mais um fragmento. Adstrito a novos estudos, conseguirá preencher as lacunas deixadas pelo tempo, com a finalidade de propalar a todos os que aqui passaram e os que aqui passarão como foi o início, o desenvolvimento e a consolidação dessa local que os atende.

Referências Bibliográficas

ABREU, Waldir Ferreira. **O Trabalho de Socialização de Meninos de Rua em Belém do Pará: Um Estudo sobre a República do Pequeno Vendedor**. Diss. PUC-Rio, 2010.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A escrita da história: a fotografia escolar na história da educação**. Disponível em: <<http://editorialpaco.com.br/a-escrita-da-historia-a-fotografia-escolar-na-historia-da-educacao/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BARREIRO, I.M.F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. 2010. 189p. Tese (doutorado educação) Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho –UNESP –SP

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação Rural Capitalista: A contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural**. 1989. 293 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Unicamp, Campinas, 1989. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000033306&fd=y>>. Acesso em: 01 maio 2016.

BARROS, A. M . O Passado Sempre Presente. **Questões de Nossa época**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumentos ou documentos? In NUNES, C. (org) **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção questões da nossa época; v.4).

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

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Pequena História da Fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 257 p. Disponível em: <<https://seminariostecmidi.files.wordpress.com/2012/02/benjamin-walter-pequena-historia-da-fotografia.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BORGES, Maria Eliza L. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994

BRASIL. Constituição (1919). Decreto nº 13706, de 26 de julho de 1919. **Regulamento dos Patronatos Agrícolas**. Rio de Janeiro , RJ, 26 jul. 1919. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=47377&tipoDocumento=D EC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1938). Decreto-lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. **Criação e Reordenamento dos órgãos Submetidos Ao Ministério da Agricultura**. Rio de Janeiro , Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. Constituição (1942). Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942.. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Rio de Janeiro , RJ, 30 jan. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 21 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1943). Decreto-lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1946). Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1947). Decreto nº 22506, de 22 de janeiro de 1947. **Altera A Denominação de Estabelecimentos de Ensino Agrícola, Subordinados Ao Ministério da Agricultura**. Rio de Janeiro , RJ, 22 jan. 1947. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22506-22-janeiro-1947-341153-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1956). Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956. **Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro , Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. **Lei da Equivalência**. Rio de Janeiro , Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CABRAL, José Irineu, LUPPI, Plínio, PEREIRA, Aylda Faria da Silva, GUEDES, Ruth & TORRES, Yonita Ascenço. **Missões Rurais de Educação: a experiência de Itaperuna**. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola: 1952. 2005 p.7

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF, 2000, nº 03.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Brasília, 2005.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da Instrução Pública, in FARIA FILHO, L. M., LOPES, E. M. T. & VEIGA, C. G., 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTANHO, S.E. M. Questões teórico metodológicas de História Cultural e Educação. In: LOMBARDI, J.C. e outros (Orgs.). **História, cultura e educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CIAVATTA, M. e ALVES, N (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DUBOIS , Phillippe. **O Ato Fotográfico**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, Papirus,1994. ENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A fotografia como documento. Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico". In *Tempo* (Niterói), v. 7, n. 14, jan-jun., 2003, pp. 131-151.

FABRIS, A. A Invenção da Fotografia: repercussões sociais. In: FABRIS, A. (org.) **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991.

FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Editora Universitária São Francisco, 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/ MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

GUIMARÃES, Leyde Moraes. **Inconfidentes, a terra que me viu nascer: aspectos históricos gerais**. Inconfidentes-MG, O autor, 2010.

HACKING, Juliet. **Tudo sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012

HOVART, F., 1990. "Leçon du Photographe", in: **Photographie Magazine**, n. 21 (abril de 1990), Paris.

KOSSOY , Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1995.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstrução por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. 2º edição. São Paulo: Senac, 2005.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Fotografia como objeto de memória: Produto técnico e suporte ideológico na conformação do homem ocidental. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 7, n. 20, pp. 160 a 176. Agosto 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEITE, M.L. M. **Retratos de Família**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1993.

MAGALHÃES, Justino. Contributos para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-78.

MARCONDES, Marli. A importância da conservação fotográfica na reconstrução da memória. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 11 - nº. 20 - junho/ 2002.

MARTELLI, J. M. **O uso da imagem na pesquisa educacional**. Curitiba. PUCPR. s/d. Grupo de Trabalho: Educação e comunicação/n. 16.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, Maria Cristina (Org). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

MORAES, D. de. “Rumo ao campo”. In: COSTA, M. J. F. F. da; SCHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação** (Curitiba, 1927). Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997, p. 194-196. Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2014

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

NERY, Marco AA. *Melo*. **Pelos caminhos de Deméter: Os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910–1947)**. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: UFBA, 2010.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 2, p.25-32, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2201/1872>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (Org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

PINHO, Larissa Assis. campanha nacional de educação rural: construindo o imaginário acerca do homem do campo e sua educação (minas gerais / 1952-1963). In: Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 04., Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Fae, 2011. p. 01 - 09. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/9c_2.pdf&gws_rd=cr&ei=Nd9KV5OEBMyjwATG4gQ>. Acesso em: 05 jun. 2016

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *"Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra."* Belo Horizonte: UFMG/FaE(2004).

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/ 1973)** / Otaiza Oliveira Roamneli; prefácio do prof. Francisco Iglesias. 35. Ed. – Petrópolis , RJ : Vozes, 2010

SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 3. Ed. Ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados , 2011- (Coleção Memórias da educação)

SILVA, Emanuela Francisca Ferreira. entre vencedores e vencidos. **Estação Literária: Vagão- Volume**, Londrina, v. 4, p.15-26, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL4Art2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.. In: Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável, 2003. **Anais...** . p. 01 - 25. Disponível em: <https://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SIMONS, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: O exemplo do centro de memória da UNICAMP.In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SONTAG, S. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

SOUZA, Claudia Moraes de. **“NENHUM BRASILEIRO SEM ESCOLA”**: PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO ESTADO DESENVOLVIMENTISTA. 1950/1963.. 1999. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Usp/fflch, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/nenhumbrasileirosemescola.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SOUZA, M. A. S. S. **Arquivos educacionais: preservação do patrimônio e construção do conhecimento**, 2011.

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

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

THURY, Inácia Maria Carneiro. **Ensino Agrícola**: um estudo da gênese e das práticas pedagógicas no antigo patronato agrícola Manoel Barata-PA. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7507/1/2012-DIS-IMCTRURY.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

TORRES FILHO, Arthur. **O Ensino Agrícola no Brasil**: seu estado atual e a necessidade de sua reforma. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

TURAZZI, Maria Inez. **Poses e trejeitos** – a fotografia e as exposições na era do espetáculo. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 19.

VANTI, Elisa dos Santos. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: elementos para a construção de uma metodologia. **História da Educação**, Pelotas, nº 19, p.121-130, abr. 2006. Mensal. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29407>>. Acesso em: 25 fev. 2016.