

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DAS FOTOGRAFIAS ÀS MEMÓRIAS:

a Secretaria de Educação de Juiz de Fora
e os fragmentos da educação municipal (1967-1974)

Vinícius Rangel dos Santos



Juiz de Fora
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Vinícius Rangel dos Santos

**Das fotografias às memórias: a Secretaria de Educação de Juiz de Fora
e os fragmentos da educação municipal (1967-1974)**

Juiz de Fora
2023

Vinícius Rangel dos Santos

**Das fotografias às memórias: a Secretaria de Educação de Juiz de Fora
e os fragmentos da educação municipal (1967-1974)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari.

Juiz de Fora

2023

Santos, Vinícius Rangel dos.

Das fotografias às memórias : a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e os fragmentos da educação municipal (1967-1974) / Vinícius Rangel dos Santos. -- 2023.

165 f. : il.

Orientador: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Fotografias. 2. Memória. 3. Educação. 4. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

Vinícius Rangel dos Santos

**Das fotografias às memórias: a Secretaria de Educação de Juiz de Fora
e os fragmentos da educação municipal (1967-1974)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson Ferrari (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Nathalye Nallon Machado
Prefeitura de Juiz de Fora – PJF

Juiz de Fora, 18/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 26/09/2023, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 27/09/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nathalye Nallon Machado, Usuário Externo**, em 25/10/2023, às 08:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, Usuário Externo**, em 10/11/2023, às 22:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1415975** e o código CRC **E14BD6F9**.

*O sol, manhã de flor e sal
E areia no batom*

*Farol, saudades no varal
Vermelho, azul, marrom*

*Eu sou cordão umbilical
Pra mim nunca tá bom*

*E o sol queimando o meu jornal
Minha voz, minha luz, meu som*

*Todo homem precisa de uma mãe
Todo homem precisa de uma mãe*

Todo Homem – Zeca Veloso (2018)



1

Para minha mãe, *Marli*,
com todo meu amor e admiração.

¹ Almejando uma experiência de interação com/para os leitores e leitoras desta pesquisa, incluí alguns *QR Codes* (Códigos QR) no decorrer do texto que vinculam trechos em destaque do trabalho às respectivas obras fonográficas citadas. Para acessá-las, direcione a câmera de seu celular/smartphone para o *QR Code* e clique no link que será disponibilizado no aparelho.

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração.”

Lao-Tsé

Revistar o percurso que resultou na construção desta dissertação implica o reconhecimento de todos/as que contribuíram para minha jornada no decorrer do mestrado.

Agradeço a *Deus*, fonte imensurável de luz e energia, a vida. A *Jesus de Nazaré*, *Deus* em humanidade, o amparo nos momentos de maior fragilidade e escuta de minhas preces. Aos *Bons Espíritos* por toda intuição, proteção, inspiração, apoio e sustento.

À minha mãe, *Marli*, por compartilhar comigo os dias e os sonhos, me inspirando com sua força, determinação, bondade e simplicidade. Sou muito grato por sempre estar ao meu lado, apoiando minhas escolhas e decisões. Te amo de maneira imensurável! À tia *Marilene*, por ocupar um espaço singular, de segunda mãe, a qual reitero minha consideração, carinho e amor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e seu corpo docente, pela oportunidade de cursar o mestrado e me privilegiar com uma formação crítica e transformadora.

Ao meu amigo e orientador, professor *Anderson Ferrari*, por conduzir, de maneira tão humana e respeitosa o processo de elaboração desta pesquisa. Agradeço cada sugestão, cada indicação bibliográfica, as leituras atentas e ágeis de minhas produções. Obrigado também por compartilhar comigo, de maneira tão generosa, seus conhecimentos acadêmicos, suas histórias de vida, sua sabedoria, seus carnavais, sua fé, suas taças de vinho e suas piadas. Também agradeço por cada palavra de acolhimento, por toda compreensão nos momentos em que eu mais precisei. Essa pesquisa é nossa; e me orgulho muito disso. Você é parte importante da minha formação, da minha história, da minha vida. Obrigado por tudo!

Ao professor *Roney Polato de Castro* pela leitura minuciosa desta dissertação, por todas as indicações bibliográficas, encaminhamentos teóricos e reflexões sobre a pesquisa. Você é parte importante de minha trajetória acadêmica, desde a graduação.

À professora *Denize de Aguiar Xavier Sepulveda*, pelo aceite em compor minha banca desde a qualificação, contribuindo de forma generosa para as discussões que são formuladas neste trabalho.

À amiga e professora *Adriana Rocha Bruno*, minha querida Dri, por fazer parte de minha formação desde a graduação, no período em que fui bolsista de Monitoria, de Treinamento Profissional e de Iniciação Científica. Aprendi com você que as pesquisas tangenciam nossas histórias, nossas vidas. Obrigado por ser parte tão especial e significativa em meus percursos.

À amiga e professora *Nathalye Nallon Machado*, minha querida Nath, por olhar para esta pesquisa com tanto carinho, contribuindo de forma generosa para os caminhos até aqui trilhados. Também sou grato por compartilhar comigo tantas risadas, histórias, festas, carnavais, drinks e cafés. Sua afetividade muito me inspira. Obrigado por fazer parte dos meus caminhos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (*Gesed*) e a todos/as os seus componentes no decorrer desta caminhada. O compartilhamento de experiências, as discussões formuladas, as trocas teórico-metodológicas e as amizades aqui constituídas foram fundamentais para o processo de construção e conclusão deste trabalho.

Às queridas amigas *Marcela Lazzarini* e *Denise Vieira Franco* por oportunizarem minha chegada à Secretaria de Educação, em 2018. Integrar as equipes de trabalho da SE me impulsionaram a enxergar outros caminhos que, inclusive, resultaram nesta pesquisa. Agradeço também todas as caronas, conversas, risadas e conselhos. Obrigado por fazerem parte da minha história de uma maneira tão especial!

Ao querido amigo *Thomaz Spartacus*, que me apresentou as temáticas que me levaram ao Gesed, ainda em minha formação inicial. Obrigado pela leitura atenta do meu texto, pelas indicações bibliográficas, pela parceria na escrita e por todo cuidado e carinho comigo. Gratidão em ter você em minha trajetória!

À querida amiga *Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes*, minha dupla de trabalho e de tantas ideias. Obrigado pelas risadas, pelas indicações de estudo, pelos cafés e por todo carinho e cuidado comigo.

Aos queridos amigos *Marquinho* e *Toninho Dutra*. Sou muito grato por compartilharem comigo seus saberes, suas histórias. Agradeço cada indicação

bibliográfica, cada troca poética que me inspiraram na compilação das canções e epígrafes deste trabalho.

Aos professores *Iverson Geraldo da Silva* e *Leandro Matos*, que foram fundamentais para a constituição deste estudo. Sem vocês, essa pesquisa não seria viável. O comprometimento e o profissionalismo para a preservação das memórias da educação municipal muito me inspiram. Obrigado por me acolherem tão bem na Supervisão de Arquivo e Memória durante a realização desta pesquisa. Minha gratidão!

À *Secretaria de Educação de Juiz de Fora*, de maneira especial ao *Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF)* e suas Supervisões, por me inspirarem cotidianamente na promoção de uma educação pública de qualidade para os alunos e alunas da Rede Municipal de Educação.

À *Rede de Ensino Apogeu*, instituição na qual iniciei minha carreira docente. Agradeço sobretudo a equipe da Unidade Santo Antônio 1, por me acompanharem durante todo o percurso no mestrado. Sou grato por cada estímulo, por cada adaptação nos horários, por cada palavra de incentivo e carinho, que tornaram o processo de construção desta pesquisa mais ameno.

Aos meus *alunos e alunas*, que a cada dia me inspiram a ser um professor melhor, comprometido com o processo de formação acadêmica e humana de cada um, cada uma, de vocês. Gratidão por fazerem parte do meu caminho!

À *Laura*, amiga de todas as horas, por todo incentivo ao longo desta caminhada. Obrigado por compartilhar comigo sua história e ser parte importante da minha. Agradeço as mensagens, os memes, as fofocas, as saídas, os drinks, o acolhimento e as palavras de incentivo, nos dias bons e ruins.

À amiga *Nicole*, pelas risadas, pelo cuidado, e por toda palavra de estímulo. Você é muito importante em meu caminho, fofinha!

Ao meu grupinho do coração: *Paulo, Ana Paula, Natália* e *Roger*. Sem as gargalhadas, as piadas, os memes, os passeios, os lanchinhos, os aniversários, os “fechos e lacres”, acredito que eu teria enlouquecido. Vocês são importantes em minha vida!

Às amigas *Samara* e *Lara*, que me acompanharam durante todo o percurso no mestrado. Sou muito grato por termos construído um núcleo de apoio, que extrapola o vínculo universitário, dividindo todas as alegrias e todos os percalços inerentes a pós-graduação. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Obrigado por cada mensagem,

por cada indicação bibliográfica, por cada piada, pelos memes, pelas gargalhadas, pelas corridas de aplicativo compartilhadas e por nosso grupinho no WhatsApp. A trajetória foi menos turbulenta tendo vocês por perto. Minha gratidão!

Ao amigo *Tito Júnior*, que com seu talento artístico produziu a capa desta dissertação. Obrigado pelas contribuições iniciais para a pesquisa, quando trabalhamos juntos no Centro de Formação do Professor, compartilhando comigo diversas fotografias digitalizadas da Secretaria de Educação.

Ao *Igor* e a *Dra. Sônia*, por me lembrarem sempre da importância da saúde mental e do bem-estar.

Enfim, agradeço a *todos e todas* que, de alguma forma, contribuíram para o processo de construção desta pesquisa.

RESUMO

Partindo da perspectiva que fotografias constituem narrativas visuais, perpassadas por relações de saber-poder e que dizem diretamente às subjetividades, a presente dissertação se dedica a investigar parte das fotografias que constituem o acervo histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora partindo da seguinte questão: o que essas imagens nos possibilitam dizer sobre a educação e os sujeitos no período entre 1967 a 1974? O recorte temporal proposto compreende o período que antecede a criação da pasta governamental – em 1969 – e se estende até o segundo mandato de Itamar Augusto Cautiero Franco enquanto prefeito de Juiz de Fora. Inspirado pelas teorias pós-críticas de pesquisa em educação, o estudo não almeja consolidar um conhecimento totalizante, absoluto, acerca das possibilidades que as imagens da pesquisa configuram, mas sim, promover deslocamentos entre suas viabilidades, estabelecendo pontos de convergência e/ou dispersão, problematizando seus significados, seus usos e suas possíveis leituras. Utilizando pressupostos teóricos que emergem dos estudos da memória e da Cultura Visual, as fotografias são tomadas como discursos descontínuos, engendradas por produções singulares, atravessadas por intencionalidades e sentidos, intercruzando as instituições, as práticas discursivas, as redes de poder e ao regime político de verdade. Instrumentalizando-se na constituição de um passado que diz das práticas educativas no município, as fotografias utilizadas na pesquisa atuam em um processo de educação do olhar, ampliando o sentido de educação para além dos acontecimentos nas instituições escolares, considerando que as imagens dizem de processos educativos que perpassam os sujeitos, acionando uma educação tangenciada por imagens.

Palavras-chave: Fotografias. Memória. Educação. Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

ABSTRACT

From the perspective that photographs are visual narratives, covered by knowledge/power relationships, and that they touch the subjectivities, the present dissertation aims at investigating part of the photographs forming the historical inventory of Juiz de Fora Education Secretariat, based on the following questions: What do these images allow us to say about education and its subjects between 1967 and 1974? The herein proposed time frame comprises the time prior to the creation of this governmental bureau – in 1969 – and goes all the way up to the second administration by Itamar Augusto Cautiero Franco as Juiz de Fora mayor. Inspired by the post-critical research theories in education, this study does not expect to consolidate a totalizing and ultimate knowledge about the possibilities the research images set, but, to promote displacements among feasibilities by setting convergence and/or dispersion points, and by problematizing their meanings, uses and likely readings. By using the theoretical assumptions that rise from studies of memoirs and of Visual Culture, photographs are taken as discontinuous discourses entangled by singular productions crossed by intentions and senses; they cross the institutions, the discursive practices, the power networks and the political regime of truth. Photographs used in the current research act in an education process of the sight because it is 'instrumentalized' by the constitution of a past that tells about the educational practices in this municipality, as well as amplifies the sense of education to spheres beyond events in school institutions, by taking into account the images that tell about education processes that encompass subjects and activate an education tangent to images.

Keywords: Photographs. Memoirs. Education. Juiz de Fora Education Secretariat.

RESUMEN

Partiendo de la perspectiva de que las fotografías constituyen narrativas visuales, permeadas por relaciones de saber-poder y que hablan directamente a las subjetividades, esta monografía se dedica a investigar parte de las fotografías que constituyen la colección histórica del Departamento de Educación de Juiz de Fora a partir de la siguiente pregunta: ¿qué nos permiten decir estas imágenes sobre la educación y los sujetos en el período comprendido entre 1967 y 1974? El recorte temporal propuesto comprende el período anterior a la creación de la cartera de gobierno – en 1969 – y se extiende hasta el segundo mandato de Itamar Augusto Cautiero Franco como alcalde de Juiz de Fora. Inspirado en las teorías postcríticas de la investigación en educación, el estudio no pretende consolidar un conocimiento totalizador y absoluto sobre las posibilidades que configuran las imágenes de la investigación, sino promover desplazamientos entre su viabilidad, estableciendo puntos de convergencia y/o dispersión, problematizando sus significados, sus usos y sus posibles lecturas. Utilizando supuestos teóricos que emergen de los estudios de la memoria y la Cultura Visual, las fotografías se toman como discursos discontinuos, engendrados por producciones singulares, atravesados por intenciones y significados, instituciones que son cruzadas entre ellas, prácticas discursivas, redes de poder y el régimen político real. Instrumentalizándose en la constitución de un pasado que dice de las prácticas educativas en el municipio, las fotografías utilizadas en la investigación actúan en un proceso de educación de la mirada, ampliando el sentido de la educación más allá de los eventos en las instituciones escolares, considerando que las imágenes hablan de procesos educativos que atraviesan a los sujetos, desencadenando una educación tocada tangencialmente por imágenes.

Palabras clave: Fotografías. Memoria. Educación. Departamento de Educación de Juiz de Fora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Mapa de localização da Escola Municipal Santa Cândida.....	22
Figura 2	–	Fotografia com a professora do Pré-escolar.....	24
Figura 3	–	Fotografia com a professora da 1ª Série.....	24
Figura 4	–	Fotografia com a professora da 2ª Série.....	25
Figura 5	–	Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora.....	26
Figura 6	–	Faculdade de Educação da UFJF.....	28
Figura 7	–	Vista panorâmica da Universidade Algarve.....	29
Figura 8	–	Com intercambistas.....	29
Figura 9	–	Confraternização do Gesed.....	31
Figura 10	–	Unidade Santo Antônio 1 da Rede de Ensino Apogeu.....	32
Figura 11	–	Turma “Safira” no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho.....	33
Figura 12	–	Turma “Cristal” no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho.....	33
Figura 13	–	Reunião virtual do Gesed.....	37
Figura 14	–	Cerimônia de inauguração da Escola de Granjas Betânia.....	54
Figura 15	–	Capa do Jornal Diário Mercantil.....	61
Figura 16	–	Escola Municipal de Curupaity.....	64
Figura 17	–	Escola Nossa Senhora das Graças.....	64
Figura 18	–	Escola no Distrito de Sarandira e Pedro Marques.....	65
Figura 19	–	Manchete do Jornal Diário Mercantil.....	66
Figura 20	–	Cerimônia de inauguração do novo prédio da Escola Rural São Manoel.....	66
Figura 21	–	Escola Rural Maria Aládia Sant’Ana.....	70
Figura 22	–	Escola Municipal Marília de Dirceu.....	71
Figura 23	–	Escola Rural de Penido.....	71
Figura 24	–	Curso de atendente hospitalar.....	73
Figura 25	–	Curso de fruticultor.....	74
Figura 26	–	Curso de datilografia.....	74

Figura 27	–	Murílio de Avellar Hingel, em cerimônia de assinatura de contrato do Grutec.....	75
Figura 28	–	Sala de aula da Escola dos Pires.....	82
Figura 29	–	Diane Arbus por Tod Papageorge.....	85
Figura 30	–	Um jovem com rolos no cabelo em casa na West 20th Street.....	87
Figura 31	–	Jovem patriótico com uma bandeira.....	87
Figura 32	–	Anão mexicano em seu quarto de hotel em Nova York.....	87
Figura 33	–	Sem título (1).....	87
Figura 34	–	Gêmeas idênticas.....	88
Figura 35	–	Travesti em sua festa de aniversário.....	88
Figura 36	–	Um homem nu sendo uma mulher.....	89
Figura 37	–	Sem título (7).....	89
Figura 38	–	Escola Rural do Carmo.....	93
Figura 39	–	Escola Padre Wilson.....	93
Figura 40	–	Escola de Sarandira e Pedro Marques.....	94
Figura 41	–	“A Fonte”, de Marcel Duchamp.....	101
Figura 42	–	Carimbo no verso da fotografia Escola Municipal de Curupaity.....	112
Figura 43	–	Carimbo no verso de uma fotografia com turmas do Grupo de Trabalhos Técnicos (Grutec).....	112
Figura 44	–	Sala de aula na Escola do Palmital.....	118
Figura 45	–	Sala de aula na Escola Pedro Marques.....	120
Figura 46	–	Sala de aula na Escola Singular Coronel Reis.....	121
Figura 47	–	Sala de aula na Escola Carlos Augusto de Assis.....	127
Figura 48	–	Festa cívica escolar.....	133
Figura 49	–	O prefeito Itamar Franco visita uma sala de aula.....	134
Figura 50	–	Visão frontal da sala de aula na Escola Marechal Setembrino.....	135
Figura 51	–	Visão traseira da sala de aula na Escola Marechal Setembrino.....	135
Figura 52	–	Vinícius, Anderson, Samara e Lara.....	143
Figura 53	–	Vista aérea do prédio da Secretaria de Educação.....	145
Figura 54	–	Antiga Clínica de Cirurgia Plástica Doutor A. Silveira Ramos.....	146
Figura 55	–	Atual sede da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.....	147
Figura 56	–	Acesso ao prédio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.....	147
Figura 57	–	Fotografia feita do interior do prédio da Secretaria de Educação.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Galeria de Prefeitos/a e Secretários/as de Educação.....	48
----------	------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHJF	Arquivo Histórico de Juiz de Fora
AI 11	Ato Institucional nº. 11
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho
Cesama	Companhia de Saneamento e Pesquisa do Meio Ambiente
DAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
DEC	Divisão de Educação e Cultura
DEI	Departamento de Educação Infantil
DPPI	Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEC	Escola Superior de Educação e Comunicação
FACED	Faculdade de Educação
Fafile	Faculdade de Filosofia e Letras
Febem	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
Gesed	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação
Grupar	Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede
Grutec	Grupo de Trabalhos Técnicos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IEEJF	Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PIPMOI	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PSM	Pronto Socorro Municipal
SAM	Supervisão de Arquivo e Memória

SE	Secretaria de Educação
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SRH	Secretaria de Recursos Humanos
STGI	Supervisão de Tratamento e Gestão da Informação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Telemusa	Telefônica Municipal Sociedade Anônima
UAlg	Universidade do Algarve
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: (RE)VISITANDO OS CAMINHOS.....	18
1.1. O ENCONTRO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	21
1.2. O ENCONTRO COM A UFJF.....	27
1.3. O ENCONTRO COM A QUESTÃO DE PESQUISA.....	32
1.4. O INGRESSO NO MESTRADO E O REENCONTRO COM AS PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURALISTAS.....	36
2. A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA.....	42
2.1. HISTÓRIA, PASSADO E MEMÓRIA: CATEGORIAS ÚTEIS.....	44
2.2. JUIZ DE FORA E ITAMAR FRANCO: CONTEXTOS PARA A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	50
2.3. O DECRETO 898/1969: SURGE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JUIZ DE FORA.....	58
2.4. AGOSTINHO PESTANA: O MANDATO DE DOIS ANOS (1971- 1973).....	69
2.5. A SEGUNDA GESTÃO DE ITAMAR FRANCO (1973-1974).....	76
3. SOBRE FOTOGRAFIAS.....	79
3.1. QUANDO O OLHAR É INQUIETADO.....	80
3.2. O QUE CONTAMOS A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS? INTERLOCUÇÕES COM FOUCAULT.....	91
3.3. A FOTOGRAFIA COMO RESULTADO E PARTE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA SOCIEDADE IMAGÉTICA.....	98
4. ENTRE O PREVISÍVEL E O INESPERADO: A (DES)LOCALIZAÇÃO DO OLHAR NA ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS..	105
4.1. A (DES)LOCALIZAÇÃO DO OLHAR: INTERFACES ENTRE SUJEITO E IMAGEM.....	107
4.2. TRAÇANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS.....	110
4.3. CORPOS, OLHARES E POSTURAS CONTROLADAS: O DISCURSO DISCIPLINAR E SEUS EFEITOS NOS SUJEITOS.....	117

4.4. <i>“ÓH JESUS! AJUDAI-NOS A SER BONS MENINOS!”:</i> INTERSEÇÕES DOS DISCURSOS RELIGIOSOS E CÍVICO- NACIONAIS SOB OS SUJEITOS.....	133
5. DAS (IN)CONCLUSÕES DO PERCURSO: SOBRE TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS.....	141
6. REFERÊNCIAS.....	150
7. APÊNDICE – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	161

1. INTRODUÇÃO: (RE)VISITANDO OS CAMINHOS

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.*

Caminhos do Coração – Gonzaguinha (1982)²



O fragmento da composição de Gonzaguinha, selecionado para inspirar a construção deste texto, vem ao encontro de uma percepção que há alguns anos venho estimando e cultivando nas relações que me atravessam nos mais distintos âmbitos da vida social. Nesse sentido, *“aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente; toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”*, uma vez que nas tramas das convivências, permeadas por influências históricas, culturais e políticas, se constituem sujeitos e subjetividades, a partir de suas conexões e de seus contextos. Em correspondência ao que sinaliza o compositor de *“Caminhos do Coração”*, percebo também uma beleza que se forja nos tecidos desse processo, seja nas trocas, nas partilhas, nas disputas, nos consensos e dissensos, nos denotando que *“é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”*. Por essa direção, sendo deslocado por tais inspirações,

² “Caminhos do Coração” é uma canção composta por Gonzaguinha, nome artístico de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (1945–1991), lançada em álbum homônimo pela gravadora EMI-Odeon Brasil, no ano de 1982. Disponível em: <<https://immub.org/album/caminhos-do-coracao>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

me debruço na tarefa de desenvolver a escrita de um texto que almeja apresentar os movimentos e concepções que articulam essa pesquisa de mestrado, reconhecendo as ações de tantos outros sujeitos que contribuíram – e muitos, que ainda contribuem – para minha constituição enquanto sujeito, docente e pesquisador, percorrendo por *“caminhos onde bate, bem mais forte o coração”*.

Sendo deslocado por esse contexto de possibilidades e afetos, a investigação a qual me dedico a produzir no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a orientação do professor Dr. Anderson Ferrari, pretende colocar sob investigação as imagens que constituem o acervo fotográfico da Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora, no interior de Minas Gerais, considerando as fotografias produzidas entre os anos de 1967 e 1974. Estabelecendo interfaces entre os estudos provenientes da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007; SONTAG, 2004) e das teorias pós-críticas (VEIGANETO, 2017; LOURO, 2007; FISCHER, 1999) a pesquisa almeja problematizar as dimensões subjetivas que caracterizam a produção, a seleção e o abrigo das imagens fotográficas, bem como as histórias, memórias, políticas e trajetórias que correspondem ao recorte temporal proposto – de 1967 a 1974 – e que dizem dos sujeitos e da educação no município. Circunscrevendo a construção e o desenvolvimento da pesquisa, as inquietações do processo investigativo foram congregadas na seguinte questão: ***o que as imagens que constituem o acervo fotográfico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora nos possibilitam dizer sobre a educação e os sujeitos no período entre 1967 a 1974?***

Sendo deslocado por tal questão, a presente pesquisa foi organizada sob três eixos investigativos, subdivididos em capítulos. No capítulo 2, apresento as conjunturas sociais, políticas e históricas que oportunizaram a fundação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. No capítulo 3, recorro a reflexões sobre fotografias e suas possibilidades para uma pesquisa com imagens. Já no capítulo 4, me dedico a tecer análises que partem da seleção das fotografias que compõem o acervo fotográfico da Secretaria de Educação, instaurando duas vertentes: as escolas rurais que são constituídas pelas imagens e o interior das salas de aulas que são perpassados por três tipos de discursos: o disciplinar, o religioso e o cívico-nacional.

Para muito além de uma questão que direciona os caminhos investigativos a serem percorridos, a pesquisa instaura searas de descobertas, surpresas, satisfações, angústias, imprevisibilidades e contínuas alterações no decorrer de seus

processos. Essas características, intrínsecas ao movimento de pesquisa, muito se aproximam dos fluxos percorridos pela própria vida de quem se dispõe a construir uma investigação acadêmica, no caso, o/a pesquisador/a. Nesta condição, desde o meu ingresso na turma de mestrado do PPGE, no ano de 2020, venho aguçando minhas percepções acerca das metamorfoses oportunizadas pelas teorizações, reflexões e ações da pós-graduação *stricto sensu*, refletindo sobre minhas práticas enquanto docente, minha responsabilidade frente a titulação em uma universidade pública, gratuita e de qualidade e os impactos pessoais e profissionais oriundos dessa experiência intensa e potente. Ao ritmo dessas ponderações, minha trajetória na academia congrega sonhos, realizações, possibilidades e escolhas que dizem sobre minha vida. Nas aprendizagens tecidas no decorrer desse processo, corroborei na generosa relação construída com meu orientador, que fazer pesquisa é dizer da gente, das inquietações que nos afetam, das experiências que fomentam mudanças, das (des)construções que impulsionam novas formas de percepção e presença no mundo.

Sendo deslocado por essas percepções, almejo estabelecer subsídios que possibilitem congruências com minhas afetações no processo de investigação, identificando na pesquisa de doutorado de Roney Polato de Castro (2014) o conceito de *pesquisaexperiência*, que acena aos atravessamentos, aos (des)encontros e às inquietudes que despontam dos movimentos investigativos. Nessa direção, a escrita sobre a experiência converge em “materializar, mesmo que de forma precária e incompleta, o processo de experienciação que me faz ser, pensar e sentir diferentemente do que venho sendo, pensando e sentindo” (CASTRO, 2014, p. 13). Em um contexto análogo aquele disposto por Castro (2014), sou inspirado na construção de uma dissertação que faça a confluência das experiências vividas no decorrer de minha trajetória, articulando memórias, docência e pesquisa, bem como os atravessamentos engendrados nesses encontros. Atravessamentos que transformam, que em seus deslocamentos deixam e levam um pouco, que agitam, desorganizam, desestruturam (CASTRO, 2014). “Enquanto atravessamentos, os encontros são experiências, que nos transformam, nos colocam em movimentos de subjetivação e dessubjetivação” (CASTRO, 2014, p. 13).

Partindo dessa perspectiva, pretendo infundir na escrita dessa dissertação os caminhos que me conduziram aos encontros – e também desencontros – da pesquisa em curso, recuperando em minhas experiências pessoais e profissionais os

atravessamentos de tantos outros sujeitos que contribuiriam para minha constituição enquanto filho, estudante, professor, pesquisador, sujeito.

1.1. O ENCONTRO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

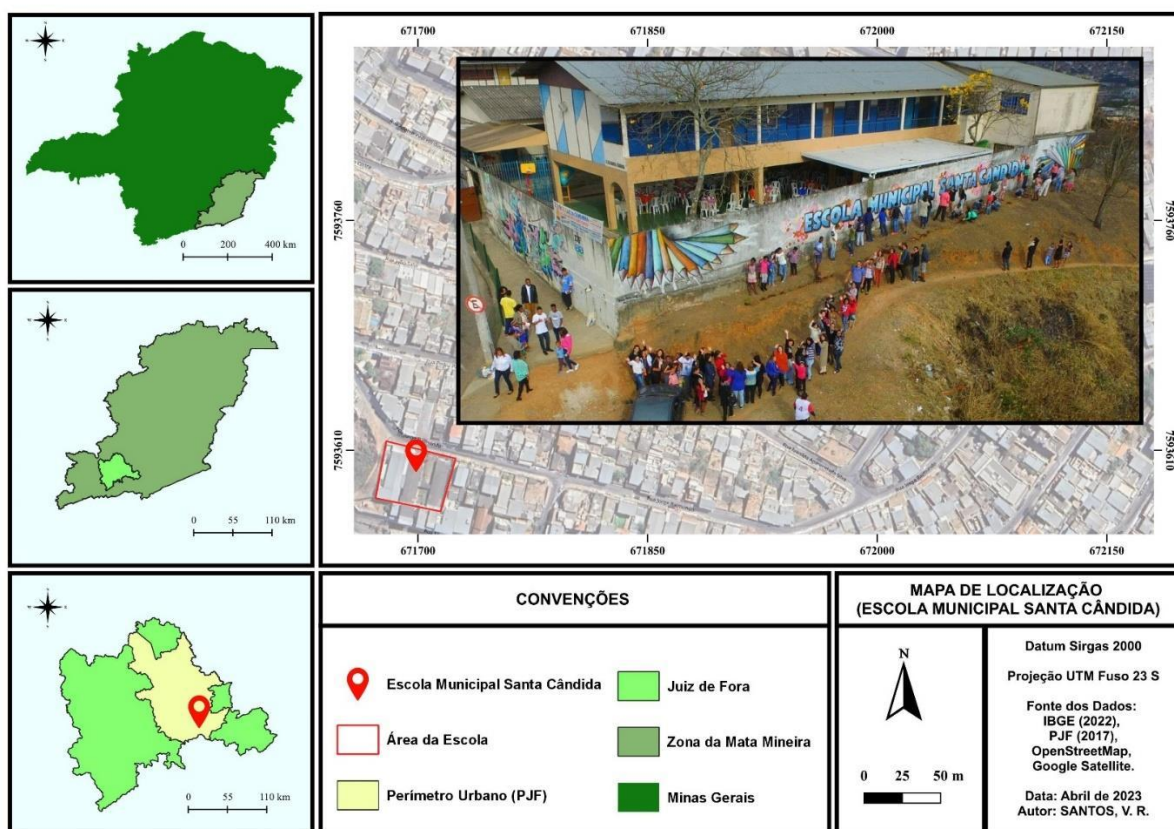
Subvertendo algumas narrativas que permeiam o ingresso em um curso de pós-graduação *stricto sensu* acerca das possíveis experiências hostis do percurso acadêmico, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, em setembro de 2020, afeito a produzir uma pesquisa que denotasse trajetórias e inquietações. Minhas experiências universitárias, sendo elas na graduação ou na pós-graduação, regularmente me sinalizaram – e prosseguem sinalizando – que fazer pesquisa é dizer sobre o pesquisador, seus (des)encontros, suas percepções, suas angústias, seus incômodos e transformações que despontam do processo investigativo e da experiência acadêmica. Diante de um contexto de possibilidades e imprecisões, fui amparado por outros, que assim como eu, se desafiaram a percorrer os itinerários da pesquisa em educação. Nas relações estabelecidas com meu orientador, com as colegas de turma do mestrado, com os/as integrantes do grupo de pesquisa, com os sujeitos que se dispuseram a contribuir com as fundamentações e análises do estudo ainda em curso, notei os afetos e as potências que também intercruzam essa trajetória, percebendo que *“é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”*, conforme já anunciava Gonzaguinha.

Por essa direção, sendo deslocado por um caminho pavimentado por tantos outros sujeitos que me antecederam, busco reavivar as lembranças do ano de 1998, que marca o meu encontro com a Rede Municipal de educação de Juiz de Fora, ainda como discente. Nesse período, após turbulentos processos de adaptação em escolas de educação infantil da rede particular, fui matriculado na Escola Municipal Santa Cândida. A instituição, que na época já era uma referência para escolarização no bairro homônimo, localizada na zona leste do município de Juiz de Fora, era frequentada por pessoas de minha convivência, como primos e vizinhos, o que em tese contribuiria para os processos de socialização e adaptação ao novo espaço. E de fato, com a progressão dos meses, assim ocorreu. A relação de desconforto das primeiras semanas progressivamente foi substituída pela sensação de identificação, de pertencimento. Relembro de meu entusiasmo infantil ao chegar na escola e usar o bebedouro compartilhado, feito de alvenaria, azulejos brancos e três torneiras

metálicas, característico das escolas municipais construídas pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) na primeira administração do prefeito Tarcísio Delgado, entre os anos de 1983 e 1988.

A Escola Municipal Santa Cândida foi fundada em 30 de agosto de 1987, após intensas reivindicações e articulações da comunidade junto à PJF. No contexto prévio à fundação, estudantes do bairro Santa Cândida precisavam se deslocar aos bairros vizinhos para ter acesso à educação básica. No engendramento das negociações entre o poder público e as lideranças comunitárias, a primeira gestão do prefeito Tarcísio Delgado acatou o requerimento da comunidade, em um período em que a Secretaria de Educação do município era gerida pelo professor José Eustáquio Romão. Prosélito da tendência pedagógica libertadora e próximo a nomes como Paulo Freire e Moacir Gadotti, o professor Romão indicou, em conjunto com sua equipe da SE, o nome da professora Nailê Maria de Lima Romão para assumir a direção da então recém-inaugurada unidade escolar.

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Municipal Santa Cândida. (2023).



Fonte: Acervo pessoal.

Em 1998, ocasião em que fui matriculado na Escola Municipal Santa Cândida, a professora Nailê findava suas últimas ações na posição de diretora da unidade, angariando o reconhecimento e o respeito da comunidade escolar pelo trabalho até então desenvolvido. Nos anos subsequentes, com a ampliação das perspectivas de uma gestão democrática e cada vez mais participativa (PARO, 2016)³, os debates acerca dos caminhos pedagógicos e administrativos da escola tornaram-se cada vez mais pulsantes, corroborando um espaço político-dialógico para a construção coletiva da educação pública. Nessa perspectiva, minha família, representada de maneira hegemônica por minha mãe, esteve sempre vinculada ao colegiado da instituição contribuindo com os eventos e festividades do calendário escolar e também atuando para dirimir os desafios e reveses vivenciados pela escola. Dentre ansiedades e expectativas do processo de alfabetização, experiências das aulas de Ciências que requeriam vulcões de argila que expeliam suco de morango, maquetes que representaram diferentes pontos turísticos de Juiz de Fora, inúmeros passeios escolares e passos ensaiados para as festas juninas, cursei o ensino fundamental desenvolvendo afetos e amizades que são preservados desde então. As desconfianças e os desconfortos dos primeiros dias de aula cederam lugar para a admiração e o reconhecimento pelo processo formativo vivenciado na escola, despertando, de forma significativa, o desejo de seguir pela carreira docente e permanecer no ambiente escolar.

Minha trajetória na Escola Municipal Santa Cândida também foi permeada pelas fotografias. Recordo, com vivacidade, que ao final dos primeiros anos de escolarização era de praxe me deslocar até a escola para buscar o boletim preenchido à caneta, sempre acompanhado por minha mãe e por uma máquina fotográfica analógica da Kodak⁴. Com a entrega dos resultados, rapidamente eu me posicionava ao lado da professora aguardando o rebobinar do filme e o disparo ofuscante do flash. O momento registrado na película, semanas depois, era transferido, via processo de

³ Na perspectiva de Vitor Henrique Paro (2016), uma gestão democrática e participativa configura-se em uma dinâmica onde os desafios da gestão escolar implicam na efetiva participação de estudantes, docentes, pais/responsáveis, e demais sujeitos da comunidade escolar, buscando caminhos democráticos para a viabilização de uma educação verdadeiramente emancipatória.

⁴ A Eastman Kodak Company – conhecida como Kodak – é uma companhia americana de tecnologia focada em imagem, fundada em 1888. Foi uma das empresas que ajudaram a popularizar a fotografia para amadores, diminuindo o tamanho das câmeras e ampliando as formas como as imagens eram exibidas após os cliques. A partir dos anos 90 a Kodak entrou em um declínio progressivo. Seu principal produto, os filmes e revelações de fotos, foram perdendo mercado para as fotos e máquinas digitais. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/mercado/122279-historia-kodak-pioneira-da-fotografia-nao-evoluiu-video.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

“revelação”, para o papel fotográfico, materializando, de certa forma, um testemunho, uma prova iconográfica do ano escolar vivenciado. Em sua coletânea de ensaios *Sobre Fotografia*, Susan Sontag (2004) infere análises que vão ao encontro de tal experiência, argumentando que “após o fim do evento, a foto ainda existirá, conferindo ao evento uma espécie de imortalidade (e de importância) que de outro modo ele jamais desfrutaria” (p. 22).

Figura 2 – Fotografia com a professora do Pré-escolar, Maria Terezinha Sequeto Terror (a esquerda), minha mãe, Marli Rangel dos Santos (a direita), e eu (ao centro).
Escola Municipal Santa Cândida. (1999).



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 – Fotografia com a professora da 1ª Série, Márcia Aparecida Batista Ferreira.
Escola Municipal Santa Cândida. (1999).



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – Fotografia com a professora da 2ª Série, Ângela Márcia Sutana Fernandes.
Escola Municipal Santa Cândida. (2000).



Fonte: Acervo pessoal.

Ao compor a perspectiva de que são mais memoráveis que imagens em movimento, materializando uma fatia do tempo, e não um fluxo, as fotografias atuam na representação de momentos privilegiados, convertidos em um objeto diminuto que as pessoas podem preservar e (re)visitar inúmeras vezes (SONTAG, 2004). Por essa direção, sobrepujando minhas memórias fotográficas individuais, recordo também que fotografias eram (re)visitadas em exercícios de preservação da história institucional. Nas ocasiões em que se comemoravam a fundação da Escola Municipal Santa Cândida, fotografias eram expostas a comunidade escolar na construção de paralelos entre o passado e o presente, corroborando transformações estruturais, pedagógicas e temporais da instituição e também dos sujeitos escolares. Nesse contexto, atuando como “nuvens de fantasia e pílulas de informação” (SONTAG, 2004, p. 84), as fotos favoreceram – e permanecem favorecendo – um inventário da progressão ininterrupta do tempo, mostrando pessoas presentes em um determinado lugar e em uma época específica de suas vidas; agrupando sujeitos e coisas que, em um instante depois, se dispersaram, se transformaram, seguiram o curso de seus destinos de forma independente (SONTAG, 2004). Na construção desta dissertação, especificamente no desenvolvimento do capítulo 3, parto da premissa das fotografias como documentos iconográficos, transformam-se em monumentos, conforme postula Michel Foucault

(2008), uma vez que são rastros deixados pelo passado, construídos de forma propositiva por sujeitos e pelas circunstâncias históricas, sociais e políticas das gerações anteriores (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Entre as inquietações e os estímulos que conduzem a pesquisa em curso, as imersões por entre os fragmentos de um passado (re)construído imageticamente substanciam “uma visão de desconfiança” (FERRARI, 2012, p. 95) acerca dos objetos investigados, uma vez que “qualquer coleção de fotos é um exercício de montagem surrealista e a sinopse surrealista da história” (SONTAG, 2004, p. 83). Por meio de fotos, constituímos uma crônica visual de nossa existência, dos lugares que ocupamos, das experiências vivenciadas, capturando, enquadrando, preservando o que deve ser lembrado, (re)visitado. Em meio a essas capturas, são realizadas escolhas que versam a partir de “construções discursivas atravessadas por relações de poder-saber e que dizem diretamente às subjetividades” (FERRARI, 2012, p. 97-98).

Nesse sentido, ao contrário de minha experiência no ensino fundamental, amplamente registrada por fotografias, minha experiência no ensino médio foi parcamente fotografada. Em 2007, um ano após concluir o 9º Ano na Escola Municipal Santa Cândida, fui matriculado no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora (IEEJF), conhecido popularmente como ‘Escola Normal’, em razão de sua tradicional oferta do curso de magistério a nível médio.

Figura 5 – Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora (IEEJF). (2012).



Fonte: Página “Escola Normal Juiz de Fora (I.E.E)” no Facebook. Disponível em: <<https://bit.ly/3JtMNed>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

Inserido no ensino médio regular em uma nova instituição, rapidamente construí relações de amizade que preservo até hoje. No entanto, com as mudanças, inseguranças e insatisfações de um corpo adolescente, evitava os cliques fotográficos, nesse período muito mais práticos e popularizados por meio das tecnologias digitais. No ensaio “*O heroísmo da visão*”, Sontag (2004, p. 19) infere que os usos das câmeras fotográficas promoveram uma brutal ascensão das aparências, uma vez que “ninguém jamais descobriu a feiura por meio de fotos. Mas muitos, por meio de fotos, descobriram a beleza”. Relembro que em numerosos episódios destruí registros fotográficos dessa época. Sendo um adolescente acima do peso e distante dos padrões de beleza difundidos naquele momento, esquivava-me das fotografias em tentativas de *apagar-esquecer* minha imagem, liquidando lembranças imagéticas dessa etapa de escolarização.

1.2. O ENCONTRO COM A UFJF

Em 2010, ao ser aprovado no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF, ocupando uma das vagas destinadas a estudantes da escola pública, ingressei na graduação em Pedagogia. Minha trajetória escolar até o ensino superior foi fundamental para a escolha do curso: eu gostaria de retornar para a escola, mas agora, atuando como docente. Entre Letras, História e Pedagogia, que eram escolhas viáveis no momento do ingresso, optei pela licenciatura em Pedagogia, almejando conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que organizam as práticas, os currículos e os sistemas educacionais. Desde os primeiros períodos na graduação, identifiquei uma questão de gênero que me acompanhou durante todos os períodos da faculdade: eu ocupava um espaço preponderantemente feminino.

Meus vínculos com a Faculdade de Educação (FACED) da UFJF também foram/são marcados por contextos sociais, políticos e econômicos muito distintos⁵. No

⁵ Em análises acerca dos investimentos em educação nos últimos anos, Claudio Tanno, Consultor de Orçamento e Fiscalização Financeira na Câmara dos Deputados, pondera que após a emenda do teto de gastos, de 2016, os financiamentos do setor declinaram de 6,5% da despesa total do orçamento para 5,2% em 2020. Segundo Tanno, corrigindo pela inflação, o orçamento do MEC saiu de R\$ 121 bilhões em 2015 para R\$ 107,8 bilhões em 2020. Levando em conta apenas as despesas de custeio e investimentos, o total do MEC nas despesas totais passou de 19,5% em 2016 para 3,8% em 2020. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/768428-universidades-tem-queda-de-investimentos-constante-desde-2015/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

período da graduação, com os investimentos para o fomento da educação superior realizados sobretudo nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2011) e da presidente Dilma Rousseff (de 2011 a 2016), as oportunidades acadêmicas despontavam, ofertando experiências muito significativas para a formação docente inicial.

Figura 6 – Faculdade de Educação da UFJF, por Bruno Ferraz. (2020).



Fonte: Google Fotos. Disponível em: <<https://bit.ly/3cZXTeF>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

Ao longo da graduação, fui bolsista em projetos de treinamento profissional e de iniciação científica, atuando também como monitor de disciplinas que compunham o currículo do curso de Pedagogia. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (Grupar), liderado pela professora Dra. Adriana Rocha Bruno, aprendi os primeiros caminhos para as investigações acadêmicas, estudando sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação, formação de professores e docências contemporâneas, até meados de 2013, quando fui selecionado para participar do Programa de Intercâmbio Internacional de Graduação, na época gerido pela então Secretaria de Relações Internacionais da UFJF. A iniciativa gestada pela universidade, me proporcionou cursar um semestre de estudos na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve (UAlg), em Portugal, no curso de Educação Básica do Primeiro Ciclo, equivalente ao

curso de Pedagogia no Brasil. Suplantando as melhores expectativas, a experiência ainda na formação inicial possibilitou o compartilhamento de diferentes saberes e perceptivas educacionais, a constituição de vínculos de afeto e amizade com pessoas de diferentes regiões do Brasil e do mundo, além da expansão cultural vivenciadas em países da Europa e da África.

Figura 7 – Vista panorâmica do prédio da biblioteca e da reitoria da Universidade Algarve (UAlg), no Campus de Gambelas, em Faro, Portugal. (2020).



Fonte: Banco de imagens da Universidade do Algarve. Disponível em: <<https://www.ualg.pt/en/galeria/image-bank>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

Figura 8 – Com intercambistas, de diferentes regiões do Brasil e do mundo, em um desembarque na Estação Rodoviária Plaza de Armas, em Sevilha, Espanha. (2013). Ocupo a terceira posição, agachado, na primeira fileira, da esquerda para a direita.



Fonte: Acervo pessoal.

Regressando ao Brasil, em 2014, me encarreguei da construção de um projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já nos últimos períodos da faculdade. Meu envolvimento com as atividades acadêmicas sinalizavam a necessidade da construção de um projeto que versasse sobre a minha trajetória, evidenciando percepções, inquietações, que atravessaram o meu processo de formação. Nesse cenário de deliberações, optei por pesquisar as questões de gênero no curso de Pedagogia, partindo da preponderância feminina nesse espaço, discussão que permeou toda a minha trajetória FACED, se estendendo aos estágios e até mesmo na experiência internacional oportunizada pelo intercâmbio. Para viabilizar a proposta de investigação, recorri ao professor Roney Polato de Castro, que havia ministrado a disciplina eletiva “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”, no 6º período da graduação. No percurso da disciplina, realizei minhas primeiras leituras de Judith Butler (2003), Rogério Diniz Junqueira (2009), Guacira Lopes Louro (2011), Constantina Xavier Filha (2012), Richard Miskolci (2012), entre outros nomes que contribuíram com suas pesquisas para a consolidação dos estudos de gênero e sexualidade.

Ao acolher a proposta de orientação do TCC, o professor Roney propôs meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação – o Gesed – ainda em 2014, coordenado por ele e pelo professor Dr. Anderson Ferrari. As reuniões quinzenais do grupo me aproximaram das teorias pós-críticas, subsidiando análises e discussões a partir dos escritos de Michel Foucault. A dinâmica de debates instaurada pelo Gesed a partir das pesquisas gestadas pelos coordenadores, orientandas e orientandos vinculados ao grupo, possibilitou a ampliação dos repertórios teórico-metodológicos a serem utilizados em minha investigação, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da pesquisa. Para além das partilhas acadêmicas, o Gesed também proporcionou a construção de vínculos de amizade, companheirismo e afeto, exprimindo acolhimento e cooperação para as trajetórias em curso.

Figura 9 – Confraternização do Gesed. (2015). Na fotografia, estão vários membros egressos. Na segunda fileira, de pé, ocupando a quarta posição, da direita para a esquerda, está o professor Dr. Roney Polato de Castro. A sua frente, na primeira fileira, agachado, está o professor Dr. Anderson Ferrari. Ocupo a segunda posição, de pé, na segunda fileira, da direita para a esquerda.



Fonte: Acervo pessoal.

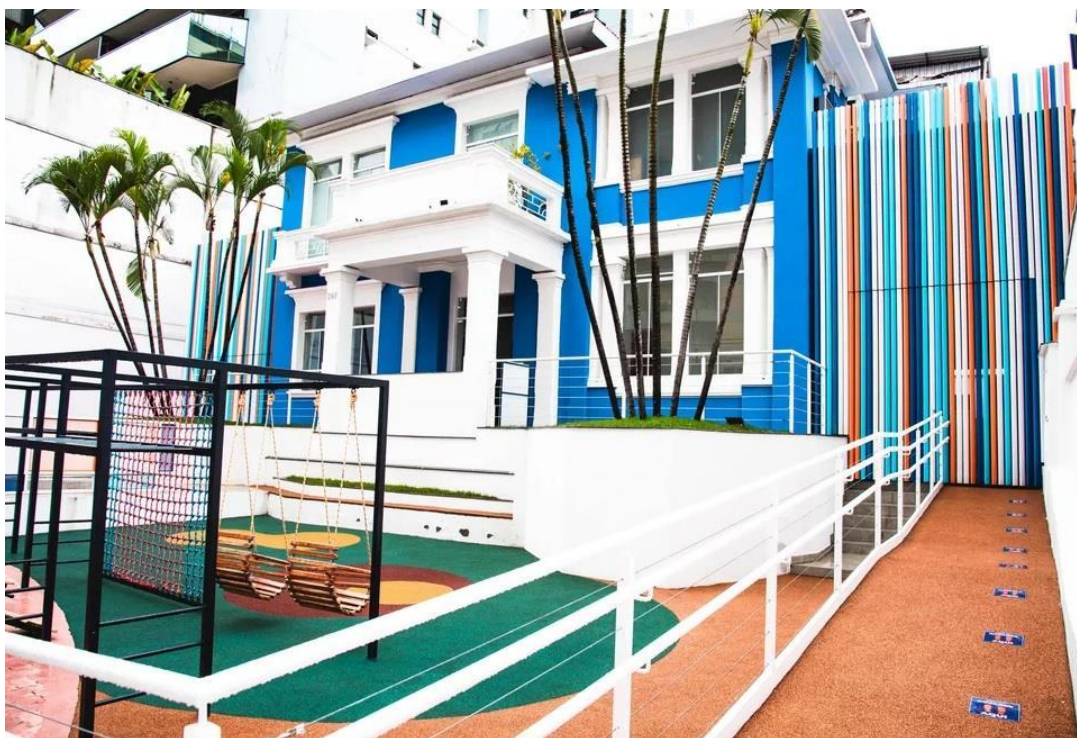
No primeiro semestre de 2015, cumprindo um dos requisitos para a conclusão da graduação em Pedagogia, realizei a entrega de meu TCC. Prosseguindo com o vínculo no Gesed mesmo após a colação de grau, publiquei, já no ano de 2016, em conjunto com o professor Roney, o artigo intitulado “*Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens*”, na revista *Educação em Perspectiva*, um periódico editado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). No texto, um recorte do trabalho formulado na graduação, focalizamos o curso de Pedagogia presencial da UFJF. Partindo das entrevistas realizadas com cinco estudantes homens que concordaram em compartilhar suas vivências e percepções enquanto sujeitos masculinos na graduação em Pedagogia, discutimos duas categorias de análise delineadas a partir das entrevistas: a naturalização do curso de Pedagogia como espaço eminentemente feminino; e o medo e a suspeita em relação à presença dos estudantes homens nas escolas (CASTRO; SANTOS, 2016).

1.3. O ENCONTRO COM A QUESTÃO DE PESQUISA

Iniciando minha atividade profissional, logo após a conclusão da graduação, ainda no primeiro semestre de 2015, fui contratado pela Rede de Ensino Apogeu, atuando, nos primeiros meses, no setor administrativo-pedagógico, e no ano seguinte, já em 2016, como professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde leciono até então. Meu ingresso como docente na instituição institui um cenário inédito: sou o primeiro homem a reger turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um ano depois, em 2017, atuei como docente em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública municipal, por intermédio da contratação temporária de professores da Prefeitura de Juiz de Fora, sendo alocado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – o CEM. O ano de 2017 marca o meu reencontro com a rede municipal de educação, nesse momento, como docente.

Figura 10 – Unidade Santo Antônio 1 da Rede de Ensino Apogeu. (2021).

Atuo como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta unidade desde 2016.



Fonte: Portal de notícias G1. Disponível em: <<https://bitly.com/KeSLhZ>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

Figura 11 – Turma “Safira” no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM. (2017). Na última fila, ao meu lado, a professora Janete Vieira, que compartilhou comigo a regência da turma.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 – Turma “Cristal” no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM. (2017). Na penúltima fila, ao meu lado, a professora Cristiane Ribeiro, que compartilhou comigo a regência da turma.



Fonte: Acervo pessoal.

Em 2018, fui convidado a integrar uma equipe de trabalho da Secretaria de Educação (SE), estendendo minhas atividades até o fim de 2021. Em minhas práticas na Secretaria de Educação, seja com os colegas de trabalho ou com dirigentes das escolas municipais, as memórias individuais se associam para construir uma memória coletiva. Cada relato era manifestado a partir de um desafio da atualidade, estabelecendo, na maioria das vezes, perspectivas que cristalizam as experiências do passado em uma atmosfera transcendente, sublime. Agregando esses relatos às experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, mobilizei incômodos que me levaram a suspeitar do passado como fragmento perfeito, imutável, inaugurando um olhar de desconfiança (FERRARI, 2012). Elisângela Esteves Mendes (2018, p. 13), argumenta que

Quando nos referimos ao termo memória, parece-nos, à primeira vista, estarmos falando de algo fluido, imponderável, impalpável, presente em um universo do humanamente intocável. Mas, como tudo que é humano, a memória deixa o reino do indizível e assume formas concretas que podem dialogar e representar aquele estado de falta individual ou coletiva. E ao lembrar começa a tomar formas mais concretas diante dos olhos. Assim, a memória passa a habitar espaços onde o guardado não pretende permitir o esquecimento do que lhe é conveniente. Lembrar e esquecer começam a fazer parte de um complexo movimento de poder.

Conduzindo minhas percepções pelos jogos de poder que permeiam os pares memória-história, lembrança-esquecimento, passado-presente, participei, em maio de 2019, de uma reunião pedagógica na Secretaria de Educação com a presença do professor Dr. Iverson Geraldo da Silva. Na ocasião, Iverson foi convidado pela gerente do Departamento de Educação Infantil (DEI/SE) para relatar um pouco sobre os desafios de seu trabalho à frente da Supervisão de Arquivo e Memória (SAM) da SE. Sua fala, especificamente nesse encontro, se destacou em razão das comemorações dos 50 anos da Secretaria de Educação.

Em sua apresentação, o professor Iverson destacou que a SE começou a “existir” na hierarquia administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora a partir do Decreto 898, de 12 de maio de 1969, na primeira administração do então Prefeito Itamar Franco, que designou para a “Secretaria de Educação e Cultura” o professor Murílio de Avellar Hingel (SILVA, 2018). Desde então, a pasta governamental foi reestruturada em nove oportunidades, com decretos e/ou resoluções que configuram

seus departamentos e supervisões e “ajudam a pensar o lugar da educação como preocupação das ações das políticas municipais” (SILVA, 2018, p. 09). Uma porção significativa de documentos e registros produzidos em mais de meio século de história, está sob a guarda da Supervisão de Arquivo e Memória (SAM), reunindo aproximadamente 5.300 caixas. Entre documentos administrativos do cotidiano burocrático da Secretaria, encontram-se também fotografias a partir de 1967, que

(...) hoje somam mais de 2.500 unidades, retratando gestões de secretários, construções de escolas, projetos de bibliotecas, inaugurações, reuniões com professores e comunidades, algumas cenas cotidianas das escolas, de onde se podem depreender tantos elementos fundamentais à compreensão da realidade e das práticas educacionais, formando um importante acervo à parte. (MENDES, 2018, p. 48 e 49).

Guiando minhas inquietações acerca do passado-presente, recordei do conjunto de fotos que ilustravam os relatos da Escola Municipal Santa Cândida, onde concluí o Ensino Fundamental, encontrando, agora, no acervo fotográfico da Secretaria de Educação, um vasto e “pouco explorado” (SILVA, 2018, p. 10) campo de pesquisa. Na ocasião de sua fala, o professor Iverson sinalizou que as imagens apresentam momentos distintos acerca das gestões que administraram a pasta. Em determinados períodos, em consonância com a agenda da administração municipal, as fotografias enfatizam as construções e inaugurações de escolas, em outros, iniciativas para a promoção de políticas sociais e educacionais.

Partindo da perspectiva que fotografias constituem narrativas visuais, perpassadas por relações de saber-poder e que dizem diretamente às subjetividades (FERRARI, 2012), identifiquei o fio condutor para essa proposta de investigação. Inspirado pelo pensamento de Michel Foucault (2014), fui deslocado a partir da ideia que há uma relação intrínseca entre o conhecimento e o poder nas relações coletivas. Nesse sentido, fui percebendo que o ordenamento social é estruturado a partir dos sujeitos que detêm o saber. Já as subjetividades, superpostas a esse mecanismo, concernem às propriedades e elementos sociais que ‘modelam’ o ser humano como sujeito (SILVA, 2000). Desse modo, comecei a desconfiar que os processos de produção e seleção de imagens são perpassados por fatores subjetivos, reconhecendo que lembranças e esquecimentos são seletivos e politizáveis,

percebendo que onde há poder, há memória (CHAGAS, 2002) e “onde há memória há disputa pelo seu controle e empoderamento” (MENDES, 2018, p. 20).

Articulando sobre essas proposições, me questionei a respeito das possibilidades históricas dessa proposta investigativa, buscando acolher a trajetória da Secretaria de Educação em meio século de existência frente às dimensões subjetivas que caracterizam a produção, seleção e abrigo de seu acervo fotográfico. Inspirado pelas leituras de Michel Foucault (1987), sob influência do Gesed, fui conduzido a uma nova perspectiva, “não mais daquele que revela a história, mas que dela se utiliza para uma questão ainda mais importante: como nos tornamos o que somos” (FERRARI, 2012, p. 101).

Transitando entre as perspectivas apresentadas, congreguei minhas experiências pessoais e profissionais para articular reflexões que me permitem analisar e produzir desconfianças sobre o que está posto, pensando que as escolhas que constituíram o acervo fotográfico da Secretaria de Educação foram permeadas por elementos subjetivos que versam aos sujeitos e instituições o que será lembrado e/ou esquecido, estabelecendo um campo para investigação que muito nos diz sobre histórias, memórias, subjetividades, políticas e trajetórias acerca das práticas educacionais na rede municipal de educação em Juiz de Fora.

1.4.O INGRESSO NO MESTRADO E O REENCONTRO COM AS PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURALISTAS

Meu ingresso no mestrado em educação ocorreu em outubro de 2020, período em que vivenciávamos, de maneira global, os efeitos do distanciamento social requeridos pela pandemia de COVID-19. Dentre as angústias e incertezas do momento, perpassadas pelas questões sanitárias e econômicas, o novo ciclo iniciou-se de forma remota, dispondo de adaptações e novas possibilidades. Com a sucessão dos meses, as reuniões presenciais do Gesed foram transferidas aos ambientes virtuais, oportunizando acolhimento, novas amizades e minha reaproximação com a perspectiva pós-crítica de pesquisa em educação.

Percebendo as fotografias como elementos da Cultura Visual que maximizam as diversas possibilidades de interpretação do mundo, perfilho a concepção de que as imagens são elementos “portadores e mediadores de significados e discursos que vão construindo uma realidade, e não “a” realidade” (FERRARI; CASTRO, 2012, p.

15). Dessa forma, me dedico ao exercício de propor incômodos e outras possibilidades para reflexões, análises. Se aproximar de autoras e autores que se deslocam pelas perspectivas pós-estruturalistas na construção de uma pesquisa em educação, pressupõe, de maneira natural e instantânea, a desconstrução de uma série de posturas escolares, acadêmicas, cientificistas e reveladoras da verdade adquiridas no decorrer de minha formação educacional. As perspectivas pós-estruturalistas, propulsoras dessas transformações, se constituíram como um movimento filosófico de raízes históricas profundas que surgiu durante a década de 1960, tendo com os mais destacados pensadores Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Michel Foucault e Julia Kristeva (WILLIAMS *apud* CRUZ; SOUZA, 2013).

Figura 13 – Reunião virtual do Gesed, no dia 10 de junho de 2021, com a participação da professora Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – segunda janela na primeira fila, da esquerda para a direita – em comemoração aos 10 anos do grupo. (2021).



Fonte: Acervo pessoal.

Durante décadas, foi considerado primordial que as produções universitárias para a educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para os problemas (LOURO, 2007a). Ancorados nesses pressupostos, muitos/as pesquisadores/ras esperam/esperaram encontrar em textos acadêmicos “as respostas” para as inquietações que fundamentam a investigação. Em direção oposta, adotar as perspectivas pós-estruturalistas como vertente teórica-investigativa significa questionar o que está posto, desconfiar daquilo que é apresentado como verdade e pensar, refletir e problematizar sobre argumentos

já naturalizados. Nesse contexto, “a resposta”, almejada na maioria das pesquisas científicas, se potencializa como via que nos permite pensar além, transformando-se em dúvida constante.

Rosa Maria Fisher (2003, p. 375), em um de seus artigos, recorda que

para Foucault, há um vazio em torno dos ditos e dos acontecidos, que por vezes identificamos, apressadamente, como verdades inquestionáveis. Esse vazio diz respeito a inúmeros outros fatos e enunciados que “o nosso saber nem imagina” (VEYNE, 1982, p. 152). [...] O que uma atitude como essa sugere ao pesquisador? Sugere, antes de qualquer coisa, que é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já nos transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados.

Dessa maneira, a produção de conhecimento nas perspectivas pós-estruturalistas implica ao argumento de que “toda ciência é provisória” (FISHER, 2003, p. 383). Outra característica relevante do fazer pesquisa nas vertentes pós-estruturalistas é a forma como os argumentos são apresentados de modo que nos façam refletir para além das conclusões. Nessa direção, Guacira Lopes Louro (2007b) ressalta que “a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer” (p. 214). Desse modo,

quando apresentamos nossas ideias como “fatos”, também nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, estamos oferecendo a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Quando “recheamos” nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. Tudo isso ocorre, também, na linguagem cotidiana e, muito frequentemente, não nos damos conta do que se passa. (...). O “tom de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissenso. Isso é bom ou não? Depende. *O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas.* (LOURO, 2007a, p. 237. *Grifo meu*).

Apoiada aos pressupostos teórico-metodológicos descritos, Maria da Natividade Ramalho Borba (2015), pesquisadora que foi vinculada ao Gesed, ao tratar das ressignificações da história para sua dissertação, tece reflexões emparelhadas as perspectivas pós-estruturalistas ampliando reflexões sobre as concepções de

genealogia, problematizada por Foucault (2001) no texto “Nietzsche, a genealogia e a história”. A autora deduz que

Para Foucault, enquanto a história tradicional busca uma teleologia e um racionalismo, e tenta esconder onde olha, a genealogia não é sustentada por nenhum absoluto, e nem teme ser perspectiva. Enquanto a história crê que há o lugar da verdade absoluta, para a genealogia, as verdades são múltiplas, provisórias e construídas. (BORBA, 2015, p. 41).

Considerando a proposta apresentada por essa pesquisa, que utiliza as imagens do acervo fotográfico da Secretaria de Educação para a problematização de memórias, histórias e processos de subjetivação, encontro, nas formulações apresentadas, pressupostos teóricos que sinalizam os caminhos que podem ser percorridos para a construção da investigação. Nesse cenário, ao ser tocado por uma “concepção de história inspirada em Foucault” (BORBA, 2015, p. 43), abandono aspirações de linearidade e previsibilidade enquanto pesquisador, reconhecendo que uma investigação pode ser desenhada no campo, a partir do que ela desloca e revela (BORBA, 2015). No caso, tais deslocamentos se tornam viáveis uma vez que

A história aparece, então, na obra de Foucault de duas maneiras: como objeto de descrição e como questão metodológica. Na realidade, esses dois aspectos estão tão entrelaçados em uma relação que falar de história, em Foucault, é falar do sujeito e, vice-versa, falar do sujeito é falar da história. As histórias de Foucault são, assim, histórias das práticas que construíram historicamente a subjetividade ocidental. (CASTRO, 2016, p. 204).

Compartilhando dessas reflexões, Desiré Dominschek disserta acerca do uso de fotografias em pesquisas na educação, acrescentando que as “fontes não falam por si, assim como por si não se tornam documentos” (DOMINSCHEK, 2013, p. 22516). Dessa forma, o que as fontes transmitem confronta-se com a subjetividade dos sujeitos que integram a investigação ampliando as possibilidades de interrogativas.

Associado a esse prospecto, as análises de fotografias enquanto documentos históricos (VIANA, 2013) e fragmentos da Cultura Visual dos lugares e dos contextos por onde circulam (HERNÁNDEZ, 2012), permitem a elaboração de outras imagens, narrativas paralelas, ideias complementares ou alternativas (FERRARI, 2012) que possibilitam a captação de indícios das culturas escolares e de histórias. Nessa

perspectiva, teóricos como Roland Barthes (1984) e Philippe Dubois (1993) que se debruçam em estudos acerca das imagens compreendem que a imagem fotográfica não é o real, como geralmente é inferido, mas uma interpretação sobre ele, “perpassado de significados culturais que foram construídos no seu processo de produção” (VIANA, 2013, p. 21113).

Nessa perspectiva, depreendo que as fotografias são atravessadas por temporalidades, por olhares e pelas subjetividades do próprio fotógrafo ou fotógrafa (VIANA, 2013), inaugurando uma vasta seara para problematizações.

Contemplando as inúmeras possibilidades de investigação e análises que transcorrem do trabalho com imagens, foi necessário, a partir do volume de fotografias encontradas em campo, delimitar um recorte temporal de 7 anos – de 1967 a 1974 – para viabilizar as ações de pesquisa no período facultado a conclusão do mestrado. Nesse sentido, depreendendo que a própria composição da narrativa histórica é permeada por escolhas, foi necessário delimitar episódios histórico-temporais para produzir análises diante do volume de informações disponíveis para o estudo. Nessa direção, o ano de 1969 destacou-se por instituir, por meio da publicação do Decreto Municipal nº. 898, a criação da Secretaria de Educação na estrutura administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora. Outro marco, cinco anos mais tarde, em 1974, ocorre durante a segunda gestão de Itamar Franco a frente do Executivo Municipal, quando o prefeito, que havia iniciado o segundo mandato em 1973, pleiteou uma vaga no Senado Federal para representar Minas Gerais e alcançou a vitória. Com o êxito nas eleições nacionais, Itamar renunciou ao cargo Executivo, concedendo a administração da cidade a Saulo Pinto Moreira, vice-prefeito em sua chapa. Diante das mudanças políticas do período e considerando as quase quatrocentas fotografias produzidas durante os governos de Itamar, optamos por inserir um recorte temporal ao final de 1974, ano em que Itamar Franco concluiu suas administrações no município.

Frente aos diálogos teórico-metodológicos apresentados, buscando investigar a partir das fotografias as histórias, memórias, subjetividades, políticas e trajetórias da educação municipal em Juiz de Fora, entre 1967 a 1974, proponho um método de pesquisa que está comprometido com um “certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões” que viabilizem as dúvidas, os estranhamentos, os sentidos e os ressignificados sobre a “produção das informações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Nessa proposta, o projeto que submeti à banca de seleção do mestrado sinalizava um extenso recorte temporal para o estudo, prescrevendo análises para

meio século de fotografias. Com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação, iniciei tratativas com o meu orientador para ajustarmos a proposta, visando adequar abordagens teórico-metodológicas para o período necessário ao desenvolvimento da pesquisa. A partir desses diálogos, recebi a sugestão de visitar a Supervisão de Arquivo e Memória (SAM) para analisar cuidadosamente as fotografias, buscando categorizá-las. Para consolidar tal movimento, realizei sete visitas à SAM, entre 03 de setembro de 2020 a 05 de fevereiro de 2023, objetivando examinar as imagens condicionadas em dez caixas de arquivos, organizadas cronologicamente por gestões do Executivo Municipal. Com o recorte temporal definido, me atentei apenas as duas primeiras caixas, que reuniam as fotografias entre os anos de 1967 a 1974.

2. A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA

*“Contar é muito dificultoso.
Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas
coisas passadas – de fazer um balancê,
de se remexerem dos lugares.
O que eu falei foi exato? Foi.
Mas teria sido? Agora acho que nem não.
São tantas horas de pessoas,
tantas coisas em tantos tempos,
tudo miúdo recruzado”.*

(ROSA, 1994, p. 253-254).

Em *Grande Sertão: Veredas*, romance modernista que consagrou João Guimarães Rosa (1994) entre os principais autores da literatura brasileira e lusófona (BRANDINO, 2021), Riobaldo, um ex-jagunço envelhecido e deposto de suas funções, coloca-se em prosa com um visitante erudito que expressa o desejo de conhecer o sertão no interior de Minas Gerais. O personagem, fazendo uso da narrativa em primeira pessoa, conta a sua história e o percurso dos seus pensamentos, reconstruindo lembranças dos caminhos que percorreu e apresentando novas reminiscências do sertão. Enveredado por esse percurso, Riobaldo já alertava acerca dos empasses de se construir uma versão sobre acontecimentos do passado, destacando que *“contar é muito dificultoso”*. Talvez, a operosidade do desafio se intensifique ao considerarmos os acontecimentos como práticas históricas, marcadas por (des)continuidades e rupturas, como sugere o pensamento filosófico de Michel Foucault (CASTRO, 2016). Diante das possibilidades e incertezas que se desdobram no desafio de se fazer pesquisa em educação, compartilho com o personagem de Guimarães Rosa a mesma percepção. Contar envolve “remexer os lugares”, “horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos” e tudo isso “miúdo recruzado”.

Escrever sobre a história da Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora é “muito dificultoso”, é um desafio ao qual me lanço neste momento, reconhecendo que inquietações e imprevisibilidades são inerentes aos caminhos da pesquisa. Ao evocar o conceito de história para a composição desse percurso, recorro novamente ao pensamento foucaultiano que sinaliza a indissociabilidade entre a história e as subjetividades. Nesse sentido, “falar de história, em Foucault, é falar do sujeito e, vice-

versa, falar do sujeito é falar da história” (CASTRO, 2016, p. 204). Ainda inspirado pelos escritos de Guimarães Rosa (1994), reafirmo que a tarefa é desafiadora, “difícil”, uma vez que as numerosas histórias, memórias e relatos são produzidos ininterruptamente e se entrecruzam para compor a trajetória da pasta governamental que completou mais de meio século de existência em 2021. Nessa direção, desconfio que diante da expressiva dimensão de registros, informações e vivências produzidas e compartilhadas nos últimos 52 anos, se manifeste a *“astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer um balancê, de se remexerem dos lugares”*, conforme já nos alertava Riobaldo.

Capturado pelas percepções do ex-jagunço, proponho pensar que as narrativas construídas no presente acerca do passado utilizam de uma sagacidade, de uma perspicácia, para se movimentarem em relação aos acontecimentos progressos. A escrita sobre o passado localiza-se temporalmente no presente, a partir de interpretações e ressignificações dos acontecimentos. Dessa forma, o passado e a história são distintos e existem livres um do outro. Embora a história se constitua como um discurso sobre o passado, ela está numa categoria diferente dele (JENKINS, 2017).

Sendo deslocando por esse percurso de reflexões, almejo, na construção deste capítulo, (re)construir uma história da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, partindo de fotografias que integram o seu arquivo histórico e que foram produzidas entre os anos de 1967 e 1974. Considerando que a trajetória da pasta governamental pode ser contada imagetivamente, partindo dos registros fotográficos que compõem o seu acervo, empreendo um movimento para relacioná-los com os contextos históricos e políticos que precederam a fundação da Secretaria, no ano de 1964, bem como as circunstâncias que oportunizaram a confecção de outras imagens até o ano de 1974. Desse modo, na primeira parte do capítulo, relaciono três categorias fundamentais para a construção desse itinerário: história, passado e memória, analisando suas interseções para a produção daquilo que conhecemos como a versão “oficial” da história. Na segunda parte do texto, busco uma imersão nos contextos políticos e sociais das décadas de 1950 e 1960, que oportunizaram o êxito de Itamar Franco nas eleições para a Prefeitura de Juiz de Fora, em 1967, desencadeando as condições para a criação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) na estrutura administrativa da prefeitura, em 1969. Nesse sentido, a terceira parte do capítulo é dedicada ao contexto de regulamentação da pasta governamental. Nas últimas partes

do capítulo, em razão de alterações políticas na condução do poder Executivo municipal, abordo o curto mandato do prefeito Agostinho Pestana (1971-1973) e a reeleição de Itamar em 1973, para sua segunda gestão com como prefeito de Juiz de Fora.

2.1. HISTÓRIA, PASSADO E MEMÓRIA: CATEGORIAS ÚTEIS

A construção de uma trajetória investigativa que se inclina para acontecimentos do passado é interpelada, em alguns momentos, por uma questão intrigante: será que, em meio as informações pesquisadas, estão sendo encontrados dados que possibilitem a produção de uma narrativa histórica? Na formulação de uma resposta para tal indagação, recorro, mais uma vez, as proposições feitas por Riobaldo, no célebre texto de Guimarães Rosa (1994): *“O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado”*. Partindo da reflexão entorno da produção de seus relatos, o ex-jagunço estimula a percepção de que a história, embora produza discursos sobre o passado, encontra-se em uma categoria distinta. Desse modo, passado e a história constituem-se de maneira independente, uma vez que estão distanciados no tempo e no espaço, suscetíveis a diferentes leituras e interpretações (JENKINS, 2017).

No entanto, reconhecer diferentes percepções e leituras entre o passado e a história implica em um comprometimento epistemológico acerca das produções para a pesquisa. Nessa direção, inspirado pela perspectiva pós-estruturalista, contraponho formulações que sugerem um ‘vale tudo’ para o processo de investigação, dando lugar à prática contínua do autoquestionamento e renunciando a pretensão de dominar absolutamente o assunto, a “verdade” dos fatos. Na condição de pesquisador, a escolha teórica e política que empreendo me sugere desconfiar das certezas definitivas e valorizar a imprevisibilidade das dúvidas na construção do estudo (LOURO, 2007), postura semelhante a autorreflexão de Riobaldo ao produzir seus relatos: *“O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não”*.

Nesse sentido, ao escrever sobre a história da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, é interessante pensar que no decorrer dos últimos anos, em diferentes períodos e em circunstâncias político-administrativas distintas, vários sujeitos, a partir

de suas particularidades, percepções e funções profissionais, contribuíram para a consolidação do caminho que possibilitou o itinerário até o presente.

O processo de construção deste relato histórico pressupõe um movimento de (re)visitar memórias oficiais e afetivas. Ao evocar o conceito de memória para compor o percurso proposto, recorro ao pensamento de Maurice Halbwachs (1990) para subsidiar minhas reflexões. Halbwachs foi um sociólogo francês que se destacou na escola de pensamento durkheimiano por suas contribuições sobre o estudo da memória na área das ciências sociais. Na contracorrente de ideias hegemônicas do pensamento intelectual de sua época, o teórico buscou investigar a formação da consciência social, estruturando seus estudos em torno da categoria memória coletiva (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993). Com a proeminência de suas formulações teóricas, compôs a cátedra de psicologia social no Collège de France, em 1944. Sobrepujando sua morte, ocorrida em 1945, o pensamento halbwachiano fomentou discussões acerca da memória em décadas posteriores, principalmente com a publicação póstuma de *“La Mémoire Collective”*, em 1950, com relevantes argumentações do pesquisador.

De acordo com Halbwachs (1990), a análise das lembranças não pode estar dissociada dos contextos sociais que atuam na (re)construção da memória. Nesse sentido, a memória excede uma dimensão individual, já que as “memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social” (SILVA, 2016, p. 247). Para ele, “o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre constituída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito” (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Estudiosos do pensamento halbwachiano, Maria Luísa Schmidt e Miguel Mahfoud (1993), sinalizam que os grupos de referência são contingentes sociais do “qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e con-fundiu seu passado” (p. 288). Nesse sentido, o grupo não está presente para o indivíduo impreterivelmente pela sua inserção física, mas pela capacidade exercida pelo indivíduo de restaurar modos de pensamento e experiências intrínsecas ao grupo. Deste modo, a vitalidade das relações sociais do grupo constitui a lembrança, que sempre será fruto de um processo coletivo inserido em um contexto social preciso (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993).

Conduzido por tais perspectivas, considerar as formulações de Halbwachs é reconhecer “que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Nessa perspectiva, fazer uso do pensamento halbwachiano implica reconhecer que a multiplicidade de memórias individuais que compõem a memória coletiva em relação à SE, constituíram-se em períodos distintos e sob contextos diversos, representando continuidades, rupturas, vivências e deliberações nos grupos de referências que teceram – e ainda tecem –, no decorrer das décadas e de forma incessante, a história que é atribuída a Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Considerar esta vertente de análise implica reconhecermos que existem várias formas de se contar uma história, conforme sinaliza Keith Jenkins (2017). Segundo suas análises, a história, enquanto produção instrumental constituída pelo ofício do historiador, é permeada por compreensões, interpretações e até mesmo julgamentos de quem a elabora; enquanto que o passado, constitui o objeto de estudo ao qual o historiador se debruçou (JENKINS, 2017). Nesta direção, a análise da história, enquanto uma produção historiográfica, nos convoca a empreender uma desconfiança frente às ditas “versões oficiais da história”, problematizando os discursos que são (re)produzidos sobre ela, uma vez que “o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a “realidade” (JENKINS, 2017, p. 28).

Reconhecer que o historiador trabalha com uma “realidade” que não existe mais, identificada entre a sucessão ininterrupta do tempo, alcança problemáticas que estão na própria epistemologia da história, uma vez que “a maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz” (JENKINS, 2017, p. 31). O historiador, no exercício da historiografia, não dará conta da totalidade dos acontecimentos que foram constituídos no passado, frente a sua amplitude e até mesmo complexidade.

Na direção das formulações apresentadas, pressuponho que a memória coletiva, constituída a partir das vivências de diferentes sujeitos em distintos períodos, viabilizam narrativas e fontes documentais que são instrumentalizadas para a produção do que conhecemos com uma história da Secretaria de Educação de Juiz

de Fora. No entanto, é necessário reconhecer que a tessitura de uma versão histórica dos acontecimentos é resultado de um movimento de seleção historiográfica, suscetível a evidenciar ou silenciar sujeitos e ocorrências, em decorrência da dicotomia entre passado e discurso histórico. Partindo dessa premissa, o que é possível saber e a forma como sabemos são mediadas pela interação com o poder (FOUCAULT, 2003).

Michel Foucault, um dos pensadores mais expressivos da filosofia contemporânea, produziu importantes reflexões que reverberam em diversas áreas do conhecimento, viabilizando análises entre o poder e a história. Para Foucault, o poder configura-se como uma rede de relações, não detendo uma centralidade, não pertencendo a uma classe, nem se constituindo como uma ideologia ou determinação econômica; difuso, não é atributo de alguém e nem se restringe a lei do Estado (FAVACHO, 2010). Já a história, enquanto uma produção discursiva sobre o passado para a obtenção de efeitos sociais, constitui-se a partir de recursos retóricos e linguísticos do processo de construção do mundo, interpostos por conexões entre discurso e poder (SILVA, 2000).

André Favacho (2010), pesquisador instigado pelas proposições do pensamento foucaultiano, fez uso das conceituações do filósofo francês para problematizar as origens históricas, partindo de estudos genealógicos. Em suas investigações, o autor destaca que Foucault nos convida a “rir das solenidades da origem”, desconstruindo, a partir de problematizações, o imaginário de plenitude das coisas em seu início. Segundo Favacho (2010, p. 557),

Na teorização foucaultiana, “rir das solenidades da origem” é substituir os começos naturalizados pelos começos inventados ou construídos pelos sujeitos; é sair da felicidade ou tranquilidade de um método prescrito e seguro de pesquisa científica em direção às turbulências das verdades; é, ainda, contrariar a si próprio ou inventar-se numa viagem um tanto perigosa, não tanto por falta de cuidados prévios, mas por desconhecer, a priori, o caminho e o ponto de chegada; é, enfim, traçar, de maneira nova, a história.

As formulações de André Favacho, conforme sinalizadas, sugestionam reflexões que superam a aceitação da “história oficial” como absoluta, verdade sublime sobre ocorrências do passado. Em contrapartida, acena para a possibilidade de interpretação da história como um discurso construído por sujeitos em contextos distintos, passíveis de interesses e intencionalidades que podem evidenciar ou

silenciar outros sujeitos e episódios mediante relações de poder. Validar tal formulação predispõe ao pesquisador estar apto ao inesperado, às inseguranças e percalços da trajetória, a observar com outros olhos as fontes disponíveis, a ouvir com atenção e ao mesmo tempo com desconfiança as narrativas totalizantes. É flertar com as imprevisibilidades, que podem inaugurar outras percepções sobre o passado e os acontecimentos nele localizados, possibilitando novas relações com a história.

Instigado por tal perspectiva, insisto na tentativa de construir uma narrativa histórica que manifeste os principais marcos que compõem a existência da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, considerando para esta investigação um recorte temporal de 7 anos (de 1967 a 1974) na trajetória da pasta governamental. Da mesma forma como a composição da narrativa histórica é permeada por escolhas, no processo de constituição da pesquisa foi necessário estabelecer determinações histórico-temporais para produzir análises assertivas diante das 395 fotografias disponíveis para o estudo. Nessa direção, o ano de 1969 destacou-se por instituir, por meio da publicação do Decreto Municipal nº. 898, a criação da Secretaria de Educação na estrutura administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora. Outro marco, sete anos mais tarde, em 1974, ocorre durante a segunda gestão de Itamar Franco a frente do Executivo Municipal, quando o prefeito, que havia iniciado o segundo mandato em 1973, pleiteou uma vaga no Senado Federal para representar Minas Gerais e alcançou a vitória. Com o êxito nas eleições nacionais, Itamar renunciou ao cargo Executivo, concedendo a administração da cidade a Saulo Pinto Moreira, vice-prefeito em sua chapa. Diante das mudanças políticas do período e considerando o expressivo volume de fotografias produzidas durante os governos de Itamar, optamos por inserir um recorte temporal ao final de 1974, ano em que Itamar Franco concluiu suas administrações no município.

Tabela 1 – Galeria de Prefeitos/a e Secretários/as de Educação⁶.

Em destaque, o período que corresponde ao recorte temporal desta investigação.

PERÍODO	PREFEITOS/A	SECRETÁRIOS/AS DE EDUCAÇÃO
2021 a ?	Margarida Salomão	Nádia de Oliveira Ribas

⁶ Comungando com a proposta de Fabiana Rodrigues de Almeida e Sônia Miranda (2021) ao inferirem que as vivências se entrelaçam a vida produzindo sedimentos através do qual o mundo é olhado, corroborei uma inversão cronológica da Galeria de Prefeitos/a e Secretários/as de Educação, partindo do presente para o passado.

04/2018 a 12/2020	Antônio Almas	Denise Vieira Franco
2015 a 2018	Bruno de Freitas Siqueira	Denise Vieira Franco
2013 a 2015	Bruno de Freitas Siqueira	Weverton Vilas Boas de Castro
2009 a 2012	Custódio Antônio de Mattos	Eleuza Barbosa
06/2008 a 12/2008	José Eduardo Araújo dos Santos	Regina Célia Mancini
2005 a 2008	Carlos Alberto Bejani	Regina Célia Mancini
1997 a 2004	Tarcísio Delgado	Diva Chaves Sarmiento Paulo Roberto Curvelo Gísela Maria Ventura Pinto
1993 a 1996	Custódio Antônio de Mattos	Thereza de Azevedo Leite Eleuza Barbosa
1989 a 1992	Carlos Alberto Bejani	Regina Célia Mancini
1983 a 1988	Tarcísio Delgado	José Eustáquio Romão Plínio César Mansur
1977 a 1982	Francisco Antônio de Mello Reis	Maria Luiza Oliveira Moraes Pátria Soares de Oliveira Zambrano
1975 a 1976	Saulo Pinto Moreira	Ruth Hargreaves Cardoso da Silva
1973 a 1974	Itamar Augusto Cautiero Franco	Nilo Camilo Ayupe Marcílio Marques Botti
1971 a 1973	Agostinho Pestana da Silva Neto	Murílio de Avellar Hingel
1967 a 1970	Itamar Augusto Cautiero Franco	Murílio de Avellar Hingel

Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Na consolidação deste trabalho, ao destacar a dimensão oficial da memória, busco instaurar marcos legais, políticos e administrativos que proporcionaram, no decorrer das últimas décadas, as diferentes formalizações e configurações da SE. Atravessadas à primeira dimensão, encontram-se as memórias afetivas de diferentes sujeitos que, com suas inserções políticas e/ou profissionais e/ou pessoais contribuíram para a história que pretendo construir. Nesse sentido, torna-se válido destacar que nem todas as narrativas ou acontecimentos de uma pasta governamental com mais de meio século de trajetória estarão presentes nesse relato, uma vez que a totalidade dos fatos e memórias correlacionados a Secretaria de Educação transcendem a escrita desta pesquisa. Sendo assim, a partir de um movimento de investigação bibliográfica e documental, elenquei acontecimentos que se destacaram por sua expressividade na construção de uma história oficial e que possibilitam a composição de uma narrativa histórica.

2.2. JUIZ DE FORA E ITAMAR FRANCO: CONTEXTOS PARA A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Caminhando por essa perspectiva, reporto-me a Juiz de Fora ainda nos anos 1950, década do centenário da emancipação política do município. A cidade vivia um período não tão distante da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e ainda experienciava efeitos sociais e econômicos do conflito. Deliberações políticas buscavam alcançar estabilidade e modernização para o país no pós-guerra, e a cidade, especificamente, começava a sentir as implicações de um polo industrial obsoleto, refletindo em índices vertiginosos nas estatísticas produtivas e no declínio de espaços econômicos⁷. Processos dolorosos para o orgulho de um município que construiu a primeira rodovia pavimentada do Brasil e inaugurara a energia elétrica na América do Sul, experimentando em outrora uma primazia industrial e desenvolvimentista superior a cidade de São de Paulo (ZAGHETTO, 2012).

Na conjuntura política nacional, Getúlio Vargas, no exercício de seu segundo mandato (1951-1954), enfrentava significativas pressões externas para a maior abertura da economia brasileira, ao mesmo tempo que resistia a pressões internas em razão do agravamento de problemas sociais do país. O panorama de tensões acabou por implodir a vertente populista do governo Vargas, uma vez que a conciliação dos interesses das classes populares e das classes dominantes tornou-se insustentável, culminando no suicídio do presidente em 1954. Nas eleições presidenciais de 1955, Juscelino Kubitschek elegeu-se com o lema “*Cinquenta anos em cinco*”, priorizando o desenvolvimento nacionalista a partir de uma política de dinamização econômica. Almejando estabilidade para seu governo, JK instaurou alianças com líderes militares para protelar um golpe de Estado incitado por setores conservadores da sociedade, que ambicionavam a tomada do poder desde o governo Vargas. Perseguindo o projeto de “grandeza nacional”, Juscelino Kubitschek conquistou o apoio popular com a ampliação da oferta de empregos ao mesmo tempo em que produzia o agravamento das disparidades econômicas (SOUZA, 2013).

⁷ No ano de 1925, segundo Barbosa (2013, p. 94), Juiz de Fora registrava a presença de 716 estabelecimentos comerciais em seu território. Dados de 1940, publicados no Censo Econômico do Estado de Minas Gerais [Disponível em: <<https://bityli.com/MfBTrtC>>. Acesso em: 17 out. 2021], sinalizavam 651 estabelecimentos (589 varejistas; 62 atacadistas e mistos), sugestionando um declínio de 9.07% entre os períodos (1925-1940).

Em Juiz de Fora, frente ao contexto pouco promissor, os anos de 1960 iniciaram-se com escassas perspectivas de alterações na conjuntura descrita. Segundo relatos do jornalista juiz-forano Ismair Zaghetto (2012, p. 20), “olhávamos para trás e víamos que as brumas do tempo engoliam toda aquela exuberância econômica e cultural, sem que novos ícones surgissem nos sonhos de um povo que começava a exibir sinais de fadiga e desesperança”. Paralelamente, de volta ao âmbito nacional, o Brasil preservava tensões políticas que culminaram no golpe militar de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. Ainda sobre a tomada de poder pelos militares, Juiz de Fora destacou-se no movimento antidemocrático por sediar a Quarta Região Militar, local de onde partiu o golpe, sob o comando do general Olímpio Mourão Filho.

Apesar das turbulentas condições políticas e sociais que se concretizaram no decorrer da década de 1960, é preciso reconhecer que dois acontecimentos destacaram-se de forma significativa na história de Juiz de Fora: o primeiro, precedente ao regime ditatorial, está circunscrito ao âmbito da educação, com a implementação da Universidade Federal de Juiz de Fora no município, em 1960, período em que Juscelino Kubitschek ocupava à presidência da República e Olavo Costa governava o executivo municipal. O segundo acontecimento, na esfera política, ocorreu seis anos mais tarde, em 1966, em pleno regime ditatorial, quando Itamar Augusto Cautiero Franco decidiu concorrer às eleições para a Prefeitura de Juiz de Fora.

Na época, a gestão política e administrativa da cidade “caminhava em compasso monocórdico, pendular, sem perspectivas estimulantes” (ZAGHETTO, p. 21, 2012), quando Itamar, um engenheiro de 35 anos, pequeno empresário da construção civil, deliberou lançar sua candidatura para ocupar o mais alto cargo da administração municipal. No entanto, ao mesmo tempo em que a inédita campanha produzia esperanças para o esmaecido cenário político, por outro lado, levantava desconfianças acerca das habilidades políticas do jovem engenheiro que já havia fracassado em outras duas eleições: uma para vereador, em 1958; e outra de vice-prefeito, em 1962. Porém, neste período, a credibilidade atribuída ao nome de Itamar Franco tornou-se cada vez mais significativa no decorrer da campanha eleitoral, graças ao trabalho desenvolvido por ele na segunda gestão do então prefeito Adhemar Rezende de Andrade, que o convidou a assumir a chefia dos serviços de água e esgoto da cidade. Para além das resoluções dos problemas de saneamento, Itamar

destacou-se na administração de Andrade ao propor a criação de um departamento autônomo na gestão municipal para tratar das questões referentes a água e esgoto, prerrogativa que possibilitou a concepção do DAE – Departamento Municipal de Água e Esgoto –, atualmente Cesama⁸. A criação do DAE foi a primeira grande reforma administrativa do município, creditando a Itamar Franco a defesa e a implementação da modernidade na estrutura da Prefeitura de Juiz de Fora. O êxito de Itamar frente ao DAE constituiu-se decisivo para o sucesso de sua campanha nas eleições municipais de 1966. Ao término do pleito, 25.902 eleitores/as confiaram a Itamar os rumos de Juiz de Fora (ZAGHETTO, 2012), desejosos/as por transformações no âmbito da administração municipal.

Antes mesmo de ser empossado prefeito de Juiz de Fora em um dos períodos mais austeros da ditadura militar brasileira, Itamar percebeu que “conservadores radicais e rancorosos” (ZAGHETTO, p. 32, 2012) ainda desacreditavam sua investidura no cargo, em razão do regime de exceção que o país vivia. A conquista eleitoral para a prefeitura foi lograda quando o jovem político pertencia aos quadros do MDB – Movimento Democrático Brasileiro – filiação que representava oposição ao regime vigente. Na época, Itamar não acumulava vivências positivas com os militares. Ainda em 1964, quando estava à frente do DAE, havia sido instado pelo regime a desocupar a função que exercia, quando os golpistas deliberaram abdições intransigentes em postos do governo municipal.

Apesar do clima tenso e antidemocrático em 1967, Itamar Franco foi surpreendido na ocasião de sua posse quando o general Alfredo Souto Malan, comandante da Quarta Região Militar à época, compareceu à solenidade da transição política em janeiro daquele ano. Buscando sinalizar relações cordiais da nova administração municipal, na condição de prefeito, Itamar retribuiu o ato que lhe surpreendera: visitou o comandante agradecendo o seu comparecimento na posse. De acordo com relatos de Ismair Zaghetto (2012, p. 32), “sempre que, por qualquer episódio nacional, o sistema endurecia suas relações com a sociedade, boateiros e inconformados voltavam à carga. Agora vai cair”. Em contrapartida, as projeções não se confirmavam, pois, o novo prefeito, ao mesmo tempo em que implementava um

⁸ Em 1990, a Companhia de Saneamento e Pesquisa do Meio Ambiente (Cesama) foi criada em substituição ao Departamento Municipal de Água e Esgoto (DAE), na condição de uma autarquia municipal com autonomia financeira e administrativa. Disponível em: <<http://www.cesama.com.br/cesama/historico>>. Acesso em: 14 out. 2021.

conjunto de ações para otimizar a máquina pública, conquistando a aprovação de seu eleitorado, também aprimorava suas habilidades políticas para construir relações astuciosas com os militares que se mantinham vigilantes aos seus passos na condução da Prefeitura de Juiz de Fora.

No ano seguinte, em 1968, ocorrem mudanças no comando da Quarta Região Militar. O general Souto Malan foi substituído pelo general Itiberê Gouvêa do Amaral, conhecido por suas referências déspotas na liderança militar. Frente aos rearranjos no Exército, Itamar Franco compareceu à cerimônia de transição, sendo surpreendido, dias depois, com uma visita do novo general. Contrariando praxes das visitas oficiais, que geralmente aconteciam na sede da Prefeitura (Paço Municipal), esquina da Rua Halfeld com a Avenida Barão do Rio Branco, o general Itiberê foi à casa do prefeito, na Rua Sampaio, número 376, acompanhado por sua comitiva e pela Polícia do Exército. “Não obstante a cordialidade do encontro, o general Itiberê foi de uma franqueza cortante: “Se eu fosse o comandante da Região em 1967, o senhor não teria tomado posse” (ZAGHETTO, p. 33, 2012). Não obstante as tensões da visita, Itamar prosseguiu com sua agenda política para a transformação e modernização de Juiz de Fora, trabalho que foi reconhecido, anos mais tarde, pelo próprio general Itiberê, que depreendeu características de um bom gestor público no jovem prefeito (ZAGHETTO, 2012). Nesse contexto, podemos supor que a pauta de avanços ambicionada por Itamar frente à Prefeitura, muito se aproximava dos ideais desenvolvimentistas apregoados por Juscelino Kubitschek em anos anteriores. Mesmo em circunstâncias sociais e políticas fundamentalmente distintas, as inspirações de progresso e inovação persistiam em ações que gradativamente transformavam a administração municipal.

A descrição dos acontecimentos relatados até o momento, contribuem para a reconstrução do contexto histórico, político e administrativo que antecede a criação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. A primeira gestão de Itamar Franco (1967-1971), embora permeada fortemente por desejos de mudanças na administração do município, estava atravessada por tensões autoritárias e intimidativas que emergiam do regime militar. Em contrapartida, com o planejamento e apoio de um grupo de profissionais das mais distintas áreas, que possuíam sólidos vínculos de amizade e apreço ao prefeito – “o bando de sonhadores”, assim classificados por Zaghetto (2012) –, possibilitaram que as transformações arquitetadas ainda no período da campanha eleitoral de 1966 ganhassem forma, transformando, em um processo gradual, os

horizontes administrativos e o próprio aspecto da cidade com diversas obras de infraestrutura. Nessa direção,

A Reforma Administrativa implantada ainda no primeiro ano da administração abriria caminho para todas as outras, revigorando, atualizando instrumentos estruturantes como o Código Tributário Municipal, o Código Sanitário, as Leis de Uso e Ocupação do Solo, Código de Obras, um novo Estatuto para os funcionários. [...]. Enfim, ares metropolitanos que chegaram e ficaram. (ZAGHETTO, p. 23, 2012).

Conforme indicado, a Reforma Administrativa implementada no início da gestão de Itamar possibilitou transformações estruturantes na Prefeitura, além de regulamentações jurídico-administrativas para atuações mais significantes da máquina pública no município. Neste momento, prioridades foram emergindo a partir de reivindicações populares que pautavam melhorias em áreas como saúde, educação e infraestrutura urbana.

Figura 14 – Cerimônia de inauguração da Escola de Granjas Betânia, em 07 de maio de 1967. Da esquerda para a direita, Mauro Mota Durante (chefe de gabinete do prefeito), o professor Murílio de Avellar Hingel e o prefeito Itamar Franco, recepcionados por professoras e estudantes.



Fonte: Exposição “*Memórias da Educação Municipal: 45 anos de regulamentação da Secretaria de Educação*”. 2014.

No mote das mudanças, a educação municipal obteve espaço na agenda político-administrativa em maio de 1969, quando, por meio do Decreto nº. 898, o prefeito Itamar Franco instituiu a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) na organização administrativa da Prefeitura, em substituição a Divisão de Educação e Cultura (DEC)⁹. A mudança de status, para além das transformações jurídico-administrativas, proporcionou uma estrutura para que as reivindicações da pasta concorressem diretamente entre as pautas e prioridades da política municipal.

É oportuno ressaltar que a contemplação de demandas populares pela esfera pública não se forjou por causalidades ou por benevolência governamental. No contexto nacional, as décadas de 1950 e 1960 foram atravessadas por um intenso debate acerca dos rumos da educação brasileira, onde despontaram, a partir de movimentos da sociedade civil e de intelectuais, propostas para a formulação de um sistema nacional de ensino que estaria consolidado em princípios populares e democráticos, objetivando a superação das desigualdades socioculturais e a formação de sujeitos conscientes e qualificados. Tais prerrogativas apostavam na oposição da ideologia desenvolvimentista em curso, que atribuía a educação a responsabilidade primordial de formar a mão-de-obra que impulsionaria o desenvolvimento da nação (ARANHA, 1996).

Entre intensas disputas nas esferas políticas e sociais, a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada no ano de 1961 – LDB, Lei nº. 4.024/61, após treze anos de extensa tramitação no Congresso Nacional (MONTALVÃO, 2010). Constituindo-se como um instrumento normativo fundamental para a formulação de um sistema educacional, a primeira LDB ratificou ideias privatistas, contrapondo as articulações populares do período que pleiteavam a defesa e a promoção da escola pública. Com vetos parciais do então presidente João Goulart, que considerou alguns dispositivos “inconstitucionais ou contrários ao interesse da nação”, a LDB de 1961, anunciava a educação como um direito do cidadão, ao mesmo passo que instaurava uma contrariedade ao não consolidar os meios para provê-la, conforme apontamentos

⁹ A Divisão de Educação e Cultura (DEC) é originária da Divisão de Educação, Cultura e Turismo (DCT), instituída em 1948 durante a gestão do prefeito Dilermando da Costa Cruz Filho (1947 a 1951), por meio da Lei nº. 093A, de 20/11/1948.

do projeto Memórias da Ditadura¹⁰ (2021) ao empreender análises da educação brasileira precedentes a 1964.

De forma concomitante aos acontecimentos nacionais da década de 1960, Juiz de Fora vivenciava articulações políticas, em níveis de Estado e União, para o que viria a se consolidar como a Universidade Federal instalada no município. A tradição educacional da cidade se manifestava desde o final do século XIX, impulsionada pela expressiva modernização econômica e industrial do período. Com o pujante declínio das atividades industriais, perceptíveis nos anos 1930, Juiz de Fora galgou a expansão de índices educacionais em décadas posteriores. Ratificando o movimento crescente, o Censo Demográfico de 1950 apontava uma população estimada em 62 mil habitantes, constituída por 22 mil estudantes nos diversos níveis de ensino. Os atendimentos educacionais eram ofertados, majoritariamente, por um robusto conjunto de instituições educativas confessionais, que qualificavam elites de origens agrárias e industriais da cidade e da região (YAZBECK, 1999).

Ainda na década de 1950, para a oferta do ensino superior, Juiz de Fora abrigava as Faculdades de Farmácia e Odontologia, Engenharia, Direito, Medicina, Ciências Econômicas, Filosofia e Letras, instaladas em diferentes endereços da cidade e em funcionamento a partir de recursos advindos principalmente de mantenedoras ligadas à igreja católica e protestante. Contrapondo a proeminente expansão dos índices educacionais até então, algumas faculdades constataram oscilações nos números de matrículas, dificuldades relacionadas às instalações físicas adaptadas e escassez de recursos financeiros. Os desafios descritos impulsionaram negociações entre as elites locais com os governos estadual e federal na busca de fomentos públicos para a manutenção e futura expansão das atividades acadêmicas. Em uma pesquisa que buscou investigar as articulações sociais e políticas que originaram a Universidade Federal de Juiz de Fora, Lola Yazbeck (1999, p. 136) destaca que no ano de 1953, “ganha adeptos na cidade a ideia de Juiz de Fora sediar uma Universidade Estadual, projeto incentivado pelo então Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitscheck, e por Clóvis Salgado”. No centro dos debates,

¹⁰ O projeto Memórias da Ditadura constitui-se como um portal eletrônico concretizado pelo Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog com o objetivo de divulgar acontecimentos históricos que tangenciaram o período da ditadura militar brasileira (1964-1985). Partindo de interfaces da história recente do Brasil e da educação em direitos humanos, o projeto disponibiliza virtualmente análises das conjunturas políticas que circunscreveram o regime de restrição democrática. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

atribuiu-se à Faculdade de Filosofia e Letras (Fafile), dirigida no período pelo professor Joaquim Ribeiro de Oliveira, a articulação entre as outras escolas superiores para a viabilização da Universidade Estadual.

De acordo com Yazbeck (1999, p. 137),

Os rumos que tomam o projeto de fundação da Universidade Estadual são pouco conhecidos. É provável que a eleição de Juscelino Kubitschek para a presidência da República, em 1955, tenha desfalcado o projeto de seu maior animador. Na verdade, a eleição de Juscelino constituiu um poderoso incentivo para a criação de um movimento em favor da federalização das Faculdades, substituindo as expectativas criadas em torno do projeto da Universidade Estadual.

A menção sinalizada pela pesquisadora acerca da ascensão de JK à presidência da República, de fato, tornou-se um estímulo potente e decisivo para a constituição da Universidade Federal em Juiz de Fora. Apregoando a práxis de fusão das faculdades já existentes em universidades, característica marcante das instituições federais de ensino superior do período, as medidas legais para a concretização da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) iniciaram em maio de 1960, quando o presidente Juscelino Kubitschek encaminhou ao Congresso Nacional a mensagem de Projeto de Lei nº. 1877/60, acompanhada da Exposição de Motivos de Clóvis Salgado, então ministro da Educação e Cultura de seu governo.

Após tramitar de maneira exitosa no Congresso, o Projeto de Lei nº. 1877/60 referendou a fundação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a adjeção das Faculdades de Farmácia e Odontologia, Engenharia, Direito, Medicina e Ciências Econômicas. A Faculdade de Filosofia e Letras, por não possuir o patrimônio necessário exigido na legislação do período, foi agregada definitivamente à UFJF somente em 1966, em um processo de incorporação capitaneado pelo professor Murílio de Avellar Hingel, natural de Petrópolis (RJ), licenciado pela própria Fafile em Geografia e História, e que havia sido empossado diretor da unidade em fevereiro de 1964 (YAZBECK, 1999).

Reconhecendo que a construção deste trabalho se pautou nos acontecimentos que possibilitaram a criação da Secretaria de Educação na estrutura administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora, a descrição dos acontecimentos históricos até este ponto contribuem para a identificação de correlações entre a pasta governamental e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que

o professor Murílio de Avellar Hingel, liderança expressiva na administração da Fafile e na constituição da UFJF, foi designado por Itamar Franco para conduzir as questões pertinentes à educação no município, a partir de 1967. Em março de 1969, com ações que instauraram a Secretaria de Educação e Cultura, o professor Murílio Hingel foi empossado como o primeiro secretário da recém-criada pasta governamental, dedicando suas experiências para a condução da educação e cultura em Juiz de Fora.

2.3.O DECRETO 898/1969: SURGE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JUIZ DE FORA

No conjunto das transformações efetivadas nos primeiros anos da gestão de Itamar Franco, a educação dedicou-se a reivindicar e conquistar espaço na agenda política do Executivo. Ao assumir o controle da Prefeitura de Juiz de Fora em 1967, Itamar deparou-se com “uma pequena rede escolar necessitando de reformas físicas” (ZAGHETTO, 2012, p. 15), além de herdar situações funcionais precárias dos professores que atuavam no município. De acordo com informações disponíveis em atas do período, conservadas na Supervisão de Arquivo e Memória (SAM)¹¹ da atual Secretaria de Educação (SE), a gestão do prefeito Adhemar Rezende de Andrade, findada em 1966, contabilizava 60 escolas primárias sob a responsabilidade do município. Deste total, 25 estavam localizadas no perímetro urbano e outras 35 em áreas “distritaes”, correspondendo a regiões rurais do município¹². A organização funcional do período, também detalhada nos documentos administrativos de 1966, sinalizam um total de 151 professoras, entre elas “normalistas e leigas”¹³, atuando em instituições municipais de educação. Deste número, 110 professoras atuavam em escolas urbanas e outras 41 em escolas rurais. Em uma breve análise dos quantitativos transmitidos a gestão de Itamar Franco, é possível identificar disfunções

¹¹ Na atual estrutura organizacional, regulamentada pelo Decreto nº. 13.606, de 30 de abril de 2019, a Supervisão de Arquivo e Memória está vinculada ao Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SAM/DPPI/SE).

¹² De acordo com dados fornecidos pela Supervisão de Tratamento e Gestão da Informação (STGI), vinculada ao Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação (DPPI/SE), atualmente [dezembro de 2021] a Secretaria de Educação de Juiz de Fora gerencia uma Rede de Ensino composta por 101 escolas municipais e 46 creches, com 4.446 servidores ativos. Entre as 101 escolas, 88 estão localizadas na zona urbana e outras 13 na zona rural.

¹³ Segundo Tatyenne Gomes Marques *et al.* (2016), o termo professoras leigas compreende professoras sem a formação inicial em Magistério. Já o termo normalista, refere-se as docentes que cursaram o Magistério (ou o Curso Normal).

nos números entre as escolas distribuídas em regiões do município e a concentração docente nelas, apontando disparidades de atendimento entre regiões.

No período, a ausência de certames para o preenchimento das vagas, a frágil formação das/os docentes e a infraestrutura educacional deficitária, somadas, produziam desmotivações e minavam as esperanças de outros horizontes. Ciente da complexidade do desafio a ser solucionado, Itamar dedicou-se a buscar um nome de sua confiança para reverter o atribulado contexto da educação municipal. “Transformação a partir da escola, pretendia o prefeito” (ZAGHETTO, 2012, p. 95).

O audacioso projeto, que seria viabilizado por meio de uma rede escolar transformadora e democrática, começou a ganhar forma quando o prefeito convidou o professor Murílio de Avellar Hingel para concretizá-lo. Embora jovem, o professor Murílio já havia construído uma sólida e expressiva carreira no campo educacional, atuando como docente e diretor da Faculdade de Filosofia e Letras (Fafile) de Juiz de Fora, embrião do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL)¹⁴ da UFJF. Em 1965, um ano antes da campanha eleitoral de Itamar, Hingel havia consolidado um expressivo feito na área de educação no município: a implementação do “Ginásio de Aplicação” vinculado a Fafile, atual Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.

Ao outorgar o desafio proposto pelo prefeito, Murílio Hingel, que também possuía ligações com o MDB (SILVA, 2019), buscou implementar ações para estruturar novos horizontes para a educação no âmbito municipal, ao mesmo tempo em que convivia com uma expressiva contrariedade: a ausência de um órgão na estrutura administrativa da prefeitura para tratar dos assuntos educacionais da cidade. Buscando favorecer o encaminhamento das demandas da educação, Itamar Franco, no mote da Reforma Administrativa que havia implementado em 1968, através da Lei nº. 3.077¹⁵, alicerçou “um setor com status de secretaria para cuidar da área de Educação e Cultura” (SILVA, 2019, p. 30). A partir da deliberação, o Decreto nº. 898¹⁶, de 12 de maio de 1969, estabilizou e regulamentou a criação da Secretaria de

¹⁴ A Faculdade de Filosofia e Letras (Fafile) foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora em 1º de julho de 1966, por meio da Lei nº. 5.060/66, originando o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFJF. Em 2006, o ICHL foi desmembrado em duas unidades na estrutura universitária: a Faculdade de Letras e o Instituto de Ciências Humanas (ICH).

¹⁵ Lei nº. 3.077, de 21 de novembro de 1968 – Dispõe sobre a organização dos serviços da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e contém outras providências: <<https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000009720>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

¹⁶ Decreto nº. 898, de 12 de maio de 1969 – Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura: <<https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000002923>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Educação e Cultura (SEC) de Juiz de Fora, apontando prerrogativas de planejamento e execução à cargo do professor Murílio Hingel e sua equipe.

Ao instituir as prerrogativas da Secretaria de Educação e Cultura no âmbito da administração municipal, o Decreto nº. 898 pontua as dimensões atribuídas à pasta, originada especificamente para tratar dos assuntos concernentes à educação e a cultura da cidade (MENDES, 2018), prescrevendo os objetivos e finalidades da Secretaria em seus primeiros artigos:

DA SECRETARIA E SEUS FINS

Art. 1.º - A Secretaria de Educação e Cultura tem como objetivos fundamentais o planejamento e a execução de todas as atividades relativas à educação e à cultura na esfera municipal.

Art. 2.º - As finalidades da Secretaria, relativamente à educação, são:

- 1 - manter o sistema municipal de ensino através de uma rede de escolas infantis e primárias, de caráter prioritário na zona rural e de caráter complementar nas zonas suburbana e urbana;
- 2 - programar a construção, conservação e ampliação de prédios escolares;
- 3 - administrar prédios escolares;
- 4 - orientar os programas de ensino e as técnicas e métodos pedagógicos de sua rede escolar, respeitados os interesses nacionais, estaduais e regionais;
- 5 - selecionar o pessoal de ensino, distribuindo-o da forma mais conveniente;
- 6 - promover cursos de aperfeiçoamento, atualização, treinamento e extensão para pessoal de ensino e orientação;
- 7 - manter e auxiliar a manutenção da merenda escolar;
- 8 - promover e supervisionar pesquisas de natureza pedagógica;
- 9 - manter uma rede de bibliotecas escolares, bem como incentivar, entre outras atividades, a criação de granjas escolares;
- 10 - criar e orientar, obedecidos os regulamentos próprios, o funcionamento de caixas escolares;
- 11 - promover a alfabetização e educação de adultos;
- 12 - ampliar as oportunidades no ensino de grau médio, através de convênios e da concessão de bolsas de estudo;
- 13 - elaborar e propor a celebração de convênios que visem a execução de programas educacionais;
- 14 - programar a construção e administrar parques infantis e “play-grounds”;
- 15 - programar, promover e incentivar a recreação, os esportes e a educação física.

Art. 3.º - As finalidades das Secretaria, relativamente à cultura, são:

- 1 - manter, ampliar e desenvolver a Biblioteca Municipal;
- 2 - zelar pelo patrimônio artístico e histórico do Município;

- 3 - manter, ampliar e enriquecer o acervo do Museu Mariano Procópio;
- 4 - zelar pelo parque do Museu Mariano Procópio;
- 5 - elaborar e propor a celebração de convênios que visem a execução de programas culturais;
- 6 - incentivar as manifestações artísticas e literárias, bem como as atividades de entidades e institutos de caráter cultural;
- 7 - promover a difusão cultural em suas variadas manifestações.

Ao instituir as ações concernentes à nova Secretaria, em um movimento histórico e significativo, as pautas da educação e da cultura passaram a ser debatidas e planejadas na estrutura da administração municipal. Por tratar-se de uma ação político-administrativa expressiva, a imprensa local se dedicou a evidenciar o feito, noticiando a população as decisões do Executivo.

Figura 15 – Capa do Jornal Diário Mercantil, edição publicada em 20 de maio de 1969. Em destaque, manchete da regulamentação da Secretaria de Educação e Cultura.



Fonte: Arquivo Histórico de Juiz de Fora (AHJF/SRH/PJF).

No entanto, ao mesmo tempo em que as demandas educacionais se aproximavam da agenda política do poder Executivo, estariam elas compartilhando o espaço com as postulações da área cultural e esportiva, conforme as descrições dos artigos do Decreto nº. 898.

Nesse cenário, encontrava-se o professor Murílio Hingel frente a grandioso desafio: gerir a “educação municipal ao mesmo tempo em que administrava bens e políticas culturais, patrimoniais e esportivas” (SILVA, 2019, p. 31) de Juiz de Fora. Ao tomar a condução da pasta recém instituída, o então secretário de educação e cultura deliberou que o Departamento de Cultura e Promoções estaria “entregue à operosidade e inteligência do jovem professor, jornalista e dramaturgo José Luiz Ribeiro” (ZAGHETTO, 2012, p. 96), incumbido, entre outros tantos desafios, de gerenciar a Biblioteca Municipal e o Museu Mariano Procópio.

Ainda sobre as prerrogativas dispostas no Decreto que instituiu e regulamentou a Secretaria de Educação e Cultura, é válido destacar as preocupações que o documento apresenta com as estruturas físicas que abrigavam, ou deveriam abrigar, os serviços educacionais e culturais da cidade. No Artigo 2º, nos três primeiros incisos, são descritas finalidades da pasta relativas à educação, apontando atribuições para uma rede escolar que deveria estar ao abrigo de prédios construídos, conservados, ampliados e administrados pela SEC, prioritariamente em regiões rurais do município. Nesta direção, a precaução do Decreto não se fazia infundada. Ao descrever brevemente a consolidação de uma rede escolar em Juiz de Fora, Ismair Zaghetto (2012), no livro “Itamar e o bando de sonhadores”, aponta que “eram caóticas, na literalidade da expressão, as condições da rede escolar municipal, concentrada na área rural” (p.95).

Os aspectos descritos por Zaghetto (2012) tornam-se perceptíveis nas visitas empreendidas a Supervisão de Arquivo e Memória (SAM), objetivando a análise atenciosa das fotografias que compõem o acervo. Nesse movimento de pesquisa, a precariedade das escolas rurais do município, sobretudo no fim dos anos de 1960 e início de 1970, capturaram meus olhares e minha atenção, constituindo-se como um recorte de investigação a partir do que o campo mostrava, ou seja, as frágeis condições das escolas rurais.

Antes de prosseguir com a construção da narrativa histórica, julgo procedente relatar brevemente ao leitor e a leitora, os processos que tenho experienciando no decorrer de minha investigação e que constituem as escolhas de fotografias que serão utilizadas no decorrer do trabalho. O projeto que submeti à banca de seleção do mestrado sinalizava um extenso recorte temporal para o estudo, prescrevendo análises para meio século de fotografias. Logo após a minha aprovação, iniciei tratativas com o meu orientador para ajustarmos a proposta, visando adequar

abordagens teórico-metodológicas e o período necessário ao desenvolvimento da pesquisa. A partir desses diálogos, recebi a sugestão de visitar a Supervisão de Arquivo e Memória (SAM) para analisar cuidadosamente as fotografias, buscando categorizá-las. Para consolidar tal movimento, iniciei visitas semanais ao acervo a partir de setembro de 2020, objetivando examinar as imagens condicionadas em dez caixas de arquivos, organizadas cronologicamente por gestões do Executivo Municipal. A análise referente a primeira caixa me tomou toda uma tarde, seja pela quantidade de fotografias acomodadas – 121 imagens – ou pela potencialidade do material analisado.

A primeira caixa estava legendada na Supervisão de Arquivo e Memória (SAM) com o título “Itamar”, referindo-se à primeira gestão de Itamar Augusto Cautiero Franco à frente da Prefeitura de Juiz de Fora, entre 1967 a 1970. Das 121 fotografias analisadas, identifiquei 22 que retratam o interior de salas de aula, colocando em constante evidência as instalações de escolas rurais. Todas as fotos são em preto e branco, tamanho 19x24cm, e remontam ao final da década de 1960 e início da década de 1970. É válido ressaltar que as imagens, em sua grande maioria, não apresentam data, nome e/ou assinatura do/a fotógrafo/a. No entanto, na SAM, foram categorizadas como imagens da primeira gestão de Itamar, pois, é possível identificá-lo em algumas fotografias acompanhado de Murílio de Avellar Hingel, então Secretário Municipal de Educação e Cultura de seu governo.

Atualmente, sob o abrigo da Supervisão de Arquivo e Memória (SAM), estão catalogadas aproximadamente 40 fotografias que imprimem a precarização das escolas rurais do município no final dos anos de 1960 e início de 1970.

Figura 16 – Escola Municipal de Curupaity. Fazenda de Curupaity. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 17 – Escola Nossa Senhora das Graças. Distrito de Rosário de Minas. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 18 – Escola no Distrito de Sarandira e Pedro Marques. (1974).



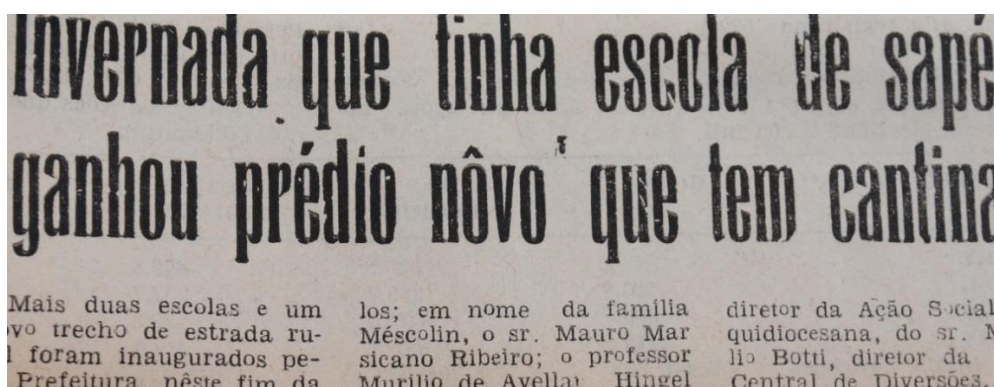
Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Buscando reverter a precariedade das condições estruturais das escolas do município, localizadas preponderantemente na zona rural, Murílio Hingel reuniu esforços para angariar recursos financeiros oficiais para reformar e construir prédios escolares. No entanto, o escasso orçamento municipal, já contraído com as reformas de infraestrutura urbana que aconteciam na administração de Itamar, obrigou o então secretário a buscar alternativas para a materialização das mudanças. Nesse sentido, Hingel se reunia com lideranças e membros das comunidades para incentivá-los a aderirem aos esforços de reforma e construção de escolas. “Os recursos comunitários, pequenos ou mais generosos, eram, por outro lado, otimizados pela forma como o professor os empregava” (ZAGHETTO, 2012, p. 96). De maneira frequente, o então secretário de educação e cultura convocava estudantes de engenharia para participarem de “jornadas de aprendizado” promovidas para a concretização do principal objetivo: reformar ou construir novas unidades escolares para o município (ZAGHETTO, 2012). Fazendo uso de suas relações sociais na cidade, Murílio Hingel investia também em outras formas de voluntariado, entre amigos e alunos, promovendo gincanas, doações de materiais de construção, tudo realizado com

entusiasmo “para se conseguir escolas que pudessem representar para as crianças da zona rural um convite ao aprendizado” (ZAGHETTO, 2012, p. 95). Nesse contexto, ações destinadas ao aprimoramento das condições estruturais das escolas do município também ganharam evidência em publicações jornalísticas, reproduzindo as intervenções coordenadas pelo Executivo.

Figura 19 – Manchete do Jornal Diário Mercantil, edição publicada em 27 de maio de 1969.

Em destaque, o aprimoramento das condições estruturais da Escola localizada no Distrito de Invernada/Torreões.



Fonte: Arquivo Histórico de Juiz de Fora (AHJF/SRH/PJF).

Figura 20 – Cerimônia de inauguração do novo prédio da Escola Rural São Manoel, no Distrito de Invernada/Torreões, em 25 de maio de 1969. Na lateral direita, o professor Murílio Hingel, então Secretário de Educação e Cultura, ao lado do prefeito Itamar Franco.



Fonte: Exposição “Memórias da Educação Municipal: 45 anos de regulamentação da Secretaria de Educação”. 2014.

Torna-se válido destacar que nas décadas de 1970 e 1980, entre as escolas que estavam sob a administração da Prefeitura de Juiz de Fora, havia o predomínio de unidades localizadas em regiões rurais (SILVA, 2019). O contexto vivenciado no município refletia, na prática, dados apurados pelos Censos Demográficos do período¹⁷ que anunciavam a transição populacional da zona rural para a zona urbana. Em um quadro comparativo da população residente¹⁸, é possível identificar que em 1970, com uma população estimada em 238.510 habitantes, o município concentrava 92,40% de seus habitantes na zona urbana, enquanto que 7,60% residia na zona rural. Uma década depois, em 1980, a população foi estimada em 307.525 habitantes; a população urbana representava 98,10% do total em interface com 1,90% da população rural.

Nesse cenário, muitas escolas municipais funcionavam de forma improvisada no interior de fazendas, em espaços geralmente cedidos pelos proprietários, com o objetivo de promover a alfabetização dos trabalhadores rurais e de seus filhos, além de pequenas comunidades próximas a propriedade. Fotografias produzidas no período remontam a precariedade do funcionamento das ‘escolas’ e/ou salas rurais, que muitas vezes estavam instaladas em espaços insalubres, com a divisão de ambientes realizada de maneira provisória, utilizando tecidos e hastes de bambu, por exemplo, além de turmas multisseriadas. Mesmo diante das condições desfavoráveis, tais espaços tornavam-se significativos para a população que ali residia, pois, muitas vezes, representavam a única presença do poder público nas regiões mais remotas (ILHA *apud* SILVA, 2019).

Os relatos produzidos no período, para além das precariedades citadas, narram ainda extensas jornadas de deslocamento vivenciadas por docentes que atuavam nessas regiões. Com ausência de linhas de transporte coletivo para o atendimento das localidades, Silva (2019) descreve que os trajetos eram realizados com a colaboração de “carros de leite, transporte até determinado ponto da estrada, auxílio dos fazendeiros que cediam funcionários para buscar as professoras a cavalo” (p. 36). Em demasiadas distâncias da área urbana, para realizar o trabalho pedagógico no

¹⁷ Censo Demográfico de Minas Gerais de 1970. Disponível em: <<https://bitly.com/dwcEJme>>. Censo Demográfico de Minas Gerais de 1980. Disponível em: <<https://bitly.com/LXYwNod>>. Acessos em: 17 out. 2021.

¹⁸ Quadro de comparação da população residente do município de Juiz de Fora (1970-2012). Disponível em: <<https://pjf.mg.gov.br/cidade/populacao.php>>. Acesso em: 17 out. 2021.

decorrer da semana, a professora pernoitava na localidade ou na sede da fazenda onde a escola rural estava instalada, retornando para o seu domicílio nos finais de semana. Frente aos desafios de deslocamento, em 04 de maio de 1972, já na administração do prefeito Agostinho Pestana da Silva Neto, foi instituído o Decreto nº. 1.234¹⁹, que criou uma “gratificação para professoras municipais regidas pela CLT com exercício na zona rural”, prevendo um acréscimo de 10% sobre os seus salários.

Iniciativas que buscaram atender as especificidades das escolas localizadas na zona rural do município, principalmente em relação aos desafios profissionais das professoras que atuavam nessas unidades, não foram consolidadas de forma repentina ou por benesses do poder público (SILVA, 2019). Nessa direção, Silva (2019) ressalta que a trajetória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora é marcada por lutas e reivindicações dos educadores, que diante dos desafios de suas práticas, em diferentes períodos e contextos, não se furtaram a interpelar a execução das políticas educacionais, contribuindo para uma formação cidadã e dialógica dos alunos e alunas que passaram pela rede municipal. Os persistentes movimentos para a reivindicação de melhores condições de trabalho e carreira, conectados ao desejo de uma oferta de educação com qualidade, possibilitaram, já na década de 1980, sob administração do prefeito Tarcísio Delgado, a promulgação da Lei nº. 6.490²⁰, de 12 de março de 1984, que estruturou o Plano de Carreira para o magistério municipal.

Regressando a 1969, ano em que foi instituída a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), Itamar Franco, próximo de completar o primeiro mandato à frente do Executivo Municipal, anunciava os empenhos de sua gestão para a organização e expansão da educação. Em uma entrevista concedida ao jornalista Cláudio Augusto de Miranda Sá, veiculada no Jornal dos Municípios Brasileiros em março de 1969, Itamar afirmou que entre 1967 e 1969 sua administração havia construído oito escolas municipais, destacando também a expansão de matrículas: em 1967 a rede municipal de ensino possuía 3.300 alunos; em 1969, o número ascendeu para 6.500 alunos matriculados (SÁ, 1969). As transformações implementadas na cidade, capitaneadas

¹⁹ Decreto nº. 1.234, de 04 de maio de 1972 – Cria gratificação para professoras municipais regidas pela CLT com exercício na zona rural: <<https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000004177>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

²⁰ Lei nº. 6.490, de 12 de março de 1984 – Dispõe sobre o Quadro do Magistério Municipal da Prefeitura de Juiz de Fora e dá outras providências: <<https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000018370>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

por várias mudanças na infraestrutura urbana, atribuíram a Itamar uma fundamental influência para as eleições municipais de 1970 (ZAGHETTO, 2012).

Paralelamente, no cenário político nacional, o país atravessa um dos momentos mais impetuosos do regime militar, sob o comando do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que havia, por meio do Decreto-Lei 1.077, de 26 de janeiro de 1970, instituído a censura prévia aos meios de comunicação e produções culturais. O ano anterior, 1969, já havia sido marcado, de forma despota, por diversas cassações de mandatos políticos daqueles que divergiam das convicções totalitárias vigentes. Em meio ao contexto de supressão democrática, o regime militar editou o Ato Institucional nº. 11 (AI 11), que estabeleceu alterações e novas regras para as eleições, objetivando tornar os pleitos coincidentes em todo o país. Sendo assim, os prefeitos e os vereadores eleitos em 1970, seriam empossados em 31 de janeiro de 1971 e cumpririam os mandatos, de dois anos, até 31 de janeiro de 1973, caracterizando um “mandato-tampão” (LANNA, [201-?]).

Para as eleições municipais de 1970, segundo Oliveira (2015), em observância a legislação eleitoral do período, Itamar Franco não poderia se candidatar à reeleição. Considerando o caráter transitório do “mandato-tampão”, o MDB articulou o lançamento da campanha de Agostinho Pestana da Silva Netto, então vice-prefeito de Itamar, para concorrer às eleições ao Poder Executivo em Juiz de Fora. Com amplo apoio de Itamar e de seus correligionários, Pestana foi eleito prefeito com o mote “*As obras não podem parar! Agostinho Pestana depois de Itamar!*” (ZAGHETTO, 2012, p. 195).

2.4. AGOSTINHO PESTANA: O MANDATO DE DOIS ANOS (1971-1973)

Agostinho Pestana da Silva Netto, engenheiro graduado na mesma turma de Itamar Franco, já havia consolidado uma carreira de sucesso na cidade enquanto empresário. Na exitosa campanha eleitoral de 1966, que elegeu Itamar prefeito de Juiz de Fora, Agostinho Pestana integrou a chapa na condição de vice-prefeito. Durante o mandato, de 1967 a 1970, Pestana contribuiu para a implementação das transformações na infraestrutura urbana planejadas por Itamar, compartilhando seus conhecimentos nas áreas de administração e engenharia. Na Secretaria de Educação e Cultura (SEC), naquele período recém-criada, Agostinho Pestana colaborou de maneira expressiva para a concretização dos Festivais de Música Popular Brasileira

de Juiz de Fora, organizados pelo Departamento de Cultura e Promoções da SEC (ZAGHETTO, 2012).

Nas eleições municipais de 1970, sendo escolhido pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como candidato à Prefeitura de Juiz de Fora para um mandato-tampão, de apenas dois anos (de 1971 a 1973), Agostinho Pestana, que tinha como vice-prefeito o médico João Carlos Arantes, venceu o sufrágio conquistando mais de um terço de todo o eleitorado do município – 36.939 votos em um total de 94.284 eleitores –, em disputa com Wandenkolk Moreira, que concorria o pleito como representante da Aliança Renovadora Nacional (Arena). A vitória de Pestana, cancelada pela aprovação da gestão de Itamar Franco, da qual era partícipe, possibilitou a continuidade das obras e ações administrativas da gestão anterior por, pelo menos, mais dois anos (ZAGHETTO, 2012; OLIVEIRA, 2015).

Almejando a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), o novo prefeito preservou a pasta governamental sob a liderança do professor Murílio de Avellar Hingel, que prosseguiu com as propostas de aperfeiçoamento pedagógico e estrutural na rede municipal de educação. As fotografias desse período, reunidas em apenas 9 imagens sob o abrigo da Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE), expõem as preocupações com as instalações dos prédios escolares, principalmente aqueles instalados nas zonas rurais.

Figura 21 – Escola Rural Maria Aládia Sant’Ana. Distrito de Varginha. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 22 – Escola Municipal Marília de Dirceu. Distrito de Figueiras. (1972).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 23 – Escola Rural de Penido. Distrito de Penido. (1971 ou 1972).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Para além dos desafios relacionados as condições estruturais da rede municipal, a então Secretaria de Educação e Cultura (SEC), pouco tempo depois de sua fundação, foi posta diante de um imbróglio: expandir ainda mais o atendimento educacional no município. Em 11 de agosto de 1971, na gestão do prefeito Agostinho Pestana, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), gerido pela ditadura militar, aprovou a Reforma da Educação Básica por meio da Lei nº. 5.692/71, que, dentre outras prerrogativas, conjecturava a transferência gradual do “1º Grau” para os municípios brasileiros. Em uma pesquisa que se debruçou a investigar os impactos da Reforma na educação pública, Vanessa Queirós (2013, p. 21037) aponta que

O Ensino de 1º grau, a partir da lei nº 5692/71, ampliou a obrigatoriedade de 4 para 8 anos, com no mínimo 720 horas de atividades anuais, uniu o antigo ensino primário ao ginásio, e incorporou às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passam a ter um lugar importante nas discussões [...]

Em um contexto de dúvidas e incertezas frente as transformações propostas com a Reforma Educacional, os discursos e orientações federais não deixavam dúvidas acerca das concepções impostas: a educação básica é indiscutivelmente necessária aos sujeitos, para o pleno exercício de seus deveres e direitos, ao passo que o desenvolvimento nacional está atrelado aos investimentos realizados na educação (QUEIRÓS, 2013). Nesse sentido, no bojo das diretrizes educacionais, haviam duas questões a serem solucionadas: a formação de uma mão de obra especializada e a alfabetização de adultos iletrados. Já buscando alternativas para promover a alfabetização em todo o país, o governo federal, três anos antes, havia concebido o Movimento Brasileiro de Alfabetização – o Mobral – por meio do Decreto nº. 62.455, de 22 de março de 1968. No entanto, para também promover a capacitação da mão de obra, buscando servir as demandas do mercado de trabalho com a intensificação das atividades industriais, o governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) reformulou o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial – o PIPMOI, concebido ainda no governo de João Goulart (1961-1964), que passou a se chamar Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – o PIPMO (SILVA, 2019).

Atrelando-se as tendências das políticas educacionais implementadas em nível nacional, a Secretaria de Educação e Cultura de Juiz de Fora estruturou as diretrizes

para suas ações a partir do Mobral e o PIPMO. Em um movimento de adequação e viabilidade das propostas para a realidade local, foi concebido o Grupo de Trabalhos Técnicos – o Grutec – que, de acordo com Silva (2019, p. 32), almejava

elaborar um programa destinado à criação de Cursos Técnicos de Pequena Duração, dirigido por Murílio Hingel, através do Decreto nº 1.126 de 30 de abril de 1971, durante a administração do prefeito Agostinho Pestana. O grupo reunia representantes de alguns importantes setores da sociedade e com proposta de parcerias com instituições educacionais tradicionais em Juiz de Fora. Além disso, propôs uma política educacional complementar ao Mobral, especialmente, para os indivíduos na faixa etária de 14 a 30 anos. Desta forma, o Grutec ficou responsável por elaborar cursos de qualificação técnica de curta duração e promover a formação de parcela da população local em idade economicamente ativa. Entre 1972 a 1981, por exemplo, o Grutec ofereceu 432 cursos, atendendo aproximadamente 9.130 alunos e formando 7.331 profissionais em diversas atividades.

Frente as informações apresentadas pelo pesquisador, é possível notar que o Grutec excedeu suas atividades para além da gestão do prefeito Agostinho Pestana, mantendo políticas formativas entre os anos de 1972 e 1981, na condição de um órgão executor de uma política de qualificação da mão de obra em Juiz de Fora. Sob abrigo da Supervisão de Arquivo e Memória, existe um volume de fotografias – cerca de 70 imagens – produzidas nesse período, evidenciando as práticas de qualificação profissional propostas Grutec e cerimônias pertinentes ao grupo de trabalho.

Figura 24 – Curso de atendente hospitalar. Pronto Socorro Municipal (PSM). [197?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 25 – Curso de fruticultor. Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem). (1973).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 26 – Curso de datilografia. Escola Municipal Áurea Bicalho. (1973).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 27 – Murílio de Avellar Hingel, Secretário de Educação e Cultura, em cerimônia de assinatura de contrato do Grutec. (1974).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

O curto mandato de Agostinho Pestana ficou marcado pela sobriedade e por decisões importantes que contribuíram para o aprimoramento da gestão urbana de Juiz de Fora. Em seus dois anos de administração, concluiu as obras que possibilitaram o tráfego na Garganta do Dilermando e construiu os passeios centrais da Avenida Barão do Rio Branco, objetivando disciplinar o trânsito na via. Para além das ampliações dos atendimentos realizados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), o prefeito, em parceria com o Departamento de Cultura da pasta, organizou o Festival de Música de Juiz de Fora, que foi transmitido pela TV Globo para todo o país, e que conquistou, com a música vencedora, uma apresentação no Festival Nacional da Canção no Rio de Janeiro (JUIZ DE FORA, 2000).

A decisão mais polêmica da administração de Agostinho Pestana foi a venda da Telemusa Telefônica Municipal S.A.²¹ para a Telemig. Em Juiz de Fora, as ligações interurbanas demoravam até 24 horas para serem efetuadas e Pestana afirmava que

²¹ Instituída pela Lei Municipal nº. 2132, de 05 de novembro de 1964, na gestão do prefeito Adhemar Rezende de Andrade, a Telefônica Municipal S.A. – Telemusa, substituiu a Companhia Telefônica de Juiz de Fora (fundada em 1958), objetivando instalar no município e em cidades da região toda a estrutura necessária à exploração dos serviços de telefonia.

a Prefeitura não possuía fundos para financiar melhorias e ampliações. Ao selar a venda, a Telemig aprimorou rapidamente o serviço telefônico no município, mas os usuários começaram a arcar com os custos das chamadas locais, o que não ocorria anteriormente. A venda da Telemusa também provocou o rompimento político entre Agostinho e Itamar, que se posicionava enfaticamente contrário ao negócio (ACESSA, 2000).

2.5.A SEGUNDA GESTÃO DE ITAMAR FRANCO (1973-1974)

Nas eleições que ocorreram em 1972, que restauraram os mandatos para quatro anos, resultando na legislatura 1973-1976, Itamar Franco concorreu ao pleito tendo como vice-prefeito Saulo Pinto Moreira, em chapa representando o MDB. Como principal adversário, candidato da Arena, estava Francisco Antônio de Mello Reis. Em uma eleição extremamente competitiva, Itamar foi eleito novamente prefeito de Juiz de Fora com uma diferença de 302 votos em relação ao seu concorrente (FRANCO, 2014). Ao retomar a administração da cidade em 1973, o prefeito optou por dar continuidade aos projetos de aperfeiçoamento e expansão da infraestrutura urbana, resgatando a principal marca de sua primeira gestão. Atendendo a deslocamentos políticos do MDB, o professor Murílio de Avellar Hingel transferiu a administração da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) para os professores Nilo Camilo Ayupe e Marcílio Marques Botti, que prosseguiram com as perspectivas de gestão empreendidas por Hingel desde a primeira administração de Itamar (SILVA, 2019).

Em 1974, após completar um ano como prefeito em seu segundo mandato, Itamar renunciou ao cargo de chefe do Executivo para concorrer às eleições ao Senado Federal como representante por Minas Gerais. No pleito ocorrido no mesmo ano, Itamar foi eleito Senador da República com 1.443.443 votos (BRASIL, 2022), alçando um espaço significativo no cenário político nacional para o MDB. Ao se afastar da Prefeitura para concorrer às eleições nacionais, Itamar delegou a administração de Juiz de Fora a Saulo Pinto Moreira, vice-prefeito em sua chapa, que, a partir do resultado exitoso do pleito nacional, assumiu integralmente a chefia da Prefeitura de Juiz de Fora até o fim da legislatura, em 1976.

Para Zaghetto (2012, p. 23), “em termos político-administrativos, há uma Juiz de Fora antes e outra depois de Itamar Franco prefeito”, ao se referir aos feitos e a inventividade de Itamar no gerenciamento da gestão pública do município. Todavia,

vale destacar que as transformações efetivadas no decorrer dos anos em que Itamar esteve à frente do Executivo municipal se consumaram por meio de inúmeros sujeitos, muitas vezes desconhecidos e/ou silenciados nas narrativas “oficiais”, que viabilizaram, através de suas ações pessoais e/ou profissionais, as mudanças almejadas para o período. Sendo assim, pensar os processos de constituição histórica por esta ótica fomentam análises que se estruturam a partir da genealogia em Foucault.

Constituindo-se como uma fase do pensamento do filósofo francês, a genealogia foucaultiana contrasta com a ideia de um conceito propriamente instituído, podendo ser interpretada como um conjunto de procedimentos que não apenas nos garante ao conhecimento do passado, mas, sobretudo, nos permite interpelá-lo (VEIGA-NETO, 2017). Nesse sentido, ao instrumentalizar a genealogia em uma pesquisa que trata de fotografias históricas, atravessadas por memórias e também por intencionalidades, me vinculo a uma forma de produzir a pesquisa, operando com as relações entre saberes e poderes a partir do campo de investigação.

A ideia genealógica de história fomentada por Michel Foucault (2010), propõe uma nova maneira de ‘fazer/enxergar’ a história, desencadeando rupturas com pressupostos que fixam uma linearidade, dando espaço as discontinuidades e suas impermanências. Neste movimento, Foucault sinaliza a genealogia como uma atividade investigativa que requer trabalho e tempo, procurando indícios em acontecimentos desconsiderados, desvalorizados e até mesmo invisibilizados por procedimentos da história tradicional (FAÉ, 2004). Partindo dessa premissa, José Antonio Miranda Sepulveda e Denize Sepulveda (2020, p. 972) inferem que

Para Foucault, a história não é construída de uma forma linear, num esquema de causa e efeito, de ordem e progresso; e sugere que se observem, nos acontecimentos, aquilo que eles têm de agudo e singular. Para isso, o autor propõe *acontecimentalizar* a história, o que significa analisar o acontecimento de múltiplas formas. Para ele, o acontecimento está relacionado à noção de atualidade e, assim, interrogar a atualidade é problematizá-la como acontecimento (*Grifo dos autores*).

Partindo desses pressupostos, a presente investigação se propõe a um movimento de *acontecimentalizar* a história da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, compondo um possível ‘olhar genealógico’ para as fotografias que integram o escopo desta pesquisa. Por essa perspectiva, a (re)construção da trajetória da

Secretaria de Educação por meio das fotografias que compõem o seu arquivo histórico, constitui-se um estímulo para a projeção de novos olhares aos acontecimentos e sujeitos anônimos que foram perpetuados pelos enquadramentos fotográficos, e que, de certa forma, reivindicam suas presenças e contribuições para essa trajetória.

3. SOBRE FOTOGRAFIAS

*“Uma fotografia é o segredo de um segredo.
Quanto mais diz, menos você sabe”.*

Diane Arbus²²

Inquietado pelos segredos que constituem a imagem fotográfica e as profusas narrativas que atravessam uma fotografia, delibero por iniciar a escrita deste capítulo refletindo sobre a proposição da fotógrafa norte-americana Diane Arbus. Considerada por críticos como “a fotógrafa das aberrações”, Arbus dedicou-se a retratar o cotidiano de pessoas marginalizadas na sociedade estadunidense nos anos de 1960 e 1970, elaborando fotografias que trouxeram estética e beleza ao estranho, explorando em imagens em preto-e-branco a dramaticidade estimulada pelos jogos de sombras, tornando-se pioneira no estilo *freak*, empregado para representar sujeitos ditos como “esquisitos”, “anormais”, distantes da corponormatividade (OLIVEIRA, 2018). Tecendo análises a partir das produções imagéticas de Arbus, Susan Sontag (2004, p. 54), inferiu que “o fotógrafo sempre tenta colonizar experiências novas ou descobrir maneiras novas de olhar para temas conhecidos – lutar contra o tédio. Pois o tédio é exatamente o reverso do fascínio”. As ponderações de Sontag não foram produzidas ao acaso. Diane Arbus nasceu em uma abastada família judia, conquistando notoriedade e respeito na realização de editoriais para a indústria da moda. Subvertendo suas representações sobre corpos e sujeitos pasteurizados, encontrou na fotografia de estilo *freak* uma maneira de lutar contra o tédio, encontrar seu/um fascínio, retratando existências invisibilizadas diante da maioria das lentes fotográficas.

O legado das produções fotográficas de Diane Arbus propõe estímulos para pensarmos nas relações que podem ser estabelecidas com as fotografias, entre suas intencionalidades e seus efeitos. Como sugere Sontag (2004), o/a fotógrafo/a não é apenas um sujeito que operacionaliza o registro de um momento, mas aquele que o inventa. Dessa forma, ao propor reflexões sobre as produções imagéticas no decorrer deste capítulo, penso em um itinerário de análises e interlocuções que não busque

²² Segundo Thai Coelho (2017), a frase de Diane Arbus foi dita ao fotógrafo de moda paulistano Otto Stupakoff, com quem a fotógrafa americana mantinha uma relação de amizade desde 1967, quando o brasileiro montou um estúdio de fotografias no edifício Carnegie Hall, em Nova York. [Com informações do Instituto Moreira Salles]. Disponível em: <<https://bitly.com/3TUvn>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

revelar os sentidos e significados das fotografias, mas sim, pensá-las como elementos históricos, localizadas em temporalidades distintas, tangenciando as subjetividades dos sujeitos envolvidos em suas produções e dizendo de seus modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001).

Sendo inspirado por essas concepções acerca das imagens, creio ser factível maximizar argumentos para a problematização das fotografias que compõem a história da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, entre 1967 e 1974, estabelecendo interlocuções com distintos referenciais e até mesmo produções imagéticas. Dessa forma, consubstanciando o objetivo proposto, o presente capítulo foi estruturado em três partes. Na primeira, foram fomentadas discussões sobre a inquietude do olhar frente as fotografias, a partir de aproximações com o trabalho de Diane Arbus na discussão entre as (in)visibilidade que atravessam as tramas fotográficas. Na segunda parte do capítulo, foram propostas análises que emergiram de minhas aproximações com os estudos foucaultianos, ao perceber as fotografias como documentos/monumentos fundamentados de forma propositiva por sujeitos que desejavam constituir imageticamente versões sobre a educação municipal, enunciando perspectivas sociais, políticas e educacionais do período. Na terceira e última parte, foram estabelecidas aproximações com o campo da Cultura Visual, refletindo a fotografia como resultado e parte da constituição de uma sociedade imagética.

3.1. QUANDO O OLHAR É INQUIETADO

Na epígrafe que abre este capítulo, Diane Arbus, fotógrafa estadunidense que se propôs a refletir sobre os mistérios que atravessam as composições fotográficas, preconizou uma concepção muito difundida entre aqueles que produzem e apreciam fotografias (SONTAG, 2004): elas não estão ditas, tão pouco são claras ou objetivas, muito menos exprimem a “verdade” ou a exata dimensão da realidade. Em contrapartida, caracterizam “o tal segredo, o oculto, o preservado ou até mesmo o deliberadamente silenciado no quadro fotográfico” (COELHO, 2017, n.p.). Permeadas por enigmas, as fotografias suscitam diferentes leituras daqueles que se dedicam a fruição de seus enquadramentos.

Nesse sentido, uma fotografia, enquanto produção imagética atravessada por sentidos e intencionalidades, produz significados nos planos político, social e cultural,

estendendo-se também as dimensões particulares, subjetivas, dos sujeitos envolvidos em sua produção ou (de)codificação. Desse modo, o que se “revela” na imagem fotográfica, exprime feixes de um universo subjetivo, que não será evidenciado em sua totalidade, seja por parte de quem é retratado ou de quem contempla e interpreta uma fotografia (COELHO, 2017).

Ao acionar o conceito de subjetividade, considero as formulações de Michel Foucault, que versam sobre os processos e as relações que engendram o sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2017). Perseguindo elementos para a constituição de uma “história do sujeito”, “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2016, p. 408), tocante “às propriedades e aos elementos que caracterizariam o ser humano como ‘sujeito’” (SILVA, 2000, p. 101-102).

Conjecturando a partir de tais formulações, sinalizo que as reflexões sobre os processos de subjetivação atravessam de maneira significativa a composição desta pesquisa. Nesse sentido, as fotografias que dizem sobre a trajetória da Secretaria de Educação (SE), denotam a sujeitos que foram socializados e também subjetivados nas escolas que integram a rede municipal. Desse modo, pensar os processos de socialização e subjetivação, sobretudo a partir das formulações de Foucault (2001), é dispor o sujeito em uma tessitura social. Partindo de análises do pensamento foucaultiano, Gabriel Papa Ribeiro Esteves (2018, p. 111), reporta que

Os sujeitos são construções produzidas pelo social, sendo o social uma materialização de táticas dos sujeitos, que possuem estratégias possibilitadas pelo sistema estrutural em que estão imersos, sistema este que, num processo espiral, é legitimado pelos mesmos sujeitos, que são disciplinados ideologicamente a partir de dispositivos e de relações conflituosas que envolvem o exercício de poder, ou seja, que envolvem todas as relações e práticas humanas em seus níveis macro e micro.

Desse modo, as imagens que fundamentam este estudo dizem sobre os alunos e alunas, professores e professoras, dirigentes educacionais e autoridades políticas que, em diferentes momentos, teceram a trajetória da SE. Mesmo nas fotografias onde não há a presença de sujeitos, e sim, enquadramentos que favorecem as condições físicas e estruturais das escolas do município, o tipo e a organização do mobiliário, a

disposição de objetos e a fixação de cartazes educativos sugerem pistas acerca dos investimentos exercidos pelas escolas nos sujeitos que almejavam formar.

Nesse sentido, a identificação dos objetos que caracterizam o ambiente como uma sala de aula, os cartazes que evidenciam as práticas de alfabetização do período, a disposição das carteiras diante do quadro, versam sobre a presença de sujeitos mesmo em suas ausências, como no caso da fotografia produzida na sala de aula da Escola dos Pires (na sequência). Ao posicionar a câmera fotográfica para o enquadramento da sala, o/a fotógrafo/a, não identificado na autoria do registro, sinaliza sua presença no ambiente a partir de escolhas díspares, operando como uma espécie de “filtro cultural”, como infere Boris Kossoy (2020, p. 53). Nesse sentido, desde o instante que seleciona o fragmento do ambiente até a sua materialização iconográfica, o/a fotógrafo/a, enquanto sujeito, anuncia um olhar e uma elaboração estética na composição da imagem fotográfica (KOSSOY, 2020), produzindo pistas de uma visão subjetiva sobre o mundo: a posição e direção da câmera, o destaque para objetos e produções do ambiente em detrimento a outras possibilidades, os significados e referências capturados pela lente produzem, a partir desse conjunto de escolhas, a leitura imagética e o sentido de uma sala de aula escolar.

Figura 28 – Sala de aula da Escola dos Pires. Distrito de Torreões. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Para além da presença do/a fotógrafo/a, o fragmento iconográfico do interior da sala de aula da Escola dos Pires denota uma organização espacial que circunscreve “a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 09), ao deduzirmos, a partir da leitura iconográfica, os usos que tais corpos engendram no espaço escolar. Empregando as formulações de Michel Foucault acerca da docilização dos corpos pelo poder disciplinar, Alfredo Veiga-Neto (2000), sugere problematizações que tangenciam a função disciplinadora da escola em tempos pós-modernos, indicando que para manifestações efetivas do poder disciplinar, é necessário dispor os corpos dentro de uma lógica em que esses estarão “submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder” (p. 13), estabelecendo interpretações propositivas que justifiquem o ordenamento, a disposição da mobília escolar.

Já entre os cartazes fixados nas paredes, um deles, de maneira especial, organiza “o caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos infantis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 14), ao publicizar as funções que deveriam ser executadas pelos “*ajudantes do dia*”. Na lateral esquerda da fotografia, próxima a mesa destinada a professora e parcialmente encoberta pela bandeira nacional, uma cartolina foi usada para descrever as funções que deveriam ser realizadas cotidianamente no interior da sala de aula e seus respectivos responsáveis. Diante dos imperativos “*vai colocar flores na jarra*”, “*vai organizar o calendário*”, “*vai distribuir as folhas*”, “*vai recolher as folhas*”, “*vai atender a porta*”, “*vai apagar o quadro*” e “*vai abrir as janelas*”, a professora orquestrava, a partir da fixação de cartões nominais, as tarefas que seriam desempenhadas por determinados/as estudantes, organizando os corpos de forma sistemática, concisa e uniforme, para que o poder atingisse a todos de maneira análoga (VEIGA-NETO, 2000). Frente ao contexto caracterizado, as formulações de Michel Foucault assinalam que

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Nesse sentido, a fotografia produzida no interior de uma sala de aula provavelmente no início dos anos de 1970, não se limita a produção iconográfica de um cenário onde corpos se inscrevem e atuam. Para além disso, os corpos instituem práticas que organizam o espaço, enquanto o espaço produz sentido para os corpos, impelindo processos que subjetivam os sujeitos (VEIGA-NETO, 2000).

Ao esquadrihar as teorizações foucaultianas a partir das problemáticas do sujeito, Rosa Maria Bueno Fischer (1999) infere que “falar de sujeito, para Foucault, em primeiríssimo lugar, é falar de ‘modos de subjetivação’” (p. 41), sinalizando as interfaces propostas pelo filósofo francês no que concerne as formas como o tema do sujeito foi tratado em sua produção intelectual.

Em um movimento de articular proposições que viabilizam a interpretação do pensamento foucaultiano sobre sujeitos e subjetividades, Fischer (1999, p. 42) indica que o termo ‘subjetividade’ está diretamente ligado os modos como os sujeitos produzem uma experiência de si em meio aos jogos de verdade. Com isso a autora afirma que Foucault nos convida a pensar e problematizar “as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade” (FISCHER, 1999, p. 42). Para compor essa conversa, ela ainda aciona Deleuze para quem, “Foucault não só mostrou como os processos de subjetivação se fazem absolutamente diversos, nas diferentes épocas, produzindo modos de existência e estilos de vida muito próprios”, mas, principalmente afirmou que “nos interstícios da dinâmica de poder e saber, em luta com esses mesmos dispositivos, há um lugar de “intensidades”, uma possibilidade ética-estética de se produzir (...)” (FISCHER, 1999, p. 42).

Conforme sinalizações de Fischer (1999), as inferências de Deleuze, fundamentadas a partir das proposições de Foucault, sugerem que os processos de subjetivação, atravessados por diferentes fatores e experiências, podem produzir sujeitos díspares, capazes de compor ações e percepções singulares em suas existências. Nessa direção, Gilles Deleuze (1992, p. 142) destaca a possibilidade de uma “existência artista”, presumindo a arte como “o procedimento por meio do qual o sujeito relaciona-se com a intensidade dos afetos” (SOLER; KAWAHALA, 2017, p. 02), instituindo formas próprias, ímpares, de estar, perceber e se expressar no mundo. Nesse contexto, refletindo sobre a potência dos afetos e dos processos que atravessam a constituição dos sujeitos, Diane Arbus, conseguiu explorar de forma

intrigante as interfaces entre diferentes subjetividades e a produção fotográfica, ao capturar imagens de pessoas marginalizadas e estigmatizadas nos Estados Unidos, no decorrer da década de 1960.

Figura 29 – Diane Arbus por Tod Papageorge. (1967).



Fonte: Blog do Juan Esteves. Disponível em: <https://blogdojuanesteves.tumblr.com/post/148067054376/diane-arbus-portrait-of-a-photographer>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Diane Nemerov nasceu em Nova York em 1923, sendo a segunda dos três filhos de uma rica família judaica com atividades empresariais nos mercados da moda e de peles. Ao completar 18 anos, a contragosto de seus pais, Diane casou-se com Allan Arbus, adotando o sobrenome do esposo e fundando com ele, em 1946, uma agência de fotografias, onde atuava como diretora artística e seu marido como fotógrafo. Mesmo conquistando prestígio com a publicação de editoriais em importantes periódicos de moda, a fotografia do segmento não os entusiasmava, o que ocasionou o fechamento da agência dez anos depois de sua fundação, em 1956. Três anos mais tarde, Diane se divorciou de Allan, vivenciando o agravamento de problemas financeiros e de uma intensa depressão, se afastando do convívio social.

No período de maior reclusão, Arbus foi acolhida por sua amiga Lisette Model, que lhe incentivou a continuar fotografando. A partir da amizade com Model que Diane foi encorajada a retratar em suas produções fotográficas a heterodoxia²³ (BRACONS, 2018).

Os enquadramentos heterodoxos produzidos por Arbus surgiram de sua experiência fotográfica de outrora, atravessados por sua formação e atuação profissional no mercado da moda. Inserida em um universo estetizado por padronizações, conduziu campanhas que invisibilizaram as diferenças entre os sujeitos e corpos, metamorfoseando seu olhar ao ser inquietada pela fotografia autoral (FERREIRA, CAIXETA, 2018). Ao investigarem a dimensão do estético nas produções de Diane Arbus, Luiz Carlos Ferreira e Ana Paula Caixeta (2018, p. 240) sinalizam que a fotógrafa “encontrou na fotografia autoral uma outra dimensão estética que vislumbraria um olhar humanizado sobre o cotidiano da estranheza, especialmente, ao registrar cenas que evocariam pessoas comuns e marginalizadas”, suscitando “o desvelamento de outros sentidos acerca da vida e de questões da condição humana, muitas vezes silenciadas por uma vida que encobria cenas bizarras, exóticas e desvinculadas do banal”.

Seguindo por essa direção, Diane Arbus dedicou-se a fotografar pessoas das quais não se sabia muito, que por muito tempo foram invisibilizadas, que eram consideradas “estranhas”, destoantes dos “padrões” estéticos e marginalizadas socialmente. De forma muito singular e com caráter documental, a fotógrafa capturou com suas lentes artistas de circo, prostitutas, travestis, pacientes psiquiátricos, deficientes, personagens carnavalescos, nudistas e todos aqueles que contrastavam com os padrões socialmente difundidos (COELHO, 2017).

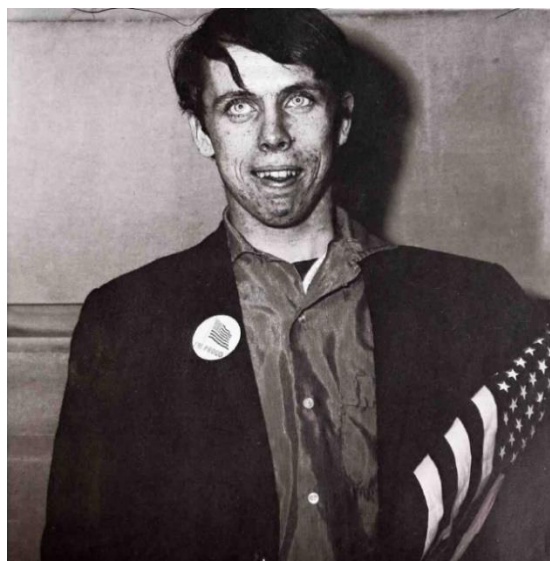
²³ De acordo com o verbete do Dicionário Online de Português, heterodoxia [substantivo feminino. Do francês *hétérodoxie*] significa o caráter daquilo que se opõe aos padrões tradicionais, à doutrina ortodoxa. Também se aplica a condição da pessoa contrária às regras, aos dogmas e às opiniões estabelecidas por um grupo. Podendo ainda representar o comportamento ou ideologia de quem pratica heresia, de quem nega a fé cristã. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/heterodoxia/>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Figura 30 – Um jovem com rolos no cabelo em casa na West 20th Street, Nova York. 1966.



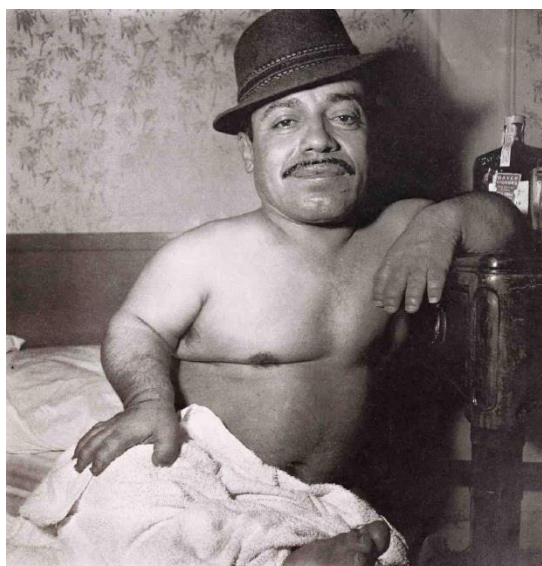
Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 31 – Jovem patriótico com uma bandeira, Nova York. 1967.



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 32 – Anão mexicano em seu quarto de hotel em Nova York. 1970.



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 33 – Sem título (1). [1970-71].



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

No entanto, conforme destaca Coelho (2017), uma das características mais provocantes das fotografias produzidas por Arbus é a forma como ela tratou a dignidade dessas pessoas. Com o propósito de se aproximar dos sujeitos que

desejava fotografar, Diane se despia de sua retração social empreendendo horas de conversas com as pessoas, conhecendo suas rotinas, experiências e comportamentos. Uma vez consolidada a aproximação, seus modelos aceitavam ser fotografados, por existir uma confiança que ela não iria trata-los pejorativamente.

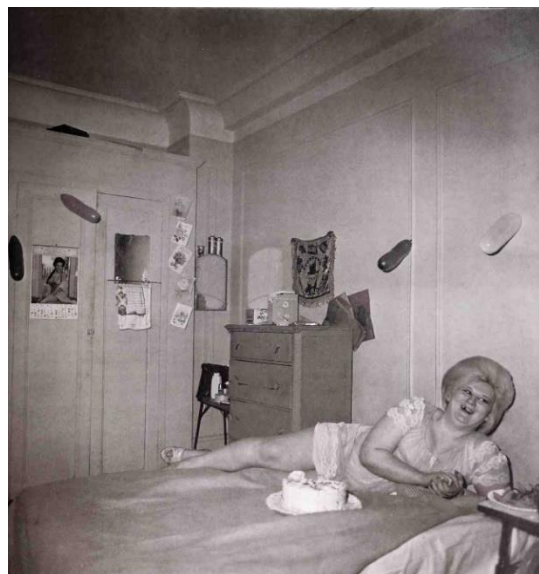
Os sujeitos capturados por suas lentes, em sua maioria, encararam a câmera de frente, com olhos fixos para o obturador, alguns posaram de maneira despreocupada, expressando sorrisos diante do atípico clique; outros, demonstram poses austeras, rígidas, quiméricas, no entanto, todos estavam presentes, por inteiro, como representantes de existências invisíveis, periféricas, disformes, que raramente seriam registradas por fotografias (COELHO, 2017).

Figura 34 – Gêmeas idênticas, Roselle, Nova Jersey. 1967.



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 35 – Travesti em sua festa de aniversário, Nova York. 1969.



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 36 – Um homem nu sendo uma mulher, Nova York. 1968.



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

Figura 37 – Sem título (7). [1970-71].



Fonte: Diane Arbus: an aperture monograph (1972).

A excentricidade das imagens produzidas por Arbus não está, exatamente, nos sujeitos fotografados, mas nas escolhas empreendidas pela fotógrafa na composição das imagens. Não são as fotografias de sujeitos díspares que as tornam interessantes, mas as representações não idealizadas, cruas, que rompem com o imaginário que as fotos devem representar o 'belo', o 'lado bonito' das existências ou do cotidiano (BATISTA, 2019), produzindo registros fotográficos que sugerem deslocamentos e inquietação dos olhares. Enveredado pelos efeitos que podem ser produzidos por fotografias, Thiago Sant'Anna (2011) empreende um movimento pertinente de aproximar a fruição imagética das teorizações de Michel Foucault, elaborando possibilidades de análise em interface ao universo teórico-prático da fotografia. Ao propor interseções entre poder e a produção fotográfica, Sant'Anna (2011) ressalta que com a publicação de *Vigiar e Punir*, em 1977, Foucault (2014) ressignificou o conceito de poder, ao se referir ao poder disciplinar, destacando que ele não se manifesta exclusivamente nas prisões, mas encontra-se, também, em instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica. Partindo dessas formulações, a fotografia

não seria um local privilegiado de atuação desse poder, mas poderia ser uma técnica, uma estratégia discursiva, um elemento de um dispositivo histórico que atravessa o tecido social, conforma corpos, gestos, comportamentos e normaliza condutas. Disciplinar, o poder

não se exerce apenas pela força, tolhendo o sujeito do exercício da sua liberdade, mas sua lógica está fundada no controle de processos orientadores, de modo a convencer os sujeitos a adotarem comportamentos “corretos”, isto é, conforme o padrão de conduta socialmente aceito e legitimado; enfim, funciona de modo a normalizar a conduta (SANT’ANNA, 2011, p. 2825).

Nesse sentido, os argumentos construídos por Sant’Anna (2011) a partir das preposições de Foucault (2014), contribuem para análises acerca das produções fotográficas de Diane Arbus. Ao subverter expectativas para fotografias rotuladas como “belas”, “confortantes” e “agradáveis”, Arbus sugere resistências ao poder normativo, mirando o obturador de sua câmera para registrar existências consideradas periféricas, focalizando sujeitos tidos como invisíveis e rechaçando, nas poses de seus retratados, um conjunto de regras sobre os corpos, comportamentos e relações sociais (SANT’ANNA, 2011). Nesse movimento, a possibilidade de resistência, na teorização foucaultiana, não diz somente “da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado” (CASTRO, 2016, p. 387), mas versa sobre as estratégias engendradas perante o poder e os determinismos.

Imersos em processos de subjetivação que dizem sobre práticas sociais, culturais e estéticas, em “um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29), é possível considerarmos as representações visuais, em especial, as fotografias, como portadoras e mediadoras de posicionamentos discursivos que produzem reflexões sobre o mundo (BRANDÃO; FUNARI; RODRIGUEZ, 2011). Nessa perspectiva, subvertendo a estética do “belo”, daquilo que era recorrente em produções visuais, Diane Arbus propôs visibilidade para existências socialmente periféricas, rompendo com olhares idealizados do cotidiano e da própria vida. Pela manifestação deste traço em suas produções fotográficas, recebeu a desaprovação de críticos visuais, que lhe acusavam de despotencializar a excentricidade, investindo na banalização da estranheza (MENDES, 2013). Em contrapartida, suas exposições fotográficas também recebiam elogios pela inovação e originalidade, segundo destaques do pintor e cineasta Andy Warhol (BRACONS, 2018).

Ao analisar os efeitos das fotografias de Diane Arbus, principalmente após o seu suicídio, em julho de 1971, Susan Sontag (2004, p. 51), crítica de suas produções, sinalizou que o “fato de ela ter se suicidado parece assegurar que sua obra é sincera,

e não voyeurística, que é compassiva, e não fria”. Também empreendendo análises acerca do legado de Arbus, André Melo Mendes (2013, p. 15), infere que

[...] o trabalho de Diane Arbus se caracteriza pelo registro e exibição daquilo que são consideradas “as partes debaixo” da sociedade. Segundo Bakhtin, essas “partes de baixo” são as partes as quais a moral e os bons costumes determinaram como sendo partes que devem permanecer escondidas porque elas comprometeriam a ilusão de uma sociedade igual, lisa e perfeita, sobretudo, ordenada.

Em uma pesquisa que se propõe a investigar as fotografias que compõem o acervo histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a obra de Diane Arbus estimula reflexões acerca da potencialidade de perpetuação que se exprime em uma fotografia. Se os obturadores de câmeras fotográficas não fossem acionados em momentos específicos, sujeitos e existências consideradas invisíveis permaneceriam ocultos no desenrolar das culturas, das organizações sociais e até mesmo da própria história. Em contrapartida, ao serem enquadrados por um/a fotógrafo/a, reivindicaram a expressão de suas existências, de seus pertencimentos ao mundo. Em seu conjunto de ensaios *Sobre Fotografia*, Sontag (2004, p. 41) sinaliza que “fotografar é atribuir importância”. Sendo deslocado por essa ideia, penso que ao ser fotografado, o sujeito postula sua importância; recobrando o seu lugar de partícipe, seu espaço de visibilidade, em tecidos históricos e sociais que reiteram a exclusão, o invisível, as inexistências. Diane Arbus reverteu tal paradigma ao usar sua câmera e fotografar sujeitos marginalizados. Suspeito que os/as fotógrafos/as que se dedicaram a compor os registros fotográficos da SE também. Caso não se lançassem ao ato de fotografar as escolas rurais do município ou os cursos profissionalizantes ofertados a juventude pouco escolarizada, retratando desconhecidos muitas vezes invisibilizados, talvez, hoje, nem daríamos conta de suas existências e suas contribuições para a história.

3.2. O QUE CONTAMOS A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS? INTERLOCUÇÕES COM FOUCAULT

Sendo conduzido pelas leituras e discussões que pleiteiam o processo de pesquisa, faço uso de um belo e intrigante texto de Michel Foucault, publicado em 1977, para propor aproximações e expansões das reflexões até aqui apontadas. No intitulado “*A vida dos homens infames*”, Foucault (2003) se dispõe a escrever “uma

antologia das existências” (p. 203), partindo dos arquivos da Bastilha e do Hospital Geral francês, produzidos no decorrer do século XVII. Ao examinar os registros de internações, os manuscritos policiais, as petições endereçadas ao rei e as cartas régias que determinavam prisões, o filósofo identificou “existências-relâmpagos”, vidas ajuizadas como obscuras e desventuradas, instituídas como impróprias e marginais e que existiram entre 1660 e 1760. Estimulando reflexões a partir de suas descobertas, Foucault (2003, p. 210) apontou que

[...] entre tantos documentos perdidos e dispersos fosse este e não outro que tivesse chegado até nós e que fosse encontrado e lido. De modo que entre essas pessoas sem importância e nós que não a temos mais do que eles, nenhuma relação de necessidade. Nada torna provável que elas surgissem das sombras, elas mais do que outras, com sua vida e suas desgraças. Divertamo-nos, se quisermos, vendo aí uma revanche: a chance que permite que essas pessoas absolutamente sem glória surjam do meio de tantos mortos, gesticulem ainda, continuem manifestando sua raiva, sua aflição ou sua invencível obstinação em divagar, compensa talvez o azar que lançara sobre elas, apesar de sua modéstia e de seu anonimato, o raio do poder. Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos [...].

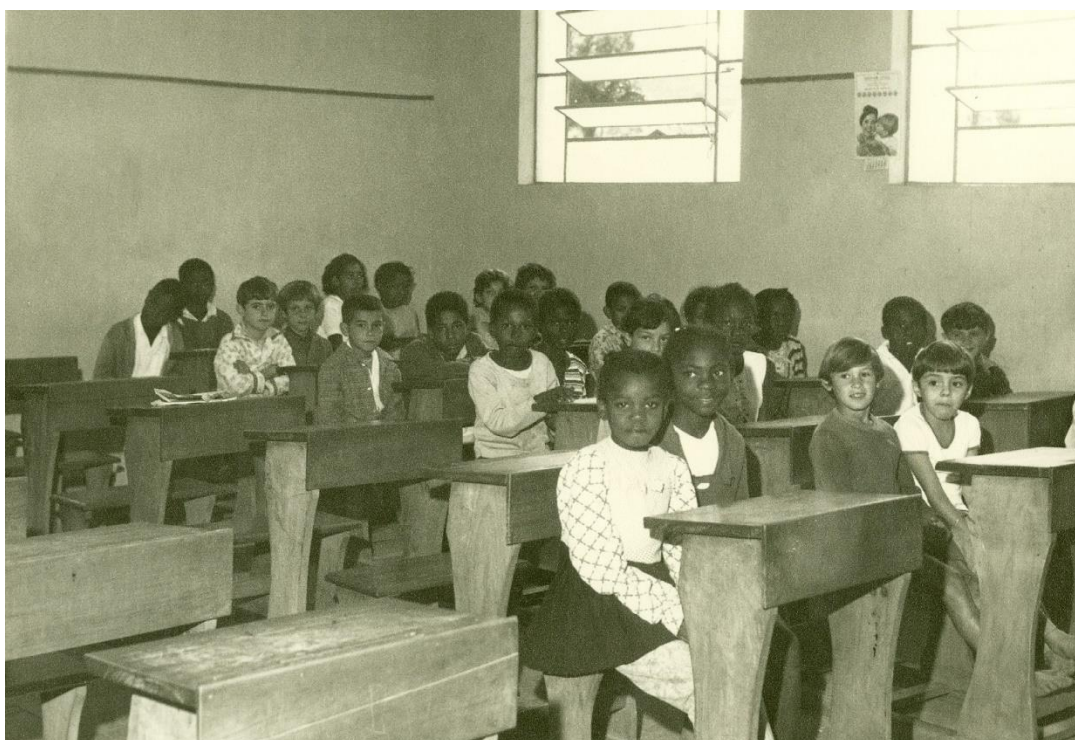
Pensando nos acasos que são sinalizados por Foucault, que emergem graças a presença de sujeitos que deveriam ser esquecidos, invisibilizados nos traços da história, os registros produzidos em séculos anteriores, mesmo que ínfimos e limitantes, validam suas existências ao passo que testemunham suas resistências diante do poder. As fotografias produzidas por Arbus atuam também nesse sentido. Por meio de sua produção imagética, a fotógrafa traz à tona vidas marginalizadas, destoantes dos “padrões”, (re)memorando que o incomum está próximo e integra a realidade humana (MENDES, 2013). Os/As fotógrafos/as que atuaram à serviço da Prefeitura de Juiz de Fora, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, ao registrarem em seus negativos os sujeitos da educação municipal, também contribuíram para que suas existências fossem percebidas anos depois, mesmo com a limitação de informações sobre suas vidas.

Figura 38 – Escola Rural do Carmo. Distrito do Carmo. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 39 – Escola Padre Wilson. Igrejinha. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 40 – Escola de Sarandira e Pedro Marques. Distrito de Sarandira e Pedro Marques. (1974).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Talvez seja essa característica que torne as fotografias elementos tão intrigantes. Fazendo uso das palavras de Boris Kossoy (2020, p. 41),

a imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos.

Constituindo-se como fragmentos imagéticos passíveis de significados e interpretações, as fotografias surgem a partir do desejo de um sujeito que se viu inspirado a congelar em uma imagem um aspecto dado do real, em um determinado lugar e época (KOSSOY, 2020). Nesse sentido, a produção fotográfica é caracterizada por uma intromissão em um determinado contexto, uma vez que, ao enquadrar no obturador os limites daquilo que será retratado, o/a fotógrafo/a empreende escolhas, definindo o que será incluído e o que será descartado em sua produção imagética. Sendo assim, “qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também

documentará a visão de mundo do fotógrafo” (KOSSOY, 2020, p. 54), contrariando concepções de neutralidade e/ou imparcialidade em suas produções. Dessa forma, da mesma maneira como os escribas do século XVII se encarregaram de constituir narrativas sobre a vida dos homens infames, sendo estas apreciadas por Foucault três séculos mais tarde, as fotografias, enquanto documentos imagéticos, também instituem possibilidades para registros de um determinado período que estará em movimento entre as temporalidades, produzindo diferentes apreciações e efeitos. No ensaio intitulado “*O heroísmo da visão*”, Susan Sontag (2004, p. 122) indica que “como cada foto é apenas um fragmento, seu peso moral e emocional depende do lugar onde se insere. Uma foto muda de acordo com o contexto em que é vista”. Por esse aspecto, torna-se válido destacar que essas fontes documentais são constituídas e localizadas em tempos, espaços e culturas próprias, não representando a totalidade dos acontecimentos, até porque sua confecção se deu a partir da interpretação dos fatos e dos enquadramentos de diferentes sujeitos.

Considerando tais aspectos, a reflexão acerca das produções iconográficas pressupõe análises sobre os sentidos e valores que as fotografias adquiriram no decorrer da história, seja em suas manifestações sociais e/ou historiográficas. Seguindo por essa direção, Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 114, *grifo meu*), empreenderam análises sobre “um dos fenômenos mais importantes da historiografia contemporânea, a chamada *revolução documental*”, sugestionando, inclusive nas práticas escolares, ações para a problematização dos documentos históricos a partir do inconcluso processo de redefinição do conceito de fonte histórica. Ao sinalizarem as transformações e ampliações alusivas do conceito, Pereira e Seffner (2008) destacam que a denominada *revolução documental* pôs fim a hegemonia do documento escrito, permitindo que historiadores desviassem seus olhares dos documentos oficiais e dos arranjos políticos para significativos e copiosos vestígios do passado: fotografias, filmes, crônicas, relatos de viajantes, documentos paroquiais, obras de arte, mostras arquitetônicas, memórias orais, entre outros aspectos da vida social, que se distanciavam das construções historiográficas conquistando maior ênfase em ciências como a Antropologia e a Etnologia (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Para muito além dos imaginários, das mentalidades, do cotidiano e da vida privada, a *revolução documental* possibilitou que as sensibilidades integrassem o universo da História, permitindo aos historiadores a construção de trajetórias mais

sensíveis, simbólicas, de povos e de tempos passados (PEREIRA; SEFFNER, 2008). De maneira interseccional aos ganhos qualitativos, a *revolução documental* fomentou uma expressiva crítica ao conceito de documento, sobretudo, em função das contribuições do pensamento foucaultiano, ao considerar que

[...] o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. Os documentos são monumentos que as gerações anteriores deixaram. Eles são construções a partir de onde os homens procuraram imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. Desde o início, eles são monumentos construídos, nunca rastros deixados ao acaso de modo acidental (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115-116).

Ao operarem com as contribuições de Michel Foucault (2008), Pereira e Seffner (2008) subsidiam formulações relevantes para a investigação com as fotografias que integram o acervo imagético da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Nesse sentido, as imagens que foram produzidas entre 1967 e 1974, e que compreendem o recorte temporal deste estudo, podem ser assimiladas como documentos/monumentos fundamentados de forma propositiva por sujeitos que desejavam constituir imagetivamente versões sobre a educação municipal, enunciando perspectivas sociais, políticas e educacionais do período. Considerar as proposições anunciadas por Foucault implica na percepção de que as fotografias que integram o acervo histórico da SE emergiram em um contexto específico, engendrado por intencionalidades e relações de poder, não produzindo documentos/monumentos detentores da verdade absoluta, mas sim, representações de sujeitos e ações para tempos distintos.

Almejando expandir tais reflexões, para além das aproximações com Michel Foucault (2003) em “*A vida dos homens infames*”, considero que suas teorizações contribuem de maneira substancial para pensarmos sobre as subjetividades, os discursos, a verdade e o poder que inter cruzam as tramas fotográficas. Embora Foucault não tenha produzido muito sobre o assunto na constituição de sua extensa produção intelectual (SANT’ANNA, 2011), suas proposições filosóficas inspiram a

tessitura dessas reflexões insólitas, uma vez “que a escrita pode ser um laborioso caminho para saber o que pensar sobre o que desejamos pensar” (SANT’ANNA, 2011, p. 2817).

Seguindo por essa direção, Sant’Anna (2011) estabelece associações entre os conceitos de verdade e poder em Foucault, instrumentalizando reflexões para se problematizar a produção fotográfica a partir de imagens históricas e arquitetônicas do Estado de Goiás. Estimulando interlocuções com os pensamentos de Philippe Dubois, Sant’Anna (2011) indica que no desenrolar de um extenso período as fotografias se constituíram como signos dotados de credibilidade, assumindo a “posição de ícone, pautado pela semelhança fiel ao objeto representado e pela ausência do sujeito a testemunhar irredutivelmente a existência do referente” (SANT’ANNA, 2011, p. 2819). No entanto, a imagem fotográfica, permeada por escolhas e significados técnicos, culturais e estéticos, falharia em sua “pretensa representação perfeita do mundo real” (SANT’ANNA, 2011, p. 2820), oferecendo aos olhos “uma imagem determinada ao mesmo tempo pelo ângulo de visão escolhido, por sua distância do objeto e pelo enquadramento” (DUBOIS *apud* SANT’ANNA, 2011, p. 2820). Dessa maneira, as fotografias não devem ser observadas como meros espelhos da realidade, mas símbolos, signos guarnecidos por convenções e intencionalidades (SANT’ANNA, 2011).

Ao contrapor a noção de verdade na produção de fotografias, Thiago Sant’Anna (2011) propõe considerarmos as formulações de Michel Foucault (2001, p. 12), para quem “a verdade é deste mundo; [...] produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”, nos levando a crer que

[...] não haveria uma verdade exterior manifesta sob a atitude neutra do fotógrafo diante da realidade e nem ao menos uma verdade interior localizada no universo do significado a espera da descoberta pelo investigador. Estar, ou “dentro” ou “fora”, da imagem fotográfica não são balizas pertinentes para analisar a fotografia, mas as representações ali emanadas, os enunciados constituídos/constituidores delas, atravessam-na, não estão tão legíveis, nem totalmente obscuros; estariam, logo, atreladas/os à sua “economia política” de verdade, ou seja: as instituições que o produzem; a incitação econômica e política; a difusão e o consumo; a produção e transmissão sob controle, “não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos”; enfim, as “lutas ideológicas” existentes no debate político e no confronto social, conforme enumera Foucault (SANT’ANNA, 2011, p. 2821).

As proposições de Foucault sobre a verdade, exploradas a partir dos liames sugeridos por Sant'Anna (2011), inquietam-me a refletir sobre as intencionalidades que permearam a produção das fotografias que hoje constituem o acervo imagético da Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora. Nessa direção, questiono: o que buscavam evidenciar as fotografias das escolas municipais produzidas entre 1967 e 1974? A que interesses políticos e/ou institucionais essas imagens serviram? Foram exercidos controles em suas produções e circulações? Essas fotografias tornaram-se objetos de debates políticos e/ou sociais? Se sim, de que maneira? Ao produzir tais questionamentos, não almejo consolidar um conhecimento totalizante, absoluto, acerca das possibilidades que as imagens desse estudo configuram, mas sim, me deslocar entre suas viabilidades, possibilidades, estabelecendo pontos de convergência e/ou dispersão, problematizando seus significados, seus usos e suas possíveis leituras. Nesse contexto, pretendo tomar as fotografias como enunciações que carregam marcas de discursos descontínuos, engendradas por produção singulares, atravessadas por intencionalidades e sentidos, inter cruzando as instituições, as práticas discursivas, as redes de poder e ao regime político de verdade.

3.3. A FOTOGRAFIA COMO RESULTADO E PARTE DA CONSTITUIÇÃO DE UMA SOCIEDADE IMAGÉTICA

Entre os percursos que se configuram no desenvolvimento desta pesquisa, busco empreender movimentos de interlocução com perspectivas teóricas que interpretam as fotografias como expressões de uma linguagem imagética. Tal como elementos gramaticais na produção de sentidos e significados para um texto, as fotografias operam no campo das representações plásticas originando meios para a expressão visual (KOSSOY, 2020). Nesse sentido, seria possível elaborar asserções que assegurem uma definição absoluta da fotografia e de seus efeitos? Seguindo por essa direção, Cláudio Araújo Kubrusly (2006) inquietou diferentes pessoas – inclusive fotógrafos – com a questão: *afinal, o que é fotografia?* A possibilidade de cristalizar o tempo, congelando para sempre um instante singular? Um processo, arquitetado por um conjunto de técnicas, capaz de gravar e reproduzir com perfeição imagens que nos cercam? Uma fonte histórica, prova de uma verdade aleatória entre tempos? Ou a oportunidade de preservar a fisionomia, o jeito, o momento e até mesmo a alma de

alguém que nos estimula afetos? Ou senão uma fantasia, uma ilusão de ótica, materializada em papel? Ao findar suas indagações, Kubrusly inferiu que “fotografia é tudo isso e mais um monte de coisas também” (KUBRUSLY, 2006, p. 9).

Nesse sentido, uma possibilidade para a inferência difusa de Cláudio Kubrusly esteja, talvez, sedimentada nas numerosas possibilidades que permeiam as produções fotográficas e seus significados. Explorando esse percurso, Susan Sontag (2004, p. 33) deduz que

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

Partindo dessa perspectiva, ao tratar das fotografias, estou considerando a concepção que imagens são construções produzidas no interior de uma sociedade imagética, e que despertam, a partir de suas leituras e representações, uma multiplicidade de olhares que dizem sobre os sujeitos dessa fruição. Sendo assim, as dimensões estéticas, culturais e políticas de uma imagem, e suas relações com as narrativas, não devem compor uma certeza sobre “do que se trata” e sim, lançar o “desafio para explorar terrenos não-codificados da experiência” (XAVIER, 2008, p. 17). Tais proposições implicam na recusa de ideias simplistas sobre as imagens, sugerindo diferentes olhares sobre os objetos de investigação deste estudo: as fotografias que compõem o acervo histórico da Secretaria de Educação.

Constituindo-se como documentos/monumentos sociais, as fotografias são capazes de conservar o passado do desaparecimento, produzindo, até mesmo, um inventário da mortalidade (SONTAG, 2004). No ensaio “*Objetos de melancolia*”, Susan Sontag (2004, p. 85) infere que as fotografias expressam de maneira íntima e perturbadora o modo como as pessoas envelhecem. Conforme a autora destaca, “olhar para uma velha foto de si mesmo, de alguém que conhecemos ou de alguma figura pública muito fotografada é sentir, antes de tudo: como eu (ela, ele) era muito mais jovem na época”. Produzidas em circunstâncias ininterruptas do tempo, as

fotografias registram sujeitos presentes em determinados lugares e em épocas distintas de suas vidas; também agrupam pessoas e coisas que, em breve, se dispersaram, se transformaram, seguiram seus destinos de forma independente (SONTAG, 2004). Na construção desta investigação, essas características se potencializam na forma de inquietações diante das fotografias analisadas, produzindo questionamentos sobre os usos, os sentidos, e até mesmo a identidade dos sujeitos presentes nas imagens elaboradas entre os anos de 1967 e 1974, e que foram deixadas como rastros, vestígios, das ações políticas, dos espaços e das práticas educacionais no município de Juiz de Fora.

À vista disso, nas últimas décadas, as fotografias estão se consolidando cada vez mais no campo dos estudos históricos, como fontes de pesquisa e objetos de análise (MAUAD; MONTEIRO, 2018). Construindo ponderações a partir desse movimento, Ana Maria Mauad e Charles Monteiro (2018, p. 03) sinalizam a superação de uma história da fotografia, fundamentada preponderantemente em narrativas acerca das técnicas ou do gênero fotográfico, para a incorporação de “dimensões de prática social e de experiência histórica associadas aos modos de ver, dar a ver e representar fotograficamente o mundo social”. Fazendo uso de outras palavras, Mauad e Monteiro indicam potencialidades que rumam para além das características históricas que atravessam a produção fotográfica, considerando os usos e efeitos sociais das imagens sobre os sujeitos e suas trajetórias, aproximando os debates para o campo da Cultura Visual. Destacando-se como um expansivo campo de estudos, a Cultura Visual dedica-se a pensar sobre as diferentes construções visuais que atravessam o cotidiano, estabelecendo proposições que tomam como eixo estruturante a imagem, compreendida como fundamental nos processos de construção de significados em nossa cultura (FERRARI, 2012).

Raimundo Martins (2006), ao tratar das circunstâncias históricas e sociais que precederam a emergência da Cultura Visual, empreende um movimento relevante para assinalar os efeitos das produções imagéticas na contemporaneidade, traçando um fio condutor entre períodos. Segundo o pesquisador, a arte, no último século, acabou por perder seu status ontológico, graças aos deslocamentos que buscaram suprimir a dicotomia arte e vida, oportunizando novas formas de expressão artística, entre elas, a fotografia. Nos movimentos de conciliação entre arte e cotidiano, poucos artistas conseguiram notoriedade para minimizar a distâncias, no entanto,

A notoriedade alcançada por Marcel Duchamp com a “Fonte”, – urinol de porcelana branco, masculino, com a inscrição “R. Mutt” –, recusada para a exposição da Sociedade de Artistas Independentes de Nova York (1917), foi o golpe que ajudou a arte a descer do seu pedestal. A irreverência, ambivalência e rebeldia de Duchamp em relação aos princípios do sistema de arte da modernidade, refletiam sua profunda consciência do poder da arte como instituição social. Embora o trabalho-proposta de Duchamp seja da segunda década do século XX, é importante ressaltar que sua influência fez-se mais intensa a partir dos anos 50. (MARTINS, 2006, p. 68).

Figura 41 – “A Fonte”, de Marcel Duchamp. (1917).



Fonte: Felipe Zamana. Disponível em: <<https://felipezamana.medium.com/criatividade-ready-made-f4e78deeb4f6>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Nas décadas subsequentes, movimentos como a arte pop, arte conceitual, arte ambiental, performance, entre outros, desempenharam ações relevantes na supressão das polaridades entre arte e vida, contribuindo ativamente com o estreitamento dos vínculos (MARTINS, 2006). Nesse cenário, entre resistências e avanços, as aproximações entre os cotidianos e as expressões visuais tem oportunizado um conjunto de reflexões que permeiam os debates acerca da Cultura Visual, produzindo estudos sobre como as visualidades atravessam nossos olhares e nos afetam enquanto sujeitos. A concepção de visualidades a qual me refiro surge das formulações de John Albert Walter e Sarah Chaplin (2002), que apontam para uma visão socializada das produções visuais, perspectiva essa que fomenta discussões na colisão entre Cultura Visual e história da arte (MARTINS, 2006).

Refletir e problematizar as visualidades e seus efeitos sobre os sujeitos constitui-se um convite para pensar em como nossa realidade é construída, como incorporamos, a partir das experiências sociais, movimentos de construção e reconstrução das imagens, em dinâmicas que resultam na constante interpretação e transformação daquilo que identificamos como realidade (FERRARI, 2013). Sobre esse aspecto, Fernando Hernández (2007, p. 27) sinaliza que a Cultura Visual se dispõe a engendrar conhecimentos que coloquem em perspectiva “a relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao “olhar” em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo”, legitimando não apenas a importância da compreensão, mas também, da leitura crítica (MARTINS, 2006).

A criticidade que se propõe diante das produções visuais, entre elas as fotografias, convergem para possibilidades de problematização de nossas experiências com as imagens, uma vez que transitamos em contextos sociais e históricos interpretados, simbólicos, e nossas ações e discursos se constituem como provisórios e temporais (FERRARI, 2013).

No ensaio intitulado “O mundo-imagem”, Susan Sontag (2004) tece reflexões inquietantes sobre a relação que as fotografias exercem em uma sociedade inundada por imagens, sinalizando que

Quando algo é fotografado, torna-se parte de um sistema de informação, adapta-se a esquemas de classificação e de armazenagem que abrangem desde a ordem crua e cronológica de sequências de instantâneos colados em álbuns de família até o acúmulo obstinado e o arquivamento meticuloso necessários para usar a fotografia na previsão do tempo, na astronomia, na microbiologia, na geologia, na polícia, na formação médica e nos diagnósticos, no reconhecimento militar e na história da arte. As fotos fazem mais do que redefinir a natureza da experiência comum [...] e acrescentar uma vasta quantidade de materiais que nunca chegamos a ver. A realidade como tal é redefinida — como uma peça para exposição, como um registro para ser examinado, como um alvo para ser vigiado. (SONTAG, 2004, p. 172-173).

A partir de seus múltiplos usos, Sontag (2004) nos estimula a percepção de que as fotografias oportunizam a ressignificação da realidade, partindo dos diferentes sentidos atribuídos às imagens, não se limitando a produzir o real, a verdade, mas reciclando-os, como um procedimento característico da sociedade moderna, submetendo as coisas e acontecimentos fotografados a novos usos e significados

(SONTAG, 2004). Ao ser conduzido por essas reflexões, recorro as análises formuladas por Nathalye Nallon Machado (2019) em seu doutorado, ao investigar as relações entre mulheres jovens, *selfies*, feminilidades e processos de subjetivação em imagens. Em sua tese, a pesquisadora sinaliza que ao tratarmos da Cultura Visual, estamos nos referindo aos hábitos, aos costumes, as visualidades, as narrativas imagéticas que contribuem para entendermos de que maneira estes aspectos, permeados pela presença maciça de imagens em nosso cotidiano, nos capturam e nos educam em processos que contribuem para nossa formulação da realidade. Nathalye Machado (2019, p. 114) ainda pondera que tais elementos, ao sistematizarem as imagens “presentes e em ação na nossa vida, criam processos de identificação que nos subjetivam, nos fazem pensar a vida de uma ou de outra maneira”, fomentando sentimentos e sensações a partir do imagético, do pictórico.

Tomando para reflexão os efeitos das imagens sobre nossos cotidianos e suas implicações para os processos de subjetivação, torna-se cada vez mais válido o exercício crítico para as visualidades que nos atravessam diariamente, empreendo movimentos que investem em uma (des)educação do olhar. Ao contemplar as imagens fomentando o olhar crítico e argumentador sobre as representações imagéticas do passado e do presente, podemos despertar percepções sobre os processos a que somos engendrados, oportunizando a problematização da realidade que nos cerca e que também nos constitui (MACHADO, 2019). Nesse sentido, as contribuições que emergem dos estudos da Cultura Visual consolidam-se como fundamentais para a análise de imagens proposta em minha investigação, uma vez que

(...) a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro [...] à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

Ao fundamentar tais ponderações, Fernando Hernández (2007) destaca a relevância da Cultura Visual na atualidade, não apenas como objeto de estudo e investigação nos meios acadêmicos ou artísticos, mas sim, como parte significativa

das vivências cotidianas das pessoas, reverberando sobre as experiências estéticas e subjetivas dos sujeitos (HERNÁNDEZ, 2007).

Contribuindo para maximizar as discussões sobre os efeitos das imagens na sociedade contemporânea, Judith Butler (2015) teceu análises inquietantes no ensaio *“Tortura e a ética da fotografia: pensando com Sontag”*, no qual a filósofa se dedica a refletir acerca da violência em conflitos armados, sobretudo nas fotografias que emergem e circulam dos contextos de guerra. Em análises estimulantes, Butler problematiza diferentes discursos que, inflados por imagens, são capazes de modelar uma dada realidade e contexto, produzindo efeitos que reverberam em existências passíveis de luto em interface com vidas triviais. Estabelecendo interlocuções com Susan Sontag (2003) a partir das reflexões do livro *“Diante da dor dos outros”*, Butler (2015, p. 110-111) assinala que “a fotografia não é simplesmente uma imagem visual à espera de interpretação; ela mesma está interpretando ativamente, algumas vezes forçosamente” uma cena imagética, uma vez que “somos levados a interpretar a interpretação que nos foi imposta”.

No desenvolvimento de suas análises, a filósofa norte-americana trata das intencionalidades e dos efeitos das fotografias, sobretudo aquelas produzidas em conflitos militares, assinalando que tais imagens não concernem apenas o que retratam, mas também como mostram o que mostram. Segundo Butler (2015, p. 109), “o ‘como’ não apenas organiza a imagem, mas também atua no sentido de organizar nossa percepção e nosso pensamento”. Por esse caminho,

(...) para que a noção de uma “interpretação visual” não se torne paradoxal, parece importante reconhecer que, ao enquadrar a realidade, a fotografia já determinou o que será levado em conta dentro do enquadramento — e esse ato de delimitação é sem dúvida interpretativo, como o são, potencialmente, os vários efeitos de ângulo, foco, luz etc. (BUTLER, 2015, p. 104).

Para além dos elementos técnicos, as fotografias nos instigam a leitura visual partindo de uma interpretação a priori, realizada pelo próprio fotógrafo ou fotógrafa ao fixar os enquadramentos da imagem produzida. Corroborando essa ideia, Butler (2015, p. 105) infere que não se trata apenas de uma interpretação imagética do fotógrafo e/ou espectador, “mas de a própria fotografia se converter em uma cena estruturadora da interpretação, que pode perturbar tanto o realizador quanto o espectador”.

4. ENTRE O PREVISÍVEL E O INESPERADO: A (DES)LOCALIZAÇÃO DO OLHAR NA ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS

*Onde queres família, sou maluco
E onde queres romântico, burguês
Onde queres Leblon, sou Pernambuco
E onde queres eunuco, garanhão
Onde queres o sim e o não, talvez
E onde vês, eu não vislumbro razão
Onde queres o lobo, eu sou o irmão
E onde queres cowboy, eu sou chinês*

Ah! Bruta flor do querer...

Ah! Bruta flor, bruta flor

O Quereres – Caetano Veloso (1984)²⁴



Considerado como “um verdadeiro tratado sobre ambiguidade” (MAIA, 2019, p. 01), a canção *O Quereres*, de Caetano Veloso, constitui-se como uma referência notável do repositório fonográfico brasileiro, destacando-se, por elementos de composição e arranjo, como um dos grandes textos do musicista baiano (MAIA, 2019). Na produção de um jogo de dualidades, a canção de Caetano manobra antagonismos, estabelecendo relações de contrariedade, estimulando concomitantemente o previsível e o inesperado. Para além disso, a canção diz de uma relação entre um outro que quer algo e um eu que traça seu próprio caminho, recusando o que o outro quer de si. O outro está incógnito no onde. Esse outro é indefinido, podendo ser a própria cultura, inclusive. Uma epígrafe que me inspira a pensar nessas relações, de maneira que ela nos convida a pensar na produção fotográfica e o que ela tem de educativo. Isso porque “a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do olhar, sendo praticamente impossível falar da nossa existência no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana”.

²⁴ “O Quereres” é uma canção composta por Caetano Emanuel Viana Teles Veloso (Caetano Veloso) e que integra o álbum “Velô”, lançado no Brasil pela gravadora Polygram/Philips no ano de 1984. Disponível em: <<https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/velo>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

(SOUZA; LOPES, 2002, p. 61). A composição de Caetano, assim com uma fotografia, nos propõe uma *(des)localização* do olhar, do sujeito. Esse jogo permeado por *(des)localizações* nos diz de possibilidades outras de ver e de se posicionar no mundo, que implica investimentos em um processo de *(des)educar* o olhar para ver outras imagens, outros discursos, outros sujeitos.

Nessa acepção, Solange Jobim e Souza e Ana Elisabete Lopes (2002) argumentam que após a invenção do ato de fotografar, a experiência humana com as imagens foi transformada, pois adquirimos, a partir dessa prótese da visão, um olhar sobre a materialidade dos aspectos físicos e sociais que anteriormente não era viável, criando em nós, enquanto sujeitos, uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo. À vista disso, a leitura das imagens como ação subjetiva, compromissada com as experiências estéticas de tomada de consciência do mundo, deve ser pautada como uma conquista, preestabelecendo uma educação imagética do olhar, que “articule percepção, imaginação, conhecimento, produção artística e, ao mesmo tempo, valorize e respeite a multiplicidade e diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e de estar no mundo” (SOUZA; LOPES, 2002, p. 64). Partindo dessa proposta, desenvolvemos possibilidades de análise que substanciam diferentes modos de ver, tecendo interfaces entre o mundo capturado pelas imagens e tangenciado pelos discursos.

Nesta direção, em um capítulo que se estrutura para a análise de fotografias, acredito ser válido atentar-se às imagens fotográficas interpelando algumas de suas minúcias, as intencionalidades arquitetadas com os disparos dos *flashes*, as possibilidades de interpretação que emergem de diferentes olhares. Para além disso, nossa intenção é também colocar sob suspeita as relações de poder que atravessam as fotografias selecionadas para contar a história da Secretaria de Educação, pensando na existência de um sujeito fotógrafo/a por trás da lente, construído discursivamente e atravessado por uma historicidade. Boris Kossoy (2014; 2020) destaca que a fotografia não pode ser pensada como uma imagem neutra, uma vez que ela materializa a visão subjetiva do/a fotógrafo/a sob o objeto fotografado, instaurando, a partir disso, um vasto – e também subjetivo – campo de interpretações. O que me captura em uma fotografia pode ser distinto daquilo que irá capturar outros sujeitos; a leitura que empreendo de uma imagem pode ser dissonante daquilo que será interpretado por outros e outras, em uma dinâmica semelhante àquela versada

por Caetano Veloso: “*Onde queres o sim e o não, talvez/ E onde vês, eu não vislumbro razão*”.

À vista disso, esse capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira, são tecidas reflexões que partem das *(des)localizações* que são fomentadas nos sujeitos, quando dispostos diante de uma fotografia, inferindo sobre as subjetividades que atravessam essa relação de ‘olhar e ser olhado’ imagetivamente. Na segunda seção, são tratados os caminhos percorridos na trajetória de construção deste estudo, encontrando, no pensamento de Foucault, formas de instrumentalizar e operar com o campo de investigação, sobretudo, com as imagens que compreendem o recorte temporal da pesquisa (de 1967 a 1974). Nas duas últimas seções, as reflexões originam-se da curadoria de fotografias que subsidiaram análises a respeito de diferentes e, ao mesmo tempo, intrínsecos discursos que permearam a educação municipal no período estudado. Tais reflexões são atravessadas pelos discursos disciplinares, cívico-nacionais e religiosos, buscando inferir seus efeitos nos sujeitos escolares.

4.1.A *(DES)LOCALIZAÇÃO DO OLHAR: INTERFACES ENTRE SUJEITO E IMAGEM*

Partindo destas formulações, as análises de imagens fotográficas depreendem um amplo escopo de possibilidades, entrecruzado por distintos fatores que dizem às subjetividades. Percorrendo este itinerário, ao tecer argumentos acerca dos efeitos produzidos por uma imagem frente aos olhares de diferentes sujeitos, Fernando Hernández (2011) propõe um movimento que alcunhou de *deslocalização do olhar*. Para o pesquisador espanhol, as reverberações da Cultura Visual devem ser pensadas a partir de uma provisionalidade, que não se estabelece como carência, mas que fomenta incontáveis possibilidades. Perfilando incômodos e *(des)estabilizações* de suas análises, Hernández sugere que ao tomarmos o provisório diante dos efeitos das visualidades teremos a oportunidade de “construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva, a *deslocalização do olhar* infere consonâncias nas posições subjetivas daqueles e daquelas que se posicionam diante de uma imagem, seja ela fotográfica ou não. Em um mecanismo que *(des)organiza* os olhares e os sentidos, ao

mesmo tempo em que o sujeito olha uma imagem ele também é visto por ela a partir de seus efeitos. Sendo assim,

Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos enquanto sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33).

Ao ser deslocado por estas formulações, empreendo um exercício de pensar como esta pesquisa foi sendo estruturada a partir das imagens que olhei, enquanto pesquisador; e que também me olharam, no trabalho com o campo; fixando sentidos, possibilidades, recortes, seleções, para as análises aqui empreendidas. No desenrolar desses movimentos, é interessante perceber como a investigação em consonância com o meu olhar subjetivo do mundo, me deslocou para a construção de um recorte da história da educação municipal e da própria história da Secretaria de Educação, notando, nesse processo, que a própria “história constitui *um* dentre uma série de discursos sobre o mundo” (JENKINS, 2017, p. 23, *grifo meu*), e, na condição de pesquisador, também fui interposto nessa disputa de discursos. No processo de investigação, entre as centenas de fotografias ao abrigo da Supervisão de Arquivo e Memória da SE, as imagens selecionadas para este trabalho se colocaram frente às minhas subjetivações, do mesmo modo que me coloquei diante delas, produzindo leituras e olhares sobre escolas, sujeitos, memórias, histórias, sentidos e também significados. Em alguns momentos meu olhar facilmente se localizou entre essas imagens; em outros, precisei retornar e olhar – algumas vezes – com mais quietude para que o olhar se ‘acomodasse’. Esse movimento experienciado na constituição da pesquisa, sobretudo, diante das fotografias, sinaliza que todo o olhar – e aquilo que damos conta ao posicioná-lo – está impregnado por traços culturais e biográficos (HERNÁNDEZ, 2011). Considerando o percurso, e inspirado na proposição e nas análises construídas por Fernando Hernández (2011), tomo neste texto o emprego da grafia *(des)localização do olhar*, tangenciando os movimentos de localização e/ou deslocalização dos olhares que se posicionam frente as imagens, sobretudo as fotográficas, que constituem os objetos desta pesquisa.

Conduzindo essas percepções, destacam-se as contribuições pertinentes da Cultura Visual enquanto um campo investigativo e da produção de saberes sobre os

efeitos que as visualidades podem operar sobre/com os sujeitos. Nesse sentido, a Cultura Visual não versa propriamente sobre *um quê*, constituído por objetos e imagens; ou *um como*, enfatizando métodos para análises e interpretações a partir das visualidades; no entanto, intercorre como um espaço de relação onde se estabelecem pontes no 'vazio', coadunando o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos (HERNÁNDEZ, 2011). Associando-se a essa perspectiva de análise, Erinaldo Alves do Nascimento (2011), sinaliza que desde os anos de 1990, as contribuições da Cultura Visual estão se somando aos processos educacionais de um modo transdisciplinar, propondo uma Educação da Cultura Visual em consonância com uma educação dos/para os olhares, fomentando a exploração de distintas imagens e suas potencialidades para a consolidação, a difusão e o questionamento dos processos interpretativos. Ainda segundo Nascimento (2011, p. 213),

o interesse principal é tentar confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer vinculados pelas imagens. Questionar as interpretações existentes, atentando-se para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que as outras possam surgir são as provocações fundamentais da Educação da Cultura Visual.

Desse modo, o presente estudo, se constituindo como uma investigação permeada com e sobre fotografias para a construção da história da educação no município de Juiz de Fora, empreende percursos que são traçados a partir do debruçamento sob essas imagens em concomitância com investimentos em leituras de autoras e autores que (re)direcionam, (des)localizam, inspiram o meu olhar nas tramas de uma tessitura histórica. Sob esse aspecto, a história não está pronta, repousando sob papel fotográfico ao abrigo das caixas de arquivo, ela é (re)construída, (re)pensada a partir do ofício do historiador, ou do pesquisador, como em meu caso. Keith Jenkins (2017, p. 34) afirma que “a história sempre dá nova feição às coisas”, uma vez que ao transcrever o passado utilizando conhecimentos que não estavam disponíveis outrora, o/a historiador/a, o/a pesquisador/a, descobre não só o que foi esquecido e/ou silenciado sobre o passado, mas também pode (re)constituir coisas que, antes, não haviam sido constituídas como tal. Segundo o historiador britânico, “nós de certa maneira sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá” (JENKINS, 2017, p. 34). Sob esse aspecto, as fotografias que representam imagetivamente as práticas pedagógicas e as políticas da educação

pública municipal em Juiz de Fora, se inter cruzam com os pressupostos fornecidos pela Cultura Visual maximizando o campo de possibilidades interpretativas, reconhecendo que as imagens, na confluência com os sujeitos, operam distintas percepções, sentimentos, (des)localizações.

Tais efeitos, não isolados, dizem das emergências históricas, sociais, culturais e subjetivas, imbricadas aos processos de produção e fruição das imagens, sobretudo as fotográficas, escopo desta pesquisa. Susan Sontag (2004) infere que as fotografias oferecem amplos significados e que, ao olhar uma foto, o sujeito enfrenta um objeto em potencial de fascínio; fotografias seriam convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia. As imprevisibilidades da díade *sujeito-imagem* ou *imagem-sujeito* tangenciam o próprio movimento de pesquisa inspirado nas perspectivas pós-estruturalistas, declinando a interpretação uníssona de uma fotografia ou de um conjunto de imagens. Ao me vincular as imprevisibilidades dos efeitos de uma imagem, reverbero que o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, que ele pode inspirar modificações nas interpretações e até mesmo – *quem sabe?* – produzir outras formas de lidar com o conhecimento (LOURO, 2007a, *grifo meu*).

4.2. TRAÇANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS

Desde o início desta pesquisa de mestrado, ainda no segundo semestre de 2020, a Supervisão de Arquivo e Memória da Secretaria de Educação (SAM) constituiu-se em um espaço fundamental para a constituição dos processos investigativos. O professor Iverson Geraldo da Silva, na condição de Supervisor do espaço, tendo em sua equipe o professor Leandro Pereira Matos, contribuíram de maneira solícita e de modo significativo para atender os objetivos da pesquisa em curso. Contando com uma estrutura de organização e arquivamento onde as fotografias foram prontamente identificadas e categorizadas a partir dos governos municipais, Iverson e Leandro também compartilharam indicações bibliográficas, histórias e memórias que constituíram a trajetória da SAM e da própria Secretaria de Educação e, de maneira fundamental, oportunizaram um espaço importante para a confecção da pesquisa. Nos movimentos de orientação, aprendi de forma contínua com o meu orientador que a pesquisa é construída a partir da inserção no campo de investigação, da observação atenta dos indícios, das (in)significâncias, das

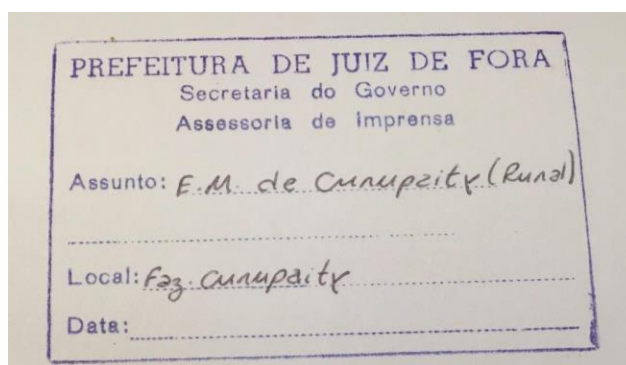
continuidades e das rupturas, uma vez que, como argumenta Jenkins (2017, p. 41), “a história está fadada a ser problemática, pois se trata de um termo e de um discurso em litígio, com diferentes significados para diferentes grupos”. Por esse itinerário, ao defender a tese que a história é *um dos* discursos sobre o passado, e não o discurso sobre o passado, ou até mesmo o passado em si, o pesquisador britânico argumenta que isso não consente um ‘vale tudo’, pois existem metodologias que caracterizam, que organizam, essa construção. Frente a essas premissas, a elaboração deste estudo se fundamentou em articulações que se deram entre procedimentos metodológicos – visitas ao campo, quantificação das fotografias, análises e categorizações das imagens – e de perspectivas teóricas, sobretudo de inspirações pós-estruturalistas e da Cultura Visual para a construção dessa história que se fundamenta a partir de fotografias históricas. Versando entre essas perspectivas, nos propomos a pensar as fotografias como produções humanas atravessadas por saberes e poderes. Inspirados pelo pensamento foucaultiano, interpretamos as fotografias como monumentos, o que significa dizer que elas são rastros deixados por homens e mulheres, atravessados por diferentes contextos e temporalidades. Fundamentando essa perspectiva, o trabalho investigativo nos compele a reflexão e a suspeita sobre os caminhos que oportunizaram a emergência e a criação das imagens como essas que estamos trabalhando, implicando possibilidades que permitem trazer para o cerne da discussão a historicidade de uma época.

Nesse sentido, nas sete visitas realizadas à SAM – entre 03 de setembro de 2020 a 05 de fevereiro de 2023 – para análise das fotografias, empreendia um movimento de depuração do olhar, investindo em questionamentos como: quem fotografou essas imagens? Quais são as datas de suas produções? Qual o período histórico que tangenciava o município, o estado e o país que pode ter influenciado no olhar do/a fotógrafo/a? Quais as possíveis intencionalidades do/a autor/a da imagem a partir do seu pertencimento histórico? O que as fotografias dizem da educação municipal no período de sua produção? Enfim, um conjunto de questões que são organizadas a partir do que Foucault (2008, p. 125) chama de “condições de emergência”, que, por sua vez, buscam tratar dos acontecimentos a partir da maneira como estes se associam as suas significações com as relações de poder, consoante ao estado das forças em um determinado período.

Desse movimento de depuração do olhar, para algumas perguntas encontrei respostas, para outras, foi necessário investir em leituras e pesquisas bibliográficas e

históricas para delinear possíveis itinerários. Uma descoberta interessante, oportunizada pelo contato direto com as imagens no campo, é que as fotografias não possuem informações de sua autoria, sendo identificadas, nos versos, por carimbos oficiais, com ausências de informações acerca de data, nome e/ou a assinatura do/a fotógrafo/a responsável pelo registro. Na SAM, foram categorizadas como imagens produzidas durante as décadas de 1960 e 1970, correspondendo ao recorte temporal desta investigação – de 1967 a 1974 – perfazendo as gestões dos prefeitos Itamar Franco (1ª gestão de 1967 a 1970; 2ª gestão de 1973 a 1974) e Agostinho Pestana (de 1970 a 1973). Nesse sentido, é provável que as imagens do período em questão tenham sido produzidas por fotógrafos/as vinculados/as ao “Setor de Fotografia” ou pela “Assessoria de Imprensa” da Prefeitura de Juiz de Fora, conforme sinalizam os timbres.

Figura 42 – Carimbo no verso da fotografia Escola Municipal de Curupaity. Fazenda de Curupaity. [197-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 43 – Carimbo no verso de uma fotografia com turmas do Grupo de Trabalhos Técnicos (Grutec). Sem local. (1974).



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Partindo dessa conjuntura, para além das fotografias investigadas tangenciarem os processos de subjetivação implícitos nas práticas educativas da educação municipal, a preservação, o arquivamento e o acesso a esses registros imagéticos foram pensados a partir de uma intencionalidade que perpassa a institucionalização da memória. Ao encontro dessa percepção, Mário Chagas (2002, p. 58-59) discorre que

[...] a instituição de memória funciona como dispositivo de poder disciplinar, indicando o que se pode saber, o que se pode lembrar e esquecer, o que se pode e como se pode dizer e fazer. Em outros termos: museus, bibliotecas, arquivos, institutos e academias são espelhos e palcos que encenam a dramaturgia da sociedade a que se referem e que ao articularem um determinado discurso, também condicionam o olhar e aprisionam o entendimento, a ciência e a arte.

Ao encontro do que sinaliza Chagas (2002), elaboro uma compreensão das fotografias deste estudo como espelhos e palcos em que se desenrolam os enredos da dramaturgia social, sobretudo das práticas pedagógicas, das decisões políticas e administrativas que permearam a educação em Juiz de Fora entre os anos de 1967 e 1974. Compondo essa percepção, Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) ressaltam que os documentos/monumentos históricos, aqui lidos como as fotografias investigadas, compõem um engenho político, constituindo-se como um instrumento e uma manifestação do poder. Nesse aspecto, as fotografias se estabelecem como documentos/monumentos deixados por gerações que nos antecederam, instrumentalizando construções onde homens e mulheres buscaram imprimir imagens de si mesmos para futuras gerações. As fotografias são monumentos construídos, não foram rastros deixados ao acaso, de modo fortuito (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Partindo dessas ponderações, as fotografias sob o abrigo da SAM e que compõem o escopo desta investigação, integram esse mecanismo que governa a memória, imbuída na relação coexistente entre lembranças e esquecimentos. Elisângela Esteves Mendes (2018), que também já atuou como Supervisora na SAM entre 2007 e 2013, pondera que como forças no interior de um mesmo jogo, a memória opera as noções do que deve ser lembrado e esquecido; e que tal esquecimento, em sua essência, possui uma forte aliança com o poder. Nesse sentido, Chagas (2002) ainda sinaliza que uma vez reconhecida as relações entre memória e poder, de forma

sumária, as lembranças e os esquecimentos configuram-se como seletivos e politizáveis.

Maximizando tais formulações, pensar a relação entre memória e poder requer uma imersão nas tratativas do poder, afim de correlacionar as concepções. Michel Foucault (2001) infere que o poder se constituiu historicamente como uma prática social, assumindo formas díspares, heterogêneas, em um contínuo processo de transformação. Foucault detecta que o poder se insere por toda parte, engendrando ações e tecendo uma relação flutuante que não se delimita a uma instituição ou sujeito. Não está materializado unicamente nas figuras monárquicas, nas funções executivas, em uma pessoa; todavia, preenche as relações sociais existentes, sucedendo-se nas ações sobre as ações. Assim sendo, o poder é produzido, na perspectiva foucaultiana, por meio de práticas discursivas, ou seja, através da linguagem e dos saberes produzidos e dissipados, instituindo discursos, práticas e normas que arquitetam as noções de correto, aceitável e verdadeiro em uma sociedade (BODART, 2021).

Tratando-se das teorizações em Foucault, o poder não deve ser considerado meramente do ponto de vista 'negativo', como argumentam Anderson Ferrari e Wescley Dinali (2012). Em interfaces com o filósofo francês, os autores indicam que o poder se torna produtivo ao dispor a realidade, resultando em sua aceitação e manutenção na maquinaria social a partir da produção de objetos, indução ao prazer, formação dos saberes e elaboração dos discursos (FERRARI; DINALI, 2012). Tal percepção contorna a ideia da produção das fotografias como fontes da história da educação no município. Há uma relação de poder que foi estabelecida na produção das imagens pelo/a fotógrafo/a, instituindo saberes sobre a institucionalização da educação, as dinâmicas de organização das salas de aula e das práticas educativas registradas com as lentes fotográficas. Ao disparar os flashes, o/a fotógrafo/a desperta saberes que permitem ele ou ela, enquanto sujeito, operar determinados ângulos para a imagem, optar entre o que será incluso e descartado do seu campo de visão. De maneira concomitante, há também um poder que circula na Supervisão de Arquivo e Memória, pois ao selecionar e agrupar as fotografias em suas temporalidades, se propõe a escrever uma história possível da educação na cidade. Há também um poder que se estrutura em minha ação enquanto pesquisador, uma vez que sobre/com as fotografias que tomo como foco da construção e escrita desta dissertação, estabeleço

uma relação de saber para construir uma história possível da educação em Juiz de Fora, delimitada pelo recorte temporal escolhido.

Entre tais reflexões, interpõem-se de forma basilar no caso deste estudo, o conceito de arquivo, alusivo as relações estabelecidas entre o poder e a memória. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008, p. 147) expõe que “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. Nessa direção, o arquivo se constitui em um sistema de regras cambiantes que determinam a emergência e a movimentação não apenas do verdadeiro e do falso, da lembrança e do esquecimento, mas, sobretudo, do pensável e do impensável, segundo determinada duração histórica (AQUINO, 2020). Na produção de concatenações entre as ideias de Foucault, Julio Groppa Aquino (2020, p. 346) sinaliza

[...] uma distinção cabível entre arquivo e memória: trata-se de grandezas antitéticas na medida em que se fundam sobre operações veridictivas distintas. A memória conserva os feitos; o arquivo refaz, em outras bases, o que o tempo desfez. A memória ainda é brasa; o arquivo, cinzas.

Entre as brasas da memória e as cinzas do arquivo, fui empreendendo movimentos para a delimitação desta pesquisa, buscando modos de articular as experiências do campo de investigação com as leituras, proposições e orientações que foram sendo consolidadas desde o início da trajetória da pesquisa no mestrado. Dessa forma, fui identificando, em interfaces com as visitas à SAM e os movimentos de estudo, que as fotografias em análise apresentavam indícios de discursos, engendrados pelo poder, pela memória, pela história e por intencionalidades que ordenam e preservam o arquivo da Secretaria de Educação.

Em meu exame de qualificação, realizado em 15 de setembro de 2022, para além de todas as contribuições que foram tecidas, de maneira muito generosa por minha banca, atentei-me a uma sinalização feita pelo professor Dr. Roney Polato de Castro. Em suas contribuições, o professor Roney sinalizou que as fotografias analisadas neste estudo, poderiam representar *enunciações discursivas* que permearam a educação municipal entre os anos de 1967 e 1974.

Na busca de subsídios para ampliar as análises das fotografias, recorri as formulações foucaultianas para operar com os conceitos de enunciado e discurso, em relação. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault sinaliza, em um primeiro momento, o

enunciado como um “átomo do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 90). Submergindo em suas análises, o filósofo se dedica em um movimento de sinalizar o que não constitui o enunciado, se contrapondo as formulações reducionistas de proposição, frase ou um ato de fala. Para Foucault (2008, p. 98),

Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, [o enunciado] trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. [Acréscimo meu].

Nessa direção, é o enunciado que possibilita dizer se há ou não uma frase, uma proposição ou um ato de fala; no entanto, ele está em um nível distinto de tais unidades, delegando ou não sua existência. Desse modo, o enunciado não existe sozinho, uma vez que se correlaciona de forma indispensável com outros enunciados (SIQUEIRA, 2015). Em associação, seriam os enunciados os fios que compõem os discursos. Já os discursos, para Foucault (2008, p. 122) são entendidos como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”, permitindo, desse modo, a composição “do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Sendo assim, o discurso se constitui por um número limitado de enunciados para os quais se estabelecem um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2008).

Nesse cenário, tomando as fotografias sob o abrigo da SAM como *enunciações discursivas*, empreendi visitas de campo com o olhar mais apurado, disposto a perceber como práticas concretas, permeadas por relações históricas, diziam de discursos da educação municipal. Acolhi um pensamento de Rosa Fischer (2001, p. 198), que me foi apresentado durante um texto da disciplina *Estudos Foucaultianos e Análise do Discurso*, onde a autora anuncia que “para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”.

Ao ser deslocado por essa perspectiva, me propus a analisar as 395 fotografias que compreendem os anos de 1967 a 1974, período em que estiveram à frente do Executivo Municipal os prefeitos Itamar Franco e Agostinho Pestana, correspondendo ao recorte temporal desta investigação. Entre as quase quatro centenas de fotos, identifiquei, de forma mais significativa, três tipos de discursos, sendo eles: o discurso disciplinar, o discurso religioso e o discurso cívico-nacional.

Diante das imagens pesquisadas, foi necessário gerenciar um movimento de seleção das fotografias, perfilado por àquelas que mais suscitaram o meu processo de *(des)localização* do olhar ao visualizá-las. Considerando a composição visual que subsidia as análises a partir de diferentes discursos, tecerei, no desenvolvimento dos próximos itens, reflexões a partir das fotografias.

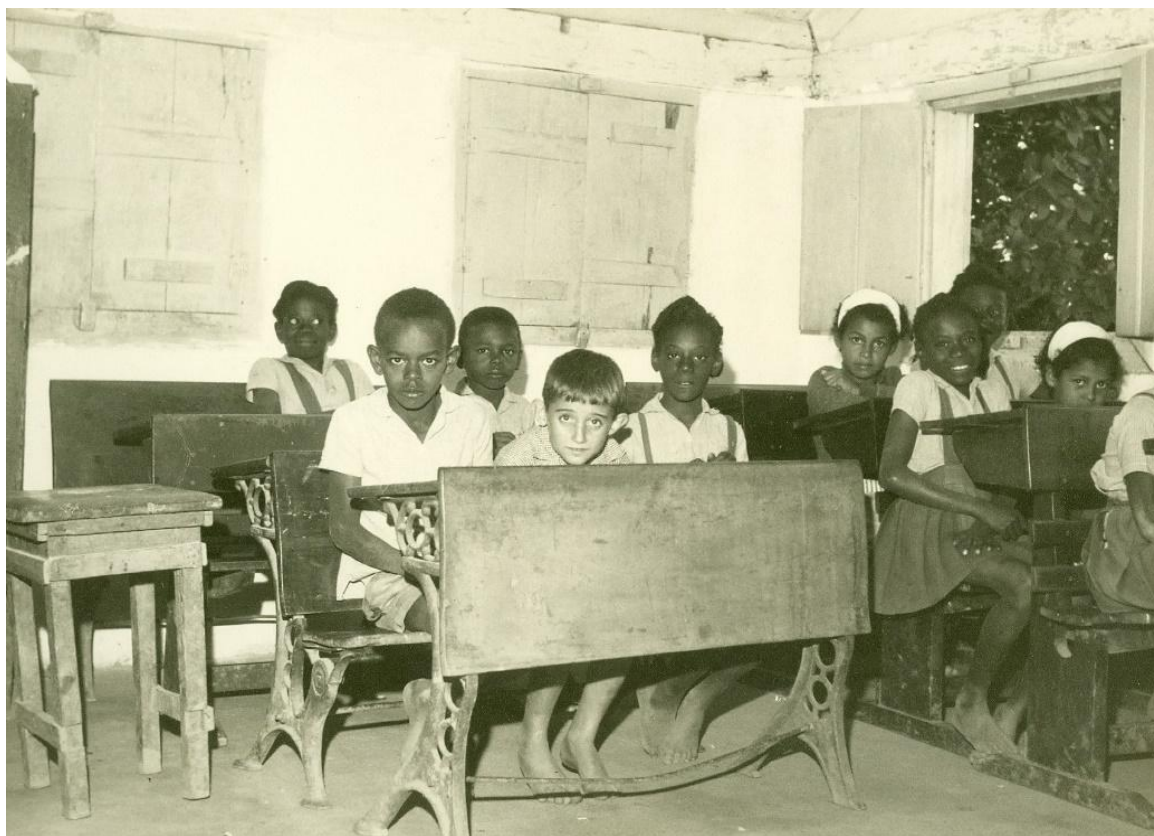
4.3. CORPOS, OLHARES E POSTURAS CONTROLADAS: O DISCURSO DISCIPLINAR E SEUS EFEITOS NOS SUJEITOS

Entre as produções filosóficas que se dedicaram as discussões dos processos históricos e sociais dos últimos quatro séculos, o pensamento de Michel Foucault destacou-se ao sinalizar como as práticas e os saberes vêm se articulando para a formação da modernidade, e conseqüentemente, produzindo o chamado sujeito moderno. Em seus escritos em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) se dedicou a explicar em detalhes como a arqueologia foi colocada em funcionamento para descobrir como nos tornamos o que somos, assujeitados pelo conhecimento (VEIGA-NETO, 2017). Sendo assim,

[...] para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes. (VEIGA-NETO, 2017, p. 44).

Partindo dessa premissa, os processos de assujeitamento são atravessados por processos disciplinares, que posteriormente, nos escritos do filósofo, serão contrapostos aos dessasujeitamentos, em interface com as objeções engendradas na constituição dos sujeitos. Nessa trama, a escola, enquanto uma instituição estruturada na modernidade, investe na produção de corpos disciplinados, enquadrados, controlados, não produzindo, impreterivelmente corpos obedientes (VEIGA-NETO, 2017). Sendo deslocado por esses pressupostos, partimos, nesse momento para a análise de fotografias que tangenciam o discurso disciplinar e seus efeitos sob os sujeitos.

Figura 44 – Sala de aula na Escola do Palmital. Distrito de Torreões. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Dois conjuntos de crianças aparecem e se destacam na fotografia. Dois conjuntos que são resultados das relações de poder advinda da geografia da sala, de uma concepção de sala de aula que concentra as carteiras (e, assim, os sujeitos) em dois blocos separados por um corredor. Uma imagem que constrói um dia comum de uma escola, de uma sala de aula. Em seu interior, distribuídos em bancos escolares compartilhados, identificamos o que seriam dez alunas e alunos. Com olhares flexionados entre a suspeição e a surpresa do ato fotográfico, nove crianças aparecem no enquadramento da imagem, enquanto uma, no canto inferior direito, mantém-se no registro sem relevar o rosto em razão do alcance da lente na máquina fotográfica. Em uma análise dos elementos dispostos no registro, e imerso na percepção cultural do gênero enquanto um organizador social (BUTLER, 2003), cogito se tratar de uma menina, pelos fragmentos de seu uniforme escolar. As meninas, compondo expressivamente o público da turma, estão usando, em sua maioria, trajes muito semelhantes: uma camisa de gola, provavelmente branca, com uma saia pregueada fixada por suspensórios. O modelo do uniforme escolar apresenta-se mais nítido na aluna que está posicionada na carteira de trás, logo após a colega que não foi

enquadrada pelo/a fotógrafo/a. Com o sorriso mais expressivo da imagem, ao mesmo tempo balizado por traços de timidez, ela fixou o olhar diretamente para câmera, sobrepondo os braços e comprimindo os ombros na tentativa de encontrar a pose mais adequada para o emblemático momento.

Ela é a única que sorri. Os demais colegas estão sérios. Se comparada as fotografias atualmente, podemos perceber que a falta de sorriso nas fotografias diz de uma época em que o dia da fotografia era um evento. Essa ação não era parte do cotidiano, de tal forma que despertava uma seriedade, uma certa desconfiança. Tampouco havia a possibilidade de verificar no momento seguinte, como suas representações ficaram nas fotografias, algo muito comum hoje em dia. Os olhares e falta de sorriso constroem essa sensação de curiosidade em que está observando.

Próximas a pose em destaque da colega, outras três meninas se posicionam em olhares não orquestrados para o/a fotógrafo/a. A menina que está sentada ao lado da aluna sorridente, em uma postura inversa da de sua colega, recua seu rosto por de trás da superfície da carteira, encobrando sua boca e deixando em evidência um olhar desconfiado. Essa mesma menina, usa em seus cabelos uma espécie de tiara produzida por tiras de tecido, usualmente utilizadas por trabalhadoras rurais em atividades do campo, como uma alternativa para o alinhamento dos fios e desvelo com a aparência. No último banco ocupado desta fileira, outra menina, um pouco maior, se assemelha muito com a última. Talvez possamos supor que sejam meninas de uma mesma família. Os traços físicos e a mesma forma de cuidado com o cabelo, por meio do uso da tiara de tecido, despontam na hipótese de serem arrumadas pela mesma pessoa, na mesma casa, antes da chegada à escola. Ou até mesmo que essa forma de se arrumar caracterize a época, exprimindo o que seria a moda naquele período. Talvez, essas expressões de apresentação estética permeavam o inconsciente coletivo dessas meninas. Entre elas e a colega sorridente, outra menina desvia o olhar discretamente para a esquerda, quase escondida entre seus pares, como se buscasse fugir do clique do/a fotógrafo/a, esboçando, em sua tentativa de fuga, um sorriso represado em seus lábios.

Organizados no foco central da imagem, percebemos cinco crianças: três meninos e duas meninas. Compartilhando o assento na primeira carteira, encontramos três estudantes que lançam olhares diretos para a câmera. O primeiro menino, sentado na lateral esquerda, sobrepõe um olhar retilíneo e expressivo na direção do/a fotógrafo/a, apurando a postura e entrelaçando as pernas por trás de

uma das bases de ferro que sustentam a carteira. Com seu olhar penetrante, ele aguarda o desenrolar do momento de forma estática, como se preocupado em esboçar movimentos que pudessem comprometer sua presença na fotografia. Ao seu lado, com uma postura mais acanhada, bem no centro da imagem, está o único menino branco da turma. Com cabelos lisos e claros que refletiram sutilmente a intensidade do *flash* disparado, ele curvou seu corpo em direção a superfície da carteira, aproximando seu rosto da base, como se estivesse empreendendo um movimento tímido para escapar da centralidade da fotografia. Ao seu lado direito, na outra ponta do assento escolar, está outra menina da turma, vestida como as outras colegas da sala, mirando com atenção a localização do/a fotógrafo/a. Com as mãos sobrepostas na superfície da mesa compartilhada, ela expressa em sua boca um movimento tenso, como se comprimisse os dentes na tentativa de construir um sorriso que se tornou inacabado quando o botão da câmera foi acionado.

Na composição dos dois conjuntos as crianças estão sentadas, todas elas com os corpos delimitados nas carteiras. Estão enquadradas. Controladas. Disciplinadas. Enquadradas não somente pela fotografia, que é em si, uma forma de enquadramento, mas também enquadradas no que conhecemos ou consideramos enquanto “alunos e alunas”, como corpos na sala de aula, como também observado em outras fotografias que compõem o acervo pesquisado, como representado a seguir:

Figura 45 – Sala de aula na Escola Pedro Marques. Distrito de Caeté. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 46 – Sala de aula na Escola Singular Coronel Reis.
Distrito de Rosário de Minas. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Esse enquadramento diz de corpos disciplinados, devidamente uniformizados, sentados, silenciados, em um modelo de disciplina escolar próprio da modernidade, que investe nessa preparação para a vida (DINALI; FERRARI, 2011). Todo esse mecanismo, posto em prática no interior da sala, corrobora as análises de Foucault (2014, p. 144), ao descrever “o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Nesse contexto, a disciplina instituída nos espaços escolares ‘adestra’ as atitudes, controlando os corpos, as posturas e até mesmo os olhares, como é indicado no título desta seção.

Retomando as presenças da sala de aula na Escola do Palmital, o recorte de raça é expressivo. São crianças pretas, com exceção do menino branco sentado logo a frente, na primeira carteira, dividindo o espaço com um menino e uma menina preta. Em se tratando de uma escola rural, essa constituição racial parece nos apontar para uma realidade rural de maioria negra. Em um processo histórico, de acordo com levantamentos divulgados pelo Centro Virtual da Memória Negra em Juiz de Fora²⁵, a cidade, no século XIX, no auge de sua expansão cafeeira, se consolidou como a

²⁵ Disponível em: <<https://www.ufjf.br/labhoi/juiz-de-fora-cidade-negra-centro-de-referencia-sobre-a-memoria-negra-em-juiz-de-fora/indice-acervo-juiz-de-fora-cidade-negra/>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

principal cidade escravista de Minas Gerais, dados que foram ratificados pelo Censo de 1872, apontando que 2/3 da população local era composta por negros escravizados. Em sua dissertação acerca das memórias de educação das mulheres negras em Juiz de Fora, entre os anos de 1950 e 1970, Giane Elisa Sales de Almeida (2009) sinaliza a escassez de informações relativas à população negra no município no recorte 1950/1970, embora indique, em interlocuções com David Eduardo de Oliveira (2006), que a população negra foi tardiamente instalada na zona urbana, não apenas por uma resistência à proletarização, mas sobretudo, por não ter acesso facilitado à vida urbana (ALMEIDA, 2009). Em contextos mais recentes, os dados publicizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – no Censo de 2010²⁶, e analisados sob o recorte racial, como na pesquisa empreendida por Ana Claudia de Jesus Barreto (2018), apontam que entre 516.224 residentes, 56,93% da população de Juiz de Fora é da cor/raça branca e 42,28% é da cor/raça negra.

No entanto, a fotografia em análise não se limita a esses corpos. Ela diz de um conjunto do que conseguimos enxergar. Isso significa que ela não constrói somente os corpos de meninos e meninas pretas, alunos e alunas. Ela também fala sobre o espaço em que estão, que ocupam. Não se trata de uma escola qualquer. É uma sala de aula precária, pequena e apertada. As carteiras já estão gastas, dizendo de uma antiguidade que denuncia o prolongado tempo de uso. O chão parece ser de terra batida, que se estende para os pés e pernas das crianças, misturando terra, corpo e cor. As paredes são brancas e desgastadas, indicando manutenções longínquas. Não há nenhum objeto nelas, nada que nos familiarize com os espaços escolares infantis que observamos atualmente, recheados de cartazes, letras do alfabeto, trabalhos produzidos pelos estudantes, figuras, desenhos. Tal conjunto, crianças e espaço, operam de forma concomitante nos remetendo ao que conhecemos – ou ao que fomos educados/as para reconhecer – como escolas rurais.

Ressalto que considero como escolas rurais, na atualidade denominadas como escolas do campo, corroborando as reivindicações dos movimentos sociais camponeses pela construção desta concepção, conforme inferem Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2012), o que foi estabelecido no Decreto nº. 7.352 de 04 de

²⁶ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/23/25888?detalhes=true>>. Ressalto que no Portal Cidades do IBGE, o Censo de 2022 aponta um crescimento populacional de 4,75% em relação ao Censo de 2010, resultando em uma população de 540.756 residentes em Juiz de Fora. No entanto, o Censo de 2022 ainda não publicizou recortes percentuais étnicos/raciais da população do município. Acesso em: 06 ago. 2023.

novembro de 2010, ao instituir a Política de Educação do Campo, designando que a escola do campo é aquela que está situada em área rural, conforme definições do IBGE, ou até mesmo aquela instalada em área urbana, desde que atenda, de maneira predominante, as populações do campo (BRASIL, 2010).

Sendo deslocado por esse contexto, as precariedades atribuídas as escolas rurais do município nas décadas de 1960 e 1970, entre elas, as instalações da Escola do Palmital, localizada no Distrito de Torreões, tornaram-se perceptíveis e expressivas em minhas primeiras visitas ao campo de investigação. Das 395 fotografias que compreendem o recorte temporal desta pesquisa, um conjunto de 124 imagens dizem das escolas rurais daquele período, por vezes demonstrando instalações precárias, ora destacando as interferências do poder executivo do município em reformas, ampliações e inaugurações de novos prédios. Tal conjunto de fotografias, tangenciando a educação em localidades rurais, e representando um pouco mais de 30% das imagens analisadas, me despertaram a atenção para uma temática que não fora planejada no projeto inicial de ingresso no mestrado, mas que denotava caminhos possíveis para a pesquisa.

Ao dimensionar uma investigação sobre/com fotografias, não imaginava que as escolas rurais atravessariam com intensidade os registros aos quais me debruço, sendo necessário expandir as trajetórias da investigação frente às surpresas sinalizadas pelo campo. Creio que tal movimento contribui de forma positiva e significativa ao processo de construção da pesquisa, uma vez que investigar é estar disposto ao inesperado.

Ao assumir o Executivo municipal em 1967, Itamar Franco implementou uma ousada agenda de reformas administrativas para a Prefeitura de Juiz de Fora, almejando modernizar e otimizar as ações do poder público na cidade (ZAGHETTO, 2012). Entre os desafios de sua primeira gestão, a organização da rede escolar destacou-se em função da precariedade das instalações físicas e da necessidade de estruturação do trabalho pedagógico em escolas localizadas preponderantemente na zona rural²⁷. De forma improvisada, as escolas funcionavam no interior de fazendas,

²⁷ Considerando as alterações distritais no município, por prerrogativas da Lei Estadual nº. 6769 de 1976, o distrito de Paula Lima foi extinto, passando seu território a pertencer ao quarto subdistrito do distrito-sede de Juiz de Fora. Em divisão territorial realizada ao fim da década de 1970, o município era constituído por quatro distritos: Juiz de Fora (sede), Rosário de Minas, Sarandira e Torreões. Segundo dados de 2018, disponibilizados pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) por intermédio da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG-JF), o município conta com nove distritos: Juiz de Fora (sede), Torreões, Humaitá de Minas, Monte Verde de Minas, Rosário de Minas, Penido, Valadares, Sarandira

em espaços precários cedidos por proprietários rurais com o objetivo de promover a alfabetização de trabalhadores agrários e de seus filhos, além da população que residia no entorno da propriedade (SILVA, 2019).

O contexto mencionado corrobora a ênfase das fotografias analisadas nas condições físicas das escolas rurais. Ao construir análises sobre as potencialidades imagéticas de uma fotografia, Susan Sontag (2004, p. 89) argumenta que tais produções “são tidas como pedaços da realidade, parecem mais autênticas do que amplas narrativas literárias”. Partindo desse pressuposto, desconfio que a produção das fotografias das escolas rurais foi perpassada por um apelo que evidenciava as carências que compunham a educação pública entre as décadas de 1960 e 1970, principalmente em regiões afastadas do perímetro urbano, para usos políticos – ou não – de tais produções. Talvez os investimentos na potência dos registros imagéticos poderiam excitar a necessidade de inversão das realidades encontradas, uma vez que os/as fotógrafos/as estavam a trabalho para o executivo municipal, em defesa de suas agendas.

Nesta direção, considerando os endereçamentos que perpassam a produção imagética (ELLSWORTH, 2001), venho refletindo: quais os efeitos produzidos em quem olha o interior da sala de aula na Escola do Palmital? Que discursos são colocados em prática por esse registro? O que pretende o enquadramento da imagem? Quais as implicações políticas que essa fotografia pretende exercer? Não ambiciono, na escrita desta dissertação, apresentar respostas totalizantes para os questionamentos suscitados, no entanto, pretendo construir condições que provoquem o movimento de *(des)localização* do olhar, propondo ao leitor e a leitora pensar a produção imagética “para além daquilo que ela quer dizer, para além das formas pelas quais ela é dita” (FISCHER, 2008, p. 204).

Perseguindo tal desejo, retomo como perspectiva os meninos e as meninas que compõem a fotografia da sala de aula na Escola do Palmital. Um aspecto intrigante está na formalidade e esmero dos uniformes escolares, principalmente em relação as meninas, em um contraste que se estabelece pela ausência de calçados em um chão

e Caetés de Minas. Ainda segundo informações da SEPLAG-JF, Toledos passou a ser considerado núcleo urbano a partir da aprovação da Lei Complementar nº. 082 de 2018. Tendo em vista estabelecer uma diferenciação entre o que o IBGE e a SEPLAG-JF denominam como aglomerados urbanos isolados, a SEPLAG-JF passou a tratar Paula Lima, Chapéu D’Uvas, Dias Tavares, Igrejinha e Filgueiras como bairros e, não mais, como aglomerados urbanos isolados. Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>>; <<https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/caracteristicas.php>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

empoeirado. Ao formularem discussões sobre a tenacidade do gênero em interface com os uniformes escolares na educação dos corpos, sobretudo os infantis, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe (2014) destacam que na tarefa de uniformizar seus/as estudantes, a instituição escolar instaura uma forma de educa-los/as a cuidarem de seus corpos, exercendo exercícios pedagógicos impregnados de significados históricos, culturais e sociais que se articulam aos discursos e às representações pautadas sobre o corpo. Prosseguindo com o argumento, as pesquisadoras sinalizam que

especificamente no que se refere à vestimenta, podemos pensá-la como um artefato poderoso que contribui para a regulação das populações e dos seus corpos. Analisada sob este ponto de vista, a roupa se converte em poderoso veículo e os corpos infantis em signos legíveis. (BECK; FELIPE, 2014, p. 176).

Tal prática de escolarização remonta a um movimento que pode ser entendido como o responsável por uma espécie de padronização dos corpos. Uniformidade que se manifesta no engendramento do espaço escolar, promovendo um pertencimento institucionalizado, racionalizando movimentos e, de forma substancial, promovendo também a individualização dos corpos no controle e execução de suas tarefas (BECK, 2014). Para além disso, Dinah Beck (2014, p. 138) ainda pontua que os uniformes escolares “são atravessados, sustentados e marcados por conotações de gênero” permeados por significações sociais que dizem de seu tempo e contexto e que “posicionam os sujeitos num jogo no qual o esperado é, justamente, que logo se identifiquem com determinados modelos para eles/as projetados”.

Ainda na fileira em destaque, logo atrás das três crianças acomodadas no primeiro banco, temos outro menino. Solitário em seu assento, ele fixa o olhar entre as cabeças dos colegas posicionados à frente, esboçando uma expressão que versa entre a seriedade e a desconfiança. No último banco dessa mesma fileira, encontramos outra menina, que assim como seu colega da frente, está sozinha. Ela é a única menina da sala que não compartilha o seu assento. Com uma postura erguida, no momento da fotografia, foi a única criança que nitidamente lançou seu olhar na direção oposta à da câmera fotográfica, fitando a lateral esquerda da sala de aula, onde encontra-se a única janela aberta para o exterior. Estaria o seu olhar almejando transpor o ambiente interno para o externo?

Provocado por tal possibilidade, busquei nas análises de Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2004) proposições sobre a materialidade dos espaços escolares em interface com as ações da educação escolarizada na modernidade. Tomando por objeto de análise uma fotografia produzida por Robert Doisneau²⁸, no interior de uma sala de aula na França, os pesquisadores refletem que

A brutal materialidade da parede funciona, então, como elemento de sustentação a dois sequestros brutais. Um deles: a parede aprisiona o nosso olhar, como que a dizer “para além de mim nada interessa”. E isso é assim porque há um outro sequestro: ela aprisiona, em seu interior, todos os demais elementos da cena aí incluídos, principalmente os corpos das crianças. Assim, a parede constitui-se na própria materialização daquela que pode ser considerada a primeira operação a serviço de uma economia do espaço na educação escolarizada, a saber, o cerceamento ou confinamento que, evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder. (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 233).

Em contextos distintos, mas de forma extremamente semelhante, os “sequestros do olhar” que são sinalizados por Lopes e Veiga-Neto (2004) também são exercidos na fotografia da Escola do Palmital. No entanto, ao subverter a direção do olhar esperado no momento da fotografia, a menina que ocupa o último banco inaugura uma possibilidade de resistência as expectativas de disciplinamento almejadas para a turma, corroborando a ideia do cotidiano escolar como um espaço privilegiado para resistências (DINALI; FERRARI, 2011).

Nesse itinerário, almejando refletir acerca do discurso disciplinar e seus efeitos nos sujeitos, incluindo as resistências que atravessam essas relações, associo as análises formuladas, para além da fotografia da Escola do Palmital, uma outra imagem que *(des)localizou* o meu olhar no trabalho com o campo: uma sala de aula na Escola Carlos Augusto de Assis.

²⁸ Nas palavras de Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 230), “trata-se da conhecida fotografia de Robert Doisneau – publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997) – e que retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula”. A fotografia é intitulada “*Le cadran scolaire*”, de 1956. Disponível em: <<https://www.robert-doisneau.com/en/portfolios/474.enfants.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Figura 47 – Sala de aula na Escola Carlos Augusto de Assis. Barreira do Triunfo. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

O registro fotográfico foi feito em uma quarta-feira, dia 04 de outubro, provavelmente nos últimos anos da década de 1960. A precisão da data, incluindo o dia da semana e o número no calendário, identificados pela letra cursiva grafada a giz no quadro negro, provavelmente registrado pela professora, iniciava mais um dia de atividades na Escola Carlos Augusto de Assis, hoje, localizada no perímetro urbano de Juiz de Fora, no bairro Barreira do Triunfo, acerca de 19 quilômetros do centro da cidade. Suspeito, pela ausência de informações, que naquele período, considerando a distância percorrida até as instalações da escola, a instituição fora considerada uma escola rural, assim como a Escola do Palmital. No entanto, se as fotografias se aproximam na classificação dos limites entre as zonas do município, elas se distinguem, e muito, no conjunto imagético que apresentam.

Ao contrário do que é observado na sala de aula da Escola do Palmital, na fotografia da sala de aula da Escola Carlos Augusto de Assis é possível identificar melhores condições estruturais do que na primeira instituição. No lugar do chão empoeirado, de terra, é possível perceber tacos de madeira ou ladrilhos, que servem

de assoalho para um conjunto de dezesseis carteiras e uma mesa para a professora, posicionada perto do quadro, de frente para a primeira fileira de carteiras que compõem a imagem. Para além da primeira fileira, inversamente posicionadas a lente do/a fotógrafo/a, é possível observar outras quatro fileiras de carteiras, que integram um conjunto de cinco, formando, nos espaçamentos entre si, corredores que permitem a circulação dos estudantes e, sobretudo, da professora.

Outra diferença em relação a primeira fotografia, que as paredes dessa sala receberam a fixação de cartazes, indicando, em sua grande maioria, sequências numéricas e pequenos textos, que suponho, instrumentalizavam o processo de alfabetização das crianças e a construção de grupos numéricos, de quantidades. Com a ampliação da imagem, no canto superior direito, há um cartaz em papel pardo, preenchido com caneta preta e com uma grafia cursiva informando, em duas linhas paralelas: “Escola Carlos Augusto de Assis”; “Professora Dona Dirce Rezende”. Tais informações, dão pistas que a mulher, com o olhar oposto ao foco da câmera fotográfica, posicionada em frente aos estudantes, seja a “Professora Dona Dirce Rezende”.

Naquela quarta-feira, dia 04 de outubro, dentro dos limites de captura da imagem fotográfica, “Dona Dirce Rezende” contava com a presença de quatorze estudantes, entre meninos e meninas que se mantinham ordenados/as, disciplinados/as, nas carteiras enfileiradas, em uma concepção, discutida por Solange de Souza Leite (2016, p. 09), como “pedagogia da nuca”, na qual a “sala de aula tradicional é percebida com os alunos sentados enfileirados, um sendo educado a partir da nuca do aluno à frente”. Segundo a pesquisadora, uma disposição que arquiteta a autoridade do/a professor/a como portador/a do conhecimento e os estudantes, receptores, cerceando a troca de saberes, o desenvolvimento crítico e/ou social ou manifestações de afetividade (LEITE, 2016).

A disposição da sala de aula, imageticamente representada na fotografia da Escola Carlos Augusto de Assis, engendram processos disciplinares e congregam uma maquinaria disciplinar, que é explorada nas teorizações foucaultianas. Desse modo, Foucault nos ajuda a pensar como a disciplina se tornou fundamental para a estrutura e o funcionamento das instituições e da própria sociedade, e a escola, enquanto instituição substancial nesse contexto, contribuiu para a instauração de uma sociedade disciplinar – que também podemos denominar de moderna – produzindo, nessas inter-relações, o sujeito moderno (FERRARI; DINALI, 2012).

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2014) argumenta que a organização do espaço escolar foi uma das grandes modificações técnicas empreendidas na estrutura da sociedade disciplinar. Nesse sentido, ao determinar lugares individuais tornou-se possível o controle de cada um dos sujeitos e o trabalho simultâneo de todos. Essa lógica de disposição dos corpos, dispôs uma nova economia do tempo de aprendizagem, instrumentalizando “o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144). Ainda segundo Foucault,

As disciplinas, organizando [...] os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição disciplinar, foi sendo organizada para, entre uma de suas funções, enclausurar os corpos para melhor controlá-los sob a perspectiva da disciplina (FERRARI; DINALI, 2012). Desse modo, operando a partir da disposição das carteiras, “Dona Dirce Rezende” poderia controlar os comportamentos e a produtividade de seus alunos e alunas, de forma individual e coletiva, mantendo seus corpos em disciplina, na ocupação de cada carteira que, dispostas em fileiras, tecem uma malha quadricular dos espaços disponíveis na sala de aula. Uma carteira vazia, poderia denunciar facilmente a ausência de um sujeito; todas ocupadas, denotariam, de certa forma, a assiduidade da classe. A hierarquia também se intercala a essa disposição, tangenciando os lugares ocupados por cada aluno e aluna. Os/As mais comportados/as poderiam estar mais próximos da mesa da professora, aqueles/as com mais dificuldades, poderiam ocupar os espaços centrais, mais próximos ao quadro, a disposição dos espaços poderia também ser feita por características dos corpos, como as estaturas, por exemplo, organizando os maiores ao fundo, os intermediários ao meio, e os menores na frente. São muitas as possibilidades que se instalam no espaço da sala de aula, como representado na

fotografia. Práticas essas, que se perpetuam, de certa forma, na disposição, na organização e na própria hierarquização dos espaços escolares do presente.

Ocupando um lugar de destaque na sala de aula da Escola Carlos Augusto de Assis temos um relógio de pêndulo, abrigado em uma estrutura de madeira. Na composição da imagem, é um objeto central, localizado acima do quadro negro, visível a todos os sujeitos que ocupam a sala. Seus marcadores, indicam que faltam poucos minutos para às três horas, desenhando com pontualidade o momento cronológico em que a classe da “Professora Dona Dirce Rezende” recebeu a visita de um sujeito externo: o/a fotógrafo/a que materializou o registro com sua câmera. Como sinalizam Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 234), “a circularidade do relógio não nos deixa esquecer o caráter cíclico do tempo, o eterno retorno daquilo que um dia foi e volta de novo a ser, para ser de novo e mais uma vez, e infinitamente, ser.” A alegoria que se empreende a partir do artefato que o homem construiu para assinalar e medir a passagem do tempo, opera e corrobora uma geometrização disciplinar característica da relação espaço/tempo escolar na modernidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2004).

No entanto, se o engendramento da disciplina escolar busca cercear os estudantes para exercer sobre eles um controle, em contrapartida, esses mesmos sujeitos procuram caminhos para resistir contra esses efeitos do poder. Sob esse aspecto, o cotidiano escolar se institui como um espaço privilegiado para as resistências, uma vez que, para Michel Foucault, as resistências são indissociáveis das relações de poder (DINALI; FERRARI, 2011). Nas palavras do filósofo,

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 105-106. *Grifo do autor*).

À vista disso, as resistências podem ser compreendidas como um elemento importante de tática e de perícia no interior das relações de poder. Em deslocamentos para o contexto escolar, os sujeitos estão em constante resistência aos diferentes

processos de sujeição que são produzidos institucionalmente, instaurando dinâmicas constantes de forças e deslocamentos no interior da escola. Uma vez que há submissão e controle, há também a possibilidade de contra-ataque, que nos permite pensar a escola como uma arena de lutas cotidianas, de forças frequentes e contínuas, forças de sujeição, mas, precedentemente, forças de resistências, de práticas de liberdade (DINALI; FERRARI, 2011).

Inserido nessas teorizações, retorno a fotografia da sala de aula da Escola Carlos Augusto de Assis, reconstruindo um detalhe muito significativo da imagem. Ao se posicionar diante de seus alunos e alunas, a professora dispõe de um lugar onde as atenções estão tomadas para ela, provavelmente para a captura de uma imagem que retrate o cotidiano de sua sala. A professora não encara a lente fotográfica. Seus olhos se posicionam para o lado esquerdo. Dos quatorze estudantes capturados pelas lentes do/a fotógrafo/a naquela quarta-feira, dia 04 de outubro, quase às três horas da tarde, treze alunos e alunas dirigem sua atenção para o lugar ocupado pela professora, para a frente da sala, corroborando a pedagogia da nuca, conforme infere Leite (2016). Mas há uma exceção. Uma menina. No canto direito da imagem, ocupando a segunda carteira da segunda fileira, ela fixa o seu olhar na direção da câmera fotográfica, denunciando o ângulo de captura do equipamento. Entre corpos rígidos, posicionados para a frente, relevando diferentes tipos e colorações de cabelos, a menina posicionada no canto direito imprime sua face no registro fotográfico, compondo a imagem com um olhar que sugere curiosidade pela cena, deixando como registro seu rosto completo, margeado por um arco de cabelos que, para além de organizar os fios, orna com sua blusa do uniforme, que também é composto por uma modelo de jardineira, derivando para um vestido.

O modesto, no entanto, significativo ato de insurgência à disposição, a ordem pré-estabelecida para a fotografia, circunda uma força de resistência, já sinalizada nas teorizações foucaultianas. Sílvia Gallo (2017) ao se debruçar sobre as “insurreições escolares”, articulando-as ao conceito de resistência em Foucault, descreve que a revolta, a insurreição, não tem uma causa que pode dimensioná-la, ela é, por reflexo, a resposta a um poder que se impõe, uma reação a uma condição que se considera desconfortável, indigna, indesejada, e contra a qual é validada uma insurgência. Segundo Gallo (2017, p. 315), “a revolta é puramente ação. Insurgir-se é tomar o destino em suas mãos e agir, construindo os próprios atos, a própria vida, na relação com tudo aquilo e todas aquelas que aí estão”.

Se a imposição de submissão se engendra como poder, a revolta que se faz ato é também um exercício de poder, conforme infere Gallo (2017). Sendo deslocado por esse percurso, o pesquisador, partindo do pensamento foucaultiano, analisa o que seria a subjetividade do insurgente, compreendo que se o sujeito está submetido a jogos de poder, tal submissão é parte de sua própria constituição. Uma vez submetido a esse processo, é necessário a esse sujeito, de acordo com Gallo (2017, p. 316) “acoplar a noção foucaultiana de ‘si mesmo’”. Nesse sentido,

a subjetividade, o “si mesmo”, não implica, pois, apenas o sujeito que, necessariamente está submetido a uma rede de ações e indivíduos, mas também a relação que esse sujeito estabelece consigo mesmo como sujeito no exercício mesmo de sua ação. É nessa relação de si consigo mesmo que as transformações acontecem e que se pode produzir algo mais do que efeitos de submissão e ou de simples reação. É aí que o sujeito se constitui como si mesmo e pode, sem negar as condições nas quais está inserido, tomar sua vida em suas mãos para construí-la. É na relação consigo mesmo que a criação é possível, por isso abre-se aí possibilidade de uma “estética da existência” (GALLO, 2017, p. 317).

Ao resistir as práticas que organizam os corpos a partir da “pedagogia da nuca” (LEITE, 2016), a menina apresenta uma insurreição aos poderes instituídos daquele espaço, para aquele momento, animando transformações que dão vitalidade ao mundo, a sua própria existência (GALLO, 2017). Wescley Dinali e Anderson Ferrari (2011) sinalizam que o ato de transgredir designa a saída de algo, rumo a modificação do que está posto, sendo os atos de resistência caracterizados como focos de luta, formas de batalha, uma vez que são confrontações as técnicas de controle das subjetividades, contrapondo processos de assujeitamento. Nesse contexto, o que poderíamos entender como “indisciplinas”, instrumentalizam-se em concretas formas de resistência no interior das relações de poder que permeiam os espaços escolares, uma vez que “se a máquina escolar busca formas para sujeitar os corpos, estes estão em constante confronto com essas forças” (DINALI; FERRARI, 2011, p. 471). Permeando essa dinâmica, se o modelo moderno de escola investe na disciplina dos sujeitos, encontra, como resposta a esse investimento, as insurreições, comumente identificadas como as “indisciplinas” escolares.

4.4. “ÓH JESUS! AJUDAI-NOS A SER BONS MENINOS!”: INTERSEÇÕES DOS DISCURSOS RELIGIOSOS E CÍVICO-NACIONAIS SOB OS SUJEITOS

Imbricados em práticas escolares tangenciadas pelo modelo disciplinar, os discursos religiosos e cívico-nacionais, marcadamente permearam a educação brasileira, em um período histórico que compreendeu o projeto de nação arquitetado desde 1930, ainda na Era Vargas, sendo perpetrado pelo regime militar, sobretudo a partir do golpe de 1964. Nessa direção, por mais de quatro décadas, uma educação cívica, patriótica e religiosa serviu de elo entre a população e o universo escolar, maximizando o espectro de uma educação nacionalista, que se sistematizava no interior das instituições escolares e era difundida ao público em geral por meio de estudantes e professores/as, transformados, dessa maneira, em agentes de uma pedagogia nacionalista, com expressiva inspiração católica (FONSECA, 2005).

Figura 48 – Festa cívica escolar. Sem local. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 49 – O prefeito Itamar Franco (em pé, a esquerda) visita uma sala de aula com então Secretário de Educação e Cultura, Murílio Hingel (sentado, na lateral esquerda), onde há uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. Sem local. [196-?].

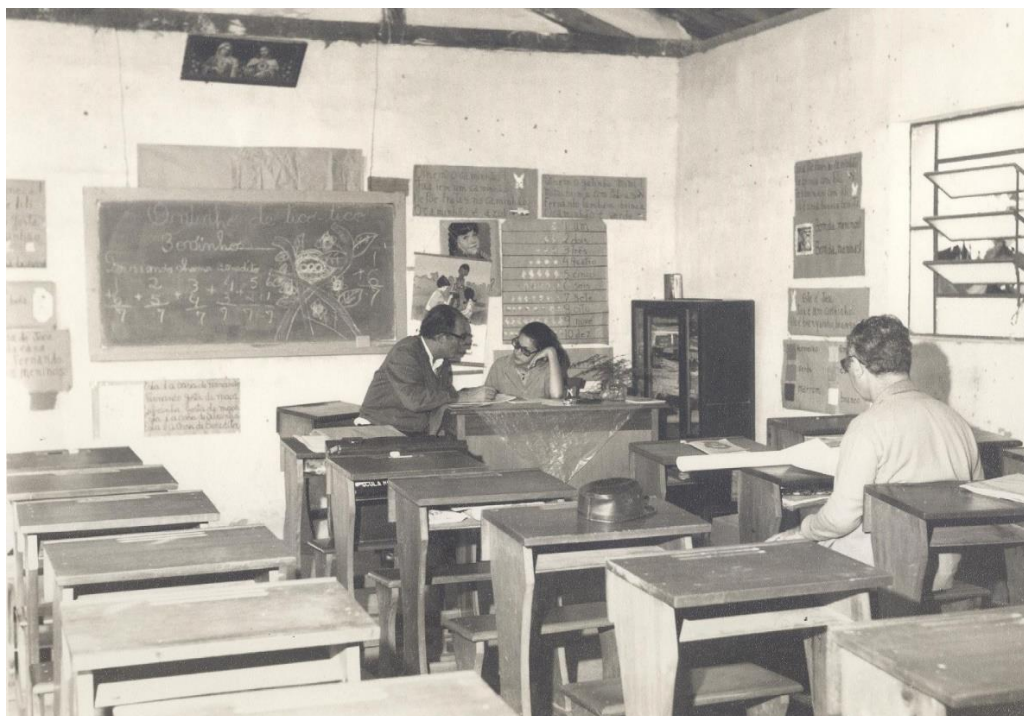


Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Compreendendo que “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil” (LOURO, 2011, p. 67), nos dedicamos nesta seção refletir sobre as interseções dos discursos religiosos e cívico-nacionais que perpassaram os/as estudantes em uma escola rural de Juiz de Fora, ainda nas décadas de 1960 e 1970, partindo de duas fotografias que compreendem o recorte temporal deste trabalho.

Na intencionalidade de refletir sobre como os discursos religiosos e cívico-nacionais tangenciavam os sujeitos escolares dentro do recorte temporal que compreende essa pesquisa, utilizo para a análise outras duas fotografias, que, em conjunto, dizem de um mesmo espaço: a sala de aula da Escola Marechal Setembrino, localizada, a época de sua produção, no que fora o distrito de Paula Lima, a cerca de 46 quilômetros do centro de Juiz de Fora.

Figura 50 – Visão frontal da sala de aula na Escola Marechal Setembrino.
Distrito de Paula Lima. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Figura 51 – Visão traseira da sala de aula na Escola Marechal Setembrino.
Distrito de Paula Lima. [196-?].



Fonte: Supervisão de Arquivo e Memória (SAM/DPPI/SE).

Assim como as fotografias analisadas até aqui, as duas imagens dizem de uma sala de aula. Em contrapartida, se observadas de forma concomitante, expressam diferentes ângulos, visões, de um mesmo espaço. Na primeira fotografia, a imagem nos desloca para uma possível visita técnica de representantes da Secretaria de Educação a unidade escolar. Ocupando a mesa disposta na lateral direita da sala de aula, encontra-se o que poderíamos identificar como a professora da turma, ouvindo com atenção as informações, instruções, que estão sendo produzidas pelo homem que está sentado ao seu lado, em uma carteira que foi disposta transversalmente, permitindo o uso de seu assento, o mais próximo possível do espaço ocupado pela professora.

No mesmo recinto, ocupando a segunda carteira disposta na fileira que se organiza na frente da mesa da professora, localizamos um outro homem, que, diante do que se apresenta, verifica papéis, o que poderiam ser documentos, enquanto a conversa entre o primeiro representante da SE e a professora prossegue. Ao lado desse homem, na fila de carteiras a sua esquerda, de forma mais precisa ocupando a superfície da quarta carteira, temos um chapéu, uma espécie de boné de couro que atua como um eixo de transposição entre as duas fotografias. Na primeira imagem, o boné pode ser visto sob a localização informada; já na segunda imagem, que compõem um outro ângulo da sala de aula, podemos localizá-lo sob outra perspectiva, que inaugura um novo enquadramento do espaço. Na lateral esquerda, bem no canto da segunda fotografia, também enxergamos um fragmento daquilo que seria o casaco do representante que está ocupando a fileira paralela àquela onde encontra-se o boné. A identificação desses detalhes, configura um jogo que permite a inversão da imagem, ora contemplando a parte frontal, ora a parte traseira da sala de aula da Escola Marechal Setembrino. Seja qual o enquadramento observado, o conjunto das imagens, em relação, dizem de um mesmo espaço, que se configura como aquilo que concebemos como uma sala escolar. Não há estudantes nas duas fotografias, no entanto, acionamos um saber que se organiza a partir da disposição do espaço e de seu mobiliário, que nos informa tratar-se de uma sala de aula.

Analisando o par de fotografias, percebemos um espaço ocupado por cinco fileiras de carteiras, compostas, cada uma, por cerca de oito assentos, alinhadas em sequência, uma atrás da outra, corroborando a lógica arquitetural, funcional e hierárquica das práticas disciplinares que permeiam o ambiente escolar (FOUCAULT,

2014). Para além da disposição da mobília, a sala também é constituída por um conjunto de cartazes, que por vezes evidenciam, em maior quantidade, recursos para as práticas de alfabetização, e, em menores quantidades, organizam as produções dos alunos e alunas daquela classe. Na perspectiva que privilegia o fundo da sala, encontramos cinco cartazes cívicos, além de pequenas bandeiras do Estado de Minas Gerais e do Brasil, entrecruzadas, que em conjunto, se distinguem, pela qualidade gráfica dos outros materiais que preenchem as paredes do ambiente. As outras produções, geralmente são feitas em papel pardo, organizadas com a grafia de letras cursivas e recortes de outros materiais. Em contrapartida, o conjunto cívico mencionado demonstra um investimento gráfico, tanto em tipografia quanto em impressão, o que supõe pensar que foram recebidos pela a escola, em contrapartida daqueles que foram produzidos por lá.

A sala de aula da Escola Marechal Setembrino também é composta por elementos religiosos, que se vinculam, de maneira mais expressiva a religião católica. Na vista frontal, disposto em centralidade em um ponto elevado da sala de aula, encontramos um quadro com a representação do Sagrado Coração de Maria e Jesus. Na perspectiva oposta, ocupando um espaço predominante, incorporado a própria materialidade da parede, denotamos uma espécie de altar, de oratório, composto por quatro elementos que se interligam ao cristianismo, sobretudo, a igreja católica: uma cruz, ocupando o espaço mais alto da estrutura, e três imagens: a maior delas, centralizada, representando Nossa Senhora das Graças, tendo ao seu lado, em tamanhos menores uma representação de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do país, à direita; e na esquerda, uma imagem de São Sebastião. Além das imagens, o altar em destaque também é ornado por flores em sua base, que se assemelham a rosas.

Dispostos abaixo do altar, em uma espécie de quadro usado para fixar produções dos estudantes, localizamos, na lateral direita, um cartaz grafado à mão: “Óh Jesus! Ajudai-nos a ser bons meninos!”. Nesse mesmo cartaz, há também uma imagem da representação de Jesus Cristo. Ao lado esquerdo, sustentado por barbantes que formam um triângulo, há uma espécie de cartolina, com o título escrito em papel pardo: “Crianças estudiosas”, dispondo, em seguida, o que seriam sete folhas com tarefas produzidas pelos/as estudantes “estudiosos/as” da turma.

Sendo deslocado por entre os elementos dispostos nessas fotografias, sou capturado, sobretudo, pelas interfaces que engendram os discursos religiosos e

cívico-nacionais no interior da sala de aula da Escola Marechal Setembrino, em uma dinâmica de assujeitamento, que mesmo com a ausência dos alunos e alunas no momento da captura das imagens, refletem os jogos de poder que produzem os sujeitos, os corpos dóceis, como premissa basilar da sociedade disciplinar (GALLO, 2017). Simultaneamente a tais marcas, há processos, continuidades e rupturas históricas que riscam pistas sobre os elementos que compõem as fotografias em análise, demarcado, mais uma vez, que as produções imagéticas foram produzidas entre as décadas de 1960 e/ou 1970, dizendo das relações políticas, governamentais e histórias que permearam o recorte temporal.

Um caminho possível para a tessitura das análises é operar nas trajetórias que solidificaram a história do país e do próprio ensino de História na educação brasileira. Em uma robusta pesquisa sobre a história do ensino de História no Brasil, Thais Nívia de Lima e Fonseca (2017), infere que a História, enquanto componente dos currículos escolares, tem como vínculo um projeto de nação, fixado na construção de uma identidade nacional, que encontrou nas práticas escolares seu principal esteio. Segundo a pesquisadora, desde de 1942, com a implementação da Reforma Educacional Gustavo Capanema, a História, enquanto disciplina, corroborou objetivos para a formação moral e patriótica dos brasileiros e brasileiras. Programas curriculares e orientações metodológicas, prezavam pela ideia da construção nacional a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, arquitetando a construção de um espírito patriótico a partir dos processos de escolarização (FONSECA, 2017).

Com profundas raízes históricas na educação confessional, em processos históricos que se estenderam desde o século XVIII, setores católicos corroboraram suas influências na organização das práticas educacionais brasileiras, engendrando, sobretudo, a religião católica no bojo e no cotidiano dos processos escolares (FONSECA, 2017), nos direcionando a pensar as presenças das representações religiosas que compõem as fotografias em análise.

No decorrer dos anos de 1950, o ensino de História pouco se afastou das concepções arquitetadas na década precedente, tendo o eixo pátria/religião “impregnado profundamente o ensino de História” (FONSECA, 2017, p. 87). O Regime Militar, instalado em 1964, e que compreende o período de produção das fotografias deste trabalho, só fez aprofundar algumas características já presentes no ensino de História das escolas brasileiras. Segundo Fonseca (2017, p. 60),

No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime.

Nesse contexto, as concepções aprofundadas pelo Regime Militar combinaram medidas restritivas à formação e atuação docentes, com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, em uma explícita dinâmica de poder para o controle ideológico e a eliminação de resistências ao regime político autoritário. Para além disso, a ditadura militar preocupou-se especialmente com o ensino da educação cívica, redefinindo as atuações de duas disciplinas curriculares já existentes desde o Estado Novo: “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira”, que se tornaram obrigatórias em diferentes níveis de ensino. Desse modo, noções de manutenção da segurança nacional, preservação e exaltação dos sentimentos patrióticos e da obediência às leis do regime, denotavam com clareza as finalidades político-ideológicas que permeavam o ensino de História e disciplinas afins, sem espaço para a interpretação e análise crítica da realidade, instrumentalizando os indivíduos para o não questionamento da ordem estabelecida (FONSECA, 2017).

Retomando o conjunto de fotografias, os cartazes cívicos fixados ao fundo da sala de aula na Escola Marechal Setembrino, exaltavam, para além dos pressupostos do Regime Militar, uma figura mineira, que permeou, desde a Era Vargas, a cultura escolar nacional: Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Dos cinco cartazes cívicos identificados na imagem, quatro fazem referências ao movimento da Inconfidência Mineira²⁹, entre frases de exaltação: “Tudo começou com ele. Salve Tiradentes!”, “A Independência começou em Minas” ou ainda “O sol da liberdade nasceu em Minas”.

Nesse contexto, segundo Fonseca (2017), a Inconfidência Mineira, elevada à condição de movimento símbolo da luta republicana, entronizou Tiradentes como seu

²⁹ Conforme descreve Fonseca (2005), a Inconfidência Mineira foi uma conspiração contra a Coroa Portuguesa, realizada em 1789 por um grupo significativo de membros da elite da então Capitania das Minas Gerais, inspirada de forma tênue em ideias do iluminismo europeu e na independência das 13 colônias inglesas da América Norte. Delatados, os conspiradores foram presos, julgados e sentenciados ao degredo, com exceção de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que foi condenado à morte por enforcamento. Ele se tornou, em 1890, herói nacional, por iniciativa da recém proclamada república do Brasil.

herói e mártir, em torno de construções de fundamentação religiosa evidentes, uma vez que “civismo e moral estabeleciam o laço entre política e religião, visível também no discurso político do período” (FONSECA, 2017, p. 79). Os investimentos na sacralização de Tiradentes oportunizaram sua aceitação como herói nacional em uma sociedade de expressiva formação católica, em um sistema de associações entre o sacrifício cristão e o sacrifício pela pátria.

As fotografias analisadas, inferindo acerca das produções que circulavam na cultura escolar entre 1967 e 1974, com expressivas ligações a uma pedagogia nacionalista, apontam para uma concepção de história nacional construída por figuras e movimentos de destaque, em um processo de invisibilização e/ou silenciamento de outros sujeitos imbricados nessa construção historiográfica, arquitetada de forma a ser mais celebrada do que compreendida (FONSECA, 2017).

5. DAS (IN)CONCLUSÕES DO PERCURSO: SOBRE TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

(ROSA, 1994, p. 85).

Escrever sobre o percurso percorrido na construção desta pesquisa implica em um processo de (re)visitar o início da jornada, percebendo os atravessamentos que fizeram parte do caminho. No primeiro capítulo desta dissertação, ao (re)construir a história da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, sobretudo no contexto de sua fundação e nos primeiros anos de suas atividades, observando o recorte temporal de 1967 a 1974, utilizei um trecho de Guimarães Rosa, em o *Grande Sertão: Veredas*, para mensurar o desafio de (re)contar algo, de (re)construir uma narrativa, sobretudo histórica. “Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer um balancê, de se remexerem dos lugares” (ROSA, 1994, p. 253). As experiências decorrentes da pós-graduação, no debruçamento sobre o campo de investigação e na própria feitura da pesquisa só corroboraram a astúcia da escrita de Guimarães. Contar, de fato, é muito dificultoso, considerando a transitoriedade, as mutações, os balancês e os remelexos da própria história. Como já havia sinalizado Keith Jenkins (2017), a história sempre produz um novo aspecto às coisas, contemplando as relações de poder e disputa que incidem sobre diferentes versões, ou até mesmo, ‘a posse’ de uma história. Tais percepções, considerado aqui as de Guimarães e as de Jenkins se tornaram perceptíveis não no início ou no final de minha trajetória no mestrado, mas, exatamente, na travessia, em seu processo de construção.

Sobre a travessia, há de se considerar todos os seus atravessamentos. No início do percurso, em uma reunião realizada por meu orientador, o professor Dr. Anderson Ferrari, relembro de uma referência que foi compartilhada com os/as novos/as orientandos/as, no momento em que ingressávamos no Programa de Pós-Graduação em Educação: cursar o mestrado é como percorrer uma estrada. Há descidas e subidas, curvas tênues e suaves, derrapagens e até mesmo capotamentos. Frente aos desafios inesperados do percurso, alguns ficam pelo caminho, desistem da trajetória; outros/as insistem e completam o trajeto.

E muitos foram os desafios e as atipicidades do percurso, que compreenderam o período 2020–2023. No início da travessia, fomos – eu e tantos outros sujeitos – atravessados pela pandemia de COVID-19, que impôs restrições sociais e instalou incertezas, medos e angústias, sobretudo em um país que naquele período era (des)governado³⁰ por inspirações negacionistas, e que exprimia ojeriza ao conhecimento científico, as produções acadêmicas e as próprias universidades, em especial, as públicas. Entre instabilidades políticas, sanitárias, econômicas e sociais, iniciei as aulas no mestrado de forma remota, cursando a integralidade das disciplinas no modelo on-line, em um processo denominado e regulamentado pela UFJF como Ensino Remoto Emergencial (ERE)³¹. Se a presença física e as trocas que seriam decorrentes da convivência não se estabeleceram no primeiro momento, utilizamos, com os recursos tecnológicos disponíveis, formas de nos aproximarmos, tanto da universidade quanto dos pares que vivenciavam os mesmos processos naquele período. Entre aulas remotas, chamadas de vídeo e mensagens em aplicativos, constituímos elos de amizade e assistência que foram fundamentais para que todos e todas continuassem em trajetória, mesmo em condições e contextos adversos, corroborando a ideia de que é na relação e na interdependência que se faz a educação (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Nesse processo, constituí laços de amizade que foram essenciais para essa travessia. Lara e Samara, companheiras de mestrado que ingressaram comigo nessa trajetória, me ajudaram a compor uma rede de apoio permeada, para além de indicações bibliográficas e discussões teóricas, da partilha de alegrias e angústias, intrínsecas ao processo de construção de nossas pesquisas. Thomaz e Silmara, os doutorandos de ‘nosso grupo’, também foram importantes nesse processo. Com as experiências acumuladas em suas trajetórias pessoais e acadêmicas, compartilharam seus saberes, integraram a escrita de trabalhos e publicações construídas no decorrer dessa trajetória e, particularmente, com suas vivências, me inspiraram a prosseguir com minha investigação, fracionada entre os estudos e a rotina de trabalho.

³⁰ Refiro-me ao período em que Jair Messias Bolsonaro tornou-se o 38º Presidente da República Federativa do Brasil, ocupando o cargo no período de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022. Sua gestão, no período pandêmico, aditou a morte de quase 700 mil brasileiros/as, entre discursos que invalidavam o distanciamento social, a utilização de máscaras de proteção viral, a delonga para a aquisição de vacinas além do descrédito as campanhas de imunização. Mais informações disponíveis em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

³¹ Mais informações disponíveis em: <<https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Capitaneando ‘nosso grupo’, o professor Dr. Anderson Ferrari sempre se fez presente na leitura atenta de nossa escrita, nas devolutivas ágeis dos textos e na oportunidade de uma construção dialógica do processo de formação na pós-graduação, exemplificando, com sua conduta, que o ambiente acadêmico pode – e deve – ser saudável e amistoso.

Figura 52 – Eu [Vinícius], Anderson, Samara e Lara (da esquerda para a direita), no dia 13 de junho de 2022, em ocasião do aniversário de nosso orientador.



Fonte: Acervo pessoal.

Concomitante ao contexto acadêmico, meu percurso na construção deste estudo foi significativamente marcado pelo trabalho docente, reinventado, de maneira intensa, durante o período pandêmico. Entre planejamentos, gravação de vídeo-aulas, preparação de arquivos para enviar às crianças, incluía, na lista de tarefas diárias, a leitura de um novo artigo para a pesquisa, a busca de obras com autores e autoras que subsidiariam diálogos frente aos objetivos da pesquisa, trocas e mais trocas com o meu orientador sobre as delimitações pertinentes e possíveis ao trabalho. Se durante a semana as demandas do trabalho on-line pleiteavam tempo, os finais de semana, os recessos escolares e as férias subsidiavam as leituras, as investigações e a própria escrita da presente pesquisa.

Para além das atribuições escolares, e de forma concomitante, estive também atuando na Secretaria de Educação, apoiando, entre minhas funções, o trabalho de

assistência que se fez necessário aos estudantes que não estavam acessando as escolas naquele período, sobretudo, para a garantia do direito à educação, a alimentos básicos provenientes da merenda escolar, além de apoiar práticas remotas na formação continuada de professores e professoras, para o fortalecimento de nossas ações pedagógicas enquanto rede municipal.

A travessia desse percurso também é tangenciada por mudanças, transformações, diferentes formas de percepção daquilo que está posto, visto com certa naturalidade. Enquanto sujeito constituído por diferentes atravessamentos, ao me dedicar aos estudos das fotografias, partindo das discussões que permeiam a Cultura Visual, percebi que ao compor/analisar uma imagem fotográfica, estamos nos dispondo a mortalidade, a transitoriedade histórica e a mutabilidade dos espaços, pois, ao cortar uma fatia momentânea de nossas vivências, capturada e congelada a partir de uma lente fotográfica, estamos testemunhando a dissolução implacável do tempo (SONTAG, 2004).

Em uma sociedade permeada por imagens, sobretudo nas redes sociais, fui percebendo ao longo dessa travessia que uma fotografia não é apenas um encontro entre um evento e um fotógrafo/a; a realização de uma foto é um evento em si, desdobrando-se em intervenções categóricas que compõem uma crônica visual de diferentes existências. A partir das fotografias, constituímos registros balizados por interferências, enquadramentos, exclusões e/ou inclusões que circundam – e podem forjar – os acontecimentos. O sentimento de felicidade, as realizações (inter)pessoais harmoniosas e bem-sucedidas, os investimentos em um estilo de vida saudável e equilibrado realmente constituíram-se em uma constância, como corroboram as fotografias que permeiam as redes sociais cotidianamente? Sendo deslocado pelo percurso da pesquisa, aprendi a investir nas desconfianças, pois, como sinaliza Susan Sontag (2004), as fotografias constituem uma montagem e uma sinopse surrealista das experiências e da própria história.

De maneira concomitante, nos movimentos de análise e reflexão sobre as fotografias que apontam fragmentos da educação em Juiz de Fora, entre 1967 e 1974, fui instigado, a partir das teorizações de Michel Foucault, a pensar na escola enquanto uma instituição que opera na estrutura de uma sociedade disciplinar, educando corpos, posturas e até mesmo olhares, corroborando os investimentos na constituição do sujeito moderno. Nesse processo, fui deslocado a pensar minhas práticas docentes, que, em alguns momentos reforçam esse modelo – quase automático – em

minhas atividades laborais, enquanto professor da educação básica. Diante desses atravessamentos, as teorizações constituídas a partir do percurso no mestrado, traduziram-se em incômodos, apontando alternativas que subvertam a pedagogia da nuca (LEITE, 2016), buscando possibilidades outras para o processo educativo, para às crianças que convivo diariamente, para minha ação enquanto professor. Nessa perspectiva, tenho me esforçado para tratar e contemplar com outros olhares as (in)disciplinas que emergem das atuais práticas pedagógicas, estimulando outros modos de compreender as estruturas de poder e disciplina que ocupo com meus estudantes.

Também nesse percurso obtive a oportunidade de vivenciar o diz Keith Jenkins (2017), ao sinalizar que a história é um discurso em constante transformação. Entre as transitoriedades que compõem a história, acompanhei, no período de finalização deste trabalho, a mudança de sede da Secretaria de Educação. Desde 28 de junho 2000, ainda na administração do Prefeito Tarcísio Delgado, tendo como Secretária de Educação a professora Diva Chaves Sarmiento, a SE passou a ocupar parte das instalações do complexo da antiga Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas, localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº. 200, no centro da cidade. Por 23 anos a sede da SE permaneceu nesse endereço, mesmo com a ampliação dos serviços educacionais no município, o que desencadeou uma série de reestruturações administrativas na pasta governamental, com ampliação de departamentos e supervisões ao longo de mais de duas décadas.

Figura 53 – Vista aérea do prédio da Secretaria de Educação, no complexo da antiga Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas (2020).



Fonte: Portal de notícias da Prefeitura de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=68194>>. Acesso em: 05 set. 2023.

Percebendo a necessidade de ampliação do espaço físico – já sinalizada por outras gestões do executivo municipal – a atual administração, sob a liderança da Prefeita Margarida Salomão e da Secretária de Educação, professora Nádia de Oliveira Ribas, deliberaram sobre a mudança de endereço da SE, que no decorrer do mês de junho de 2023, foi transferida para a Rua Halfeld, nº. 1400, no bairro Paineiras. As novas instalações ocuparam um espaço que era utilizado pela Secretaria de Saúde, em um prédio construído entre as décadas de 1960/1970 para alocar as instalações da antiga Clínica de Cirurgia Plástica Doutor A. Silveira Ramos.

Figura 54 – Antiga Clínica de Cirurgia Plástica Doutor A. Silveira Ramos. [197-].



Fonte: Acervo fotográfico de Maurício Lima Correa. Disponível em: <http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/02/hospitais-0-fotos.html>. Acesso em: 05 set. 2023.

Figura 55 – Atual sede da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, na esquina entre a Rua Halfeld (lateral esquerda) e a Avenida Olegário Maciel (lateral direita), no bairro Paineiras.

Registro fotográfico realizado em 23 de agosto de 2023.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 56 – Acesso ao prédio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, pela Rua Halfeld.

No canto inferior esquerdo, é possível identificar parte do painel de azulejos da antiga Cirurgia Plástica Doutor A. Silveira Ramos (2023).



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 57 – Fotografia feita do interior do prédio da Secretaria de Educação, ainda no complexo da antiga Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas, com vista parcial da Praça Antônio Carlos, em processo de revitalização (2023).



Fonte: Acervo pessoal.

A fotografia acima, a última que compõem esta dissertação, foi capturada na manhã do dia 31 de maio de 2023, uma quarta-feira, em meu último dia de trabalho no prédio que abrigou a sede da Secretaria de Educação por 23 anos. Em um dia nublado de outono, na lateral esquerda do enquadramento, dedicam-se a revitalização da praça Antônio Carlos dois sujeitos, operários da construção civil. A imagem, capturada pelas lentes do meu aparelho celular, opera em minha percepção a característica da transitoriedade, da incessante (re/des)construção, indicando que assim como as condições climáticas, as paisagens, os endereços, a política, as memórias e a própria história são mutáveis, corroborando dinâmicas que compõem a

vida e as existências. Como descreveu Susan Sontag (2004) – e que tanto me inspirou durante a construção desta pesquisa – as fotografias representam fragmentos visuais de nossas presenças no mundo, e com a passagem do tempo, suas amarras se afrouxam, soltando-se à deriva de um passado abstrato e flexível, à disposição de qualquer tipo de leitura ou associação.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. **Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora – 1950/1970**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sônia. Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho (Orgs.). **Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 91-114.

AQUINO, Julio Groppa. Operação arquivo: pesquisar em educação com Foucault. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 337-353.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARBUS, Diane. **Diane Arbus: an aperture monograph**. 1ª ed. New York: Aperture, 1972.

BARBOSA, Yuri Amaral. **O processo urbano de Juiz de Fora – MG: Aspectos econômicos e espaciais do Caminho Novo ao ocaso industrial**. 2013. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

BARRETO, Ana Claudia de Jesus. O lugar do negro em Juiz de Fora – MG: segregação ambiental, espaço e raça. **Revista Pós Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 197–214, 2018. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/9689>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

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

BATISTA, Bruna. Diane Arbus, história da fotografia e a aceitação do horrível. **Valkirias**, 2019. Disponível em: <<https://valkirias.com.br/diane-arbus-e-a-aceitacao-do-horrivel/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BECK, Dinah Quesada. Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 136-150, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640384>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Gênero e uniformes escolares: a produção de corpos espetáculo na infância. **Textura**, Canoas, v. 16, n. 32, p. 169-186, 2014.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1250>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. O poder em Foucault: a noção de poder para o filósofo francês. **Café com sociologia**, 2021. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/o-poder-em-michael-foucault/%3E>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BORBA, Maria da Natividade Ramalho. **Entre escritas, memórias e narrativas**: rastros das manifestações da arte no Colégio de Aplicação João XXIII de 1978 a 1987. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BRACONS, António. Um segredo (Cit.), Diane Arbus. **Fascínio da fotografia**, 2018. Disponível em: <<https://fasciniodafotografia.wordpress.com/2018/03/12/um-segredo-cit-diane-arbus/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; FUNARI, Amanda Morialdo; RODRIGUEZ, Carine Belasquem. Diane Arbus: registros das diferenças. **Educação Ambiental em Ação**, [S. l.], n. 37, 2011. Disponível em: <<http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=1099>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRANDINO, Luiza. Guimarães Rosa; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/guimaraes-rosa.htm>>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Candidatos eleitos**: período de 1945 a 1990 – Itamar Augusto Cautiero Franco. Disponível em: <https://sig.tse.jus.br/ords/dwtse/f?p=1945:1::NO:RP:P0_HID_MOSTRA:S>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <[Decreto nº 7352 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2010/07/7352.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6859>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, n. 19, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

COELHO, Thai. Diane Arbus me disse que a fotografia é um segredo sobre um segredo. **Medium**, 2017. Disponível em: <<https://medium.com/@thaiannec/ningu%C3%A9m-melhor-do-que-diane-arbus-fot%C3%B3grafa-norte-americana-para-nos-lembrar-que-n%C3%A3o-a-c2ccacdeccd8>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. Corpo, gênero e sexualidade: uma análise pós-estruturalista na formação do(a) pedagogo(a). 2013. In: **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373292822_ARQUIVO_Fazendogenero.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações – 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DINALI, Wesley; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação**, v.6, n. 12, p. 466-483, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/article/view/1650>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Que história essa fotografia pode contar? O ensino de história da educação, fontes e seus usos. 2013. In: **Anais eletrônicos do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9673_5283.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Tradução Marina Appenzeller. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEVES, Gabriel Papa Ribeiro. Do indivíduo ao discurso. **SINAIS (UFES)**, Vitória, v. 22, p. 106-114, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/17135>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SmBLvMwckKwDZthfBJPNXBcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 555-569, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Yc4BpBBGQ7sdNJvVngxSCCz/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERRARI, Anderson. “Hoje tem aula de leitura de imagem?” – Cultura Visual e Ensino de História. In: ALVES, Márcio Fagundes (Org.). **Ensino de História: entre práticas e representações**. Juiz de Fora: FAPEB/SE, 2012. p. 95-109.

FERRARI, Anderson. O que os adolescentes produzem de imagens? – Cultura visual, adolescências e educação. **Visualidades**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30695>. Acesso em: 07 abr. 2022.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação. In: _____ (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 11-17.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 393-422, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro; CAIXETA, Ana Paula Aparecida. A dimensão do estético na fotografia de Diane Arbus. In: 17º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#17.ART): a dimensão política da arte, 2018, Brasília, Distrito Federal. **Anais do 17º Encontro...** Goiás: UFG, 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/31-Luiz_Carlos_Ferreira.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55804>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os meninos de Cidade de Deus nos olham. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 33 (1), p. 193-208, 2008.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6695>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil (1930–1960). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45174>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado). 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. Estratégia, poder-saber. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. **Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Itamar. In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2014. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/itamar-augusto-cautiero-franco>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GALLO, Sílvio. Insurreições escolares? In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio. (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. 311-321.

GONZAGUINHA [Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior]. **Caminhos do Coração**. Barueri: EMI-Odeon Brasil, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX_QKg>. Acesso em: 08 set. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

HERNÁNDEZ, Fernando. El lugar de 'en medio': la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 19-36.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mário Vilela. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

JUIZ DE FORA 150 anos em um minuto: os fatos e personalidades que construíram a história da cidade. **Acessa**, Juiz de Fora, 30 jun. 2000. Disponível em: <<https://www.acessa.com/arquivo/jf150anos/3006/>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. 3ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 5ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

LANNA, Domingos. Eleições 1970. **Pontenet**, [201-?]. Disponível em: <<http://www.pontenet.com.br/pontenova/politica14.html>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LEITE, Solange de Souza. **PIBID interdisciplinar da UnB: uma prática subversiva à pedagogia da nuca**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os Meninos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25428>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Cidade do Porto, n. 25, 2007a. Disponível em:

<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, Nathalye Nallon. **Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MAIA, Leandro Ernesto. Quereres de Caetano: a canção como literatura expandida. **Organon**, Porto Alegre, v. 34, n. 67, p. 01-29, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/96639>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, Tatyane Gomes et al. Práticas docentes de professoras leigas em escolas no campo: uma análise das histórias de vida. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/351>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1/2, jan./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999/10727>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MAUAD, Ana Maria; MONTEIRO, Charles. Fotografia, cultura visual e história: perspectivas teóricas e metodológicas. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 1, p. 3-5, 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/30075>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MENDES, Elisângela Esteves. A Secretaria de Educação de Juiz de Fora e sua história através das fontes documentais. In: SILVA, I. G. (Org.). **História dispersa: a memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora entre práticas e políticas educacionais**. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda., 2018. p. 33-52.

MENDES, André Melo. Diane Arbus e o estranho nosso de cada dia. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 29-50, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14189>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marluicy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 326-333.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 21-39, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>>. Acesso em: 17 out. 2021.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 209-226.

OLIVEIRA, Bárbara Vital de Matos. **A Câmara Municipal de Juiz de Fora no período autoritário (1964-1985)**: impactos sobre a instituição e a dinâmica político-eleitoral. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3786>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Fatine. O mundo freak de Diane. **Disbuga**, 2018. Disponível em: <<https://disbuga.com/2018/04/20/o-mundo-freak-de-diane/>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. Decreto nº. 898, de 12 de maio de 1969. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura. Juiz de Fora, 1969. Disponível em: <<https://jfilegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000002923>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

QUEIRÓS, Vanessa. A lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, Paraná. **Anais do XI Congresso...** Paraná: PUCPR, 2013. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Cláudio Augusto de Miranda. Diálogo com Itamar Franco. **Jornal dos municípios brasileiros**. [S.l.], março, 1969.

SANT'ANNA, Thiago Fernando. Enquadrar a imagem, modelar os corpos, libertar os olhares: possibilidades de visualizar a fotografia através de Michel Foucault. In: III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2011, Londrina, Paraná. **Anais do III Encontro...** Paraná: UEL, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Thiago%20F.%20Sant%3FAnna.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 1-2, p. 285-298, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013>. Acesso em: 17 out. 2021.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda; SEPULVEDA, Denize. A maneira de fazer história de Michel Foucault: dialogando com a História da Sexualidade 1. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3. p. 970-982, set-dez, 2020. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54581>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, Iverson Geraldo da. (Org.). **História dispersa: a memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora entre práticas e políticas educacionais**. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda., 2018.

SILVA, Iverson Geraldo da. Fragmentos de uma história: os 50 anos da Secretaria de Educação. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, n. 37, p. 30-51, 2019. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos_professor_jan_julho_2019.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, Giuslane Francisca da. A memória coletiva. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 247–253, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/59252>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Vinícius. Qual a definição de enunciado para Foucault? – Arqueologia do Saber. **Colunas tortas**, 2015. Disponível em: <<https://colunastortas.com.br/definicao-de-enunciado/>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; KAWAHALA, Edelu. A potência de viver: Deleuze e a arte. **Psicologia & Sociedade** [online]. v. 29. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i157570>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Tradução Rubens Figueiredo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução Rubens Figueiredo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Fabiano Farias de. Conjuntura política e econômica no Brasil (1950-1964): terreno fértil para o golpe de 1964. **História e Cultura**, Franca, n. 1, p. 189-204, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6077211.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61–80, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/582>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e apreender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VELOSO, Caetano. **O Quereres**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1984. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NwuBV1lua1I>>. Acesso em: 08 set. 2023.

VELOSO, Zeca. **Todo Homem**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yjxriFArvMk>>. Acesso em: 08 set. 2023.

VIANA, Iêda. As fotografias escolares na pesquisa em história da educação. 2013. In: **Anais eletrônicos do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7925_5890.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

WALKER, John Albert; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 33 (1), p. 13-20, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

YAZBECK, Lola (Dalva Carolina de Menezes). **As origens da Universidade de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

ZAGHETTO, Ismail. **Itamar e o bando de sonhadores**. Juiz de Fora: Do Autor, 2012.

7. APÊNDICE – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



Autorização

Eu, Denise Vieira Franco, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo o mestrando **Vinicius Rangel dos Santos**, do Curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a desenvolver a pesquisa intitulada "Entre lembranças e esquecimentos: as memórias fotográficas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora".

O objetivo da pesquisa é investigar as imagens que constituem o acervo fotográfico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, entre os anos de 1969 e 2019, problematizando às dimensões subjetivas que caracterizam a produção, seleção e abrigo das fotografias, bem como as histórias, memórias, identidades, políticas e trajetórias dos últimos 50 anos da educação no município.

A pesquisa contará com dois momentos de investigação: o primeiro será estudar os direcionamentos empregados para a produção, seleção e abrigo das imagens que integram o acervo fotográfico da Secretaria de Educação, sobretudo entre os anos de 1969 a 2019. E o segundo consiste em promover o contato com ex-secretários de Educação, gerentes de departamento, professores e funcionários que estiveram na Secretaria ao longo dos últimos anos, almejando relatos que versem sobre as histórias, memórias, identidades e processos de subjetivação que constituem a trajetória de meio século da pasta por meio de entrevista semiestruturadas.

O pesquisador deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

O pesquisador deverá ainda, apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 19 de agosto de 2020.

Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-909 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br