

# AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA COMPANHIA FORD INDUSTRIAL DO BRASIL NA AMAZÔNIA E O USO DAS IMAGENS COMO FONTE DE PESQUISA

Edna Marzzitelli Pereira<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo discute as imagens como fonte de pesquisa, seus limites e suas possibilidades na história da educação. É o resultado das reflexões e dos estudos realizados na construção da tese de doutoramento, cujo título é “A concepção de educação presente nas instituições escolares da Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927 – 1945)” e que utiliza as imagens como uma das suas fontes de pesquisa. Para tanto discutimos sobre as ações do Projeto Ford e como se configurou o atendimento feitos às crianças, filhas dos trabalhadores do projeto; em seguida apresentamos uma reflexão de como os historiadores da educação têm tratado o uso das fontes de pesquisa na construção da história da educação, tomando por base a história das instituições escolares do Projeto Ford. Assim, ao discutirmos a utilização das imagens foi possível perceber que este tipo de fonte é um importante instrumento na construção de dados para as pesquisas em história da educação, em geral, e na história das instituições escolares, em particular, além de serem seguras e aceitas, de forma bastante significativa, pelos pesquisadores e/ou grupos de pesquisa desse campo de estudo, desde que em sintonia com o objeto de estudo que se pretende alcançar.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da educação, imagens como fonte, Ford na Amazônia.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é o resultado das reflexões e dos estudos realizados quando da construção da tese de doutoramento, cujo título é “A concepção de educação presente nas instituições escolares da Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927 – 1945)” e que utiliza as imagens como uma das suas fontes de pesquisa<sup>2</sup>. São imagens de fotografias e vídeos das instituições escolares do Projeto Ford<sup>3</sup> que estão disponibilizadas e são de domínio público em diversos sítios institucionais e virtuais, sendo que algumas já foram inclusive utilizadas em livros publicados e em trabalhos acadêmicos como elementos de ilustração. Contudo,

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituto de Ciências da Educação, doutoranda da UNICAMP/HISTEDBR.

<sup>2</sup> A referida tese também utiliza como fontes, os depoimentos obtidos em entrevistas abertas com ex-alunos, professores e funcionários das escolas pesquisadas e os documentos encontrados nos arquivos dessas mesmas escolas.

<sup>3</sup> Vamos chamar de Projeto Ford a atuação da Companhia Ford Industrial do Brasil - CFIB na Amazônia de 1927 a 1945, período de vigência do projeto.

nenhuma dessas imagens tinham sido utilizadas como fonte de pesquisa para o alcance de dados de análise, como as estamos utilizando no estudo proposto.

As imagens não são originais, são reproduções, classificadas por Kasso (2001) como fontes iconográficas impressas e já publicadas, mesmo que como ilustrações, logo consideradas como fontes secundárias, o que não invalida a sua importância como fonte para a pesquisa.

Uma reprodução fotográfica – qualquer que seja seu conteúdo – remete a um objeto-imagem de segunda geração, mesmo que sejam empregados em sua confecção procedimentos tecnológicos análogos aos da época em que a foto [ou o vídeo] foi tomada. Uma reprodução é, pois, uma fonte secundária (KASSOY, 2001, p. 42).

No referido estudo, estamos analisando 51 (cinquenta e uma) imagens referentes às instituições escolares do Projeto Ford. Além dessas, foram selecionadas, catalogadas e arquivadas outras imagens de conteúdo diverso e que podem ser também utilizadas, sempre que de alguma forma possam contribuir ou complementar às análises das imagens, foco da pesquisa.

Assim, ao definirmos pela utilização da imagem como fonte numa pesquisa em história da educação, algumas questões precisam ser consideradas. Podemos ter nas imagens os indicadores que dão materialidade ao objeto de estudo? Tal objeto de estudo poderá, a partir dos dados obtidos por meio das imagens, ser analisado considerando sua totalidade capaz de nos levar a romper com as aparências?

Além disso, é ainda preciso considerar que nosso objeto de pesquisa, a *concepção de educação* presente nas instituições escolares criadas pelo Projeto Ford, reporta-se a um lugar – a Amazônia<sup>4</sup>, mais especificamente ao Oeste paraense; a um grupo – as crianças, filhas dos trabalhadores do projeto industrial americano que tinha como objetivo expresso plantar e colher seringa no Brasil para a obtenção de borracha que seria utilizada para a fabricação de artefatos para os carros que produziam nos Estados Unidos da América; e, um tempo – 1927 a 1945, caracterizado pelo desenvolvimento das sociedades e, muito particularmente, pelo modelo de produção industrial que vai influenciar a estrutura e a organização societária determinada pelo

---

<sup>4</sup> Refere-se à área geográfica formada por nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins mais parte do Mato Grosso e Maranhão. Ocupa 5.016.136,3 km<sup>2</sup>, que correspondem a 59% do território brasileiro. Nela vivem mais ou menos 24 milhões de pessoas, distribuídas em 775 municípios (Censo do IBGE, 2010).

modo de produção capitalista, inserido numa conjuntura econômica e social – o fordismo.

Todas essas questões são nosso ponto de partida aliada à convicção de que o processo de produção do conhecimento científico vincula-se a algumas definições quanto à maneira de ver e de focalizar uma problemática real, exigindo uma relação lógica entre as concepções epistemológicas, os referenciais teóricos e as técnicas metodologias de investigação adotadas, para que não se corra o risco de construir uma espécie de “sopa metodológica” (LEFBVRE, 1995).

Neste sentido, é preciso ainda atentar para as diferentes concepções que se tem da história, já que essas sofrem a influência direta das mudanças ocorrida na concepção de ciência presente nas diversas teorias do conhecimento que, em acordo com o desenvolvimento das forças produtivas das sociedades em determinado lugar e período, marcam a trajetória humana.

A partir desse entendimento, inúmeras foram as concepções ou matrizes teóricas que marcaram seu tempo e representaram a produção e o desenvolvimento das formas de conhecer ao longo do transcurso humano. No entanto, a história só vai fazer parte das reflexões humanas a partir da época moderna, mais exatamente a partir do século XVII.

Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da “providência”, o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos de subsistência os quais eram apropriados em estado bruto exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida social estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história (SAVIANI, 2010, p. 8).

Assim vista, a história vai ter no século XIX um marco na ruptura das concepções anteriores, tidas mais como literatura do que como ciência; tal ruptura acontece a partir das obras de Hegel e Marx por um lado e por outro da corrente positivista vinda de Comte, quando foi possível produzir um conhecimento histórico mais científico<sup>5</sup>.

Já no século XX outro importante momento na análise da concepção de história é o aparecimento da Revista dos Annales, que vai propiciar uma mudança de método e de concepção do que seja tempo histórico, imbricada em inúmeros novos conceitos

---

<sup>5</sup> Sobre a relevância desse aspecto do conhecimento histórico, consultar Saviani (2010).

originários de sua aproximação com as ciências sociais. A Escola dos Annales produziu três gerações não homogêneas de historiadores, mas que mantiveram certa coerência epistemológica quanto ao tempo histórico e a proposta de encontrar na realidade criada pelos homens certa regularidade, estabilidade e reversibilidade sintetizadas no conceito de estrutura social.

Esse caminho até aqui percorrido pela concepção de história não acontece sem os conflitos inerentes à própria maneira como a sociedade está organizada, sendo este o fundamento do embate teórico-metodológico travado principalmente entre a concepção materialista da história e a chamada “nova história”. A primeira surgida da necessidade de entender a gênese e o desenvolvimento da sociedade burguesa e a segunda como tentativa de superar a historiografia predominante na Europa do século XIX<sup>6</sup>.

Não resta dúvida que esse embate que acontece no âmbito da história tem implicações diretas para a pesquisa em educação e em especial para aquelas vinculadas a história e a historiografia da educação e das instituições escolares, como nos alerta Saviani (2010):

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, já que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, uma vez que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (p. 12/13).

É a partir desses pressupostos que queremos conhecer a realidade a ser estudada concretamente, no seu movimento, nas suas possíveis inter-relações em cujo processo de construção do pensamento está pautado, constituindo-se enquanto postura ou concepção, enquanto método de investigação e análise enquanto práxis.

Daí que, neste artigo vamos discutir as imagens como fonte de pesquisa, seus limites e suas possibilidades na construção de uma história da educação nacional na perspectiva histórico-crítica como já enunciada, mais real e orgânica, onde suas possíveis relações e determinações possam ser alcançadas a partir de análises teóricas que articulemo local e o nacional, o particular e o geral, o singular e o universal, vistos como princípios norteadores deste fazer histórico. (SAVIANI, 1999, 2013 e ARCE, 2002).

---

<sup>6</sup> Vide LOMBARDI (2010).

Para tanto faremos uma discussão introdutória sobre as ações do Projeto Ford e como se configurou o atendimento feitos às crianças, filhas dos trabalhadores do projeto; para em seguida refletiremos sobre como os historiadores da educação têm tratado o uso das fontes de pesquisa na construção da história da educação, tomando por base a história das instituições escolares do Projeto Ford.

O texto está estruturado em dois momentos: “O projeto Ford e atendimento institucional da educação das crianças” e “As imagens com fontes na história da educação: as instituições escolares do Projeto Ford”.

## **O PROJETO FORD E O ATENDIMENTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

A *Ford Motor Company*, maior indústria automobilística dos Estados Unidos no período estudado, constituiu em dia 10 de outubro de 1927 a Companhia Ford Industrial do Brasil – CFIB cujo objetivo era plantar seringueiras na Amazônia, num área de um milhão de hectares de terras concedidas pelo governo do Estado do Pará, no Oeste do estado, entre os municípios de Itaituba e Aveiro à margem direita do Rio Tapajós.

Henry Ford pretendia plantar seringa para a fabricação de borracha como forma de suprir as necessidades de produção de suas indústrias, entretanto no estatuto da nova empresa criada no Brasil, diversas atividades lhes foram permitido atuar, desde a área extrativa, comercial, financeira até o oferecimento de serviços de transporte, comunicação, segurança, saúde e educação escolar.

Para apoiar o empreendimento agrícola foram erguidos dois núcleos urbanos, Fordlândia e Belterra. “Vários milhões de dólares foram gastos. Em 1945, após 18 anos de atividades, a Companhia [o Projeto Ford] foi extinta e todo seu acervo transferido, a preço simbólico, para o governo brasileiro” (COSTA, 2012, p. 27).

Todo esse investimento evidenciava o movimento mais amplo do capital na tentativa de enfrentar uma conjuntura internacional que tinha na borracha uma matéria-prima de crescente importância na economia mundial frente ao admirável crescimento do setor produtor de artefatos de borracha, principalmente o de pneumáticos destinados ao grande número de veículos que estavam sendo fabricados.

No início do século XX, a borracha tornou-se uma matéria-prima imprescindível às economias industrializadas, transformando o controle de seu suprimento em elemento de peso na disputa político-econômica que se avizinhava. Na verdade, as tentativas de controlar e explorar diretamente as matérias-primas tropicais faziam parte da própria essência do movimento expansionista europeu. No caso da borracha, que se destacava entre as outras matérias-primas, sua importância crescente fazia com que seu controle evoluísse de uma simples questão comercial para o status de fator econômico vital ao desenvolvimento das diversas políticas nacionais (PINTO, 1984, p. 29)

Este contexto de desenvolvimento do capitalismo, conhecido como imperialismo, assinala sua fase monopolista, ou seja, de um lado o capital bancário, de alguns poucos bancos, alia-se ao capital industrial, de grupos que já vinham de forma crescente estabelecendo cartéis e trustes, - concentrando determinados ramos da indústria na aquisição de matéria-prima, nos mercados de vendas, nos prazos de pagamento, estabelecendo preços, distribuindo mão de obra especializada, tecnologia de ponta e lucro – gerando uma nova forma para o capital, o capital financeiro; e por outro lado, faz-se uma nova divisão territorial estendendo-se e ampliando-se a política colonial por todas as regiões do mundo.

Segundo Lenin (2012) são cinco as características fundamentais do imperialismo:

- 1) a concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; 5) conclusão da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (p. 124).

Além disso, a política decorrente dessas questões intensifica essa divisão do mundo entre as grandes potências imperialistas, o que será o estopim das duas grandes guerras mundiais<sup>7</sup> e de diversos outros conflitos localizados. “A Primeira e a Segunda Grande Guerra Mundial não poderia ter confirmado de maneira mais flagrante as previsões de que as contradições entre as grandes potências imperialistas orientariam a história na entrada do século XX” (SADER, 2001, p.6).

Como consequência, houve um deslocamento da hegemonia capitalista mundial, consolidando-se o império norte-americano, evidenciado pelo enfraquecimento econômico da Inglaterra, da Alemanha e de toda a Europa, duramente atingidas pelos

---

<sup>7</sup> A Primeira Grande Guerra Mundial – 1914 a 1918 e a Segunda Grande Guerra Mundial – 1939 -1945.

conflitos bélicos, levando ao final desse longo período a uma repartição da hegemonia mundial e uma divisão ideológica clara entre o modelo capitalista americano e o socialismo soviético.

Dessa forma, as potências que repartirão a hegemonia mundial são aquelas que, em 1917, durante a Primeira Guerra Mundial, haviam tomado rumos opostos: uma *saiu* da guerra para fazer sua revolução; a outra *entrou* na guerra para levar a uma decisão o conflito com seu peso desestabilizador (SADER, 2001, p.7) (grifo nosso).

Diante desses acontecimentos a borracha, assim como outras matérias-primas como o carvão, o ferro (depois o aço) e o petróleo vão polarizar as atenções dos países centrais; a borracha, em particular dada a sua peculiaridade de monopólio tropical (que será posteriormente vencido), torna-se um foco constante das disputas internacionais por ser imprescindível no processo industrial e também pela inexistência de fontes abastecedoras que pudessem fazer frente a crescente demanda. Era preciso buscar outras maneiras de obtenção desta matéria-prima.

Dessa forma, é possível vislumbrar, embora com limites temporais de precária nitidez, dois períodos distintos neste movimento de corrida às regiões produtoras de borracha vegetal. O primeiro, que se estendeu até o início do presente século [século XX], foi dominado pelos interesses econômicos ingleses, secundados pelos holandeses e franceses, e teve seu ponto culminante na transferência do eixo produtor de borracha da Amazônia para o Sudeste Asiático. O segundo, que se prolongou até o presente, teve – sob impulso alemão, soviético e norte-americano –, como característica principal, a crescente substituição da borracha vegetal pela borracha sintética. Neste último movimento, o episódio decisivo foi, sem dúvida, o esforço de guerra norte-americano, entre 1939 e 1945 (PINTO, 1984, p.29/30).

Entre nós, num contexto de tensões políticas e sociais impulsionadas por uma economia primário-exportadora frágil e dependente favorecia sobremaneira o domínio americano como potência econômica, tecnológica, militar e política, sob a garantia do domínio cultural e ideológico, que a partir de *Hollywood* faz chegar ao mundo o *American way of Life*, fundando um estilo de viver, de produzir e de consumir, difundindo um modelo de homem – *self-made-man* – que combinado com o poderio tecnológico-industrial<sup>8</sup> configura, a partir dessa base material invejável, um bloco capitalista coeso e forte.

---

<sup>8</sup> Tendo como marcas a indústria automobilística, a produção de petróleo e o modelo de produção fordista.

Aliado a isso, o domínio das oligarquias agrárias brasileiras e a queda do preço do café no mercado internacional, pela superprodução, vai exercer sobre o governo, comprometido inteiramente com este setor pressão para tomar medidas fiscais e no câmbio que fizeram crescer uma onda inflacionária que desagradava tanto às oligarquias, inclusive as não diretamente vinculadas ao café, quanto às outras parcelas da sociedade, além do que a implantação de um projeto como foi o Projeto Ford reforçava e legitimava o discurso modernizador e populista de Getúlio Vargas, logo no pós-revolução de 1930 e em pleno Estado Novo.

No contexto amazônico era evidente o abandono e a decadência das oligarquias locais vinculadas a borracha, que em crise não vislumbravam alternativas de manutenção do esplendor e do desenvolvimento obtidos no período do *boom* da produção extrativista.

Afora que a queda brusca nos preços da borracha, a drástica redução nas exportações e equivalente quebra nas importações reduziram em igual proporção, numérica e qualitativamente (do ponto de vista econômico e político), a economia local. A sua lenta, mas real reorganização sobre novas bases (agricultura de subsistência, produção animal, castanha do Brasil, etc.), as redefinem, reafirmando, todavia, o seu caráter mercantil e predominantemente extrativo, presentes, de uma maneira ou de outra, ainda hoje. (COSTA, 1993, p. 24)

É esse conjunto de fatores orgânicos e conjunturais bem entrelaçados que vão aninhar a entrada da *Ford Motor Company* no Brasil e na Amazônia do Oeste paraense, conciliando os interesses do capital: americanos, brasileiro e amazônico ou paraense como forma de recuperar um “contexto econômico, social e político marcado pelo domínio mercantil, pelo extrativismo florestal, pela propriedade relativamente livre da terra e pela pequena agricultura de subsistência” (IDEM, p. 87). Apesar de que esses múltiplos interesses vão, ao longo do processo, se mostrar contraditórios e, muitas vezes, antagônicos, pois enquanto os americanos queriam a independência do mercado para obter matéria-prima que precisava mais barata, os amazônicos acreditavam que o livre mercado obtido pela presença dos americanos na produção os favoreceria com o aumento de consumo e propiciaria desenvolvimento estrutural que tanto necessitavam, como estradas, portos, mão de obra abundante e barata, garantindo assim a reprodução do capital.

Na educação, tanto no mundo - em particular nos Estados Unidos - quanto no Brasil, vivia-se o entusiasmo trazido pelas ideias da Escola Nova, protagonizadas pelos

educadores liberais, dentre eles John Dewey, Kilpatrick e no Brasil Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros que aliados a diversos e complexos fatores fazia deste um momento marcante da educação brasileira.

O que nos interessa aqui é chamar a atenção para o fato de que no período de vigência do Projeto Ford a sociedade brasileira vivia um momento de significativas transformações em todos os contextos: econômico, político, social e cultural, evidenciados na educação principalmente pela tentativa de implantação de um sistema nacional de educação e pelo atendimento assistencial legislado dado pelo Estado brasileiro, às crianças<sup>9</sup>.

Cabe neste ponto esclarecer que o Projeto Ford construiu dois núcleos urbanos para apoiar as plantações de seringa nas margens do Tapajós, Fordlândia<sup>10</sup> e Belterra. Belterra foi uma alternativa da Companhia Ford Industrial do Brasil para salvar o projeto que já apresentava sinais de fracasso. Assim, a partir de 1934 a CFIB começou a ter acesso a uma nova área de plantio que passa a receber maciços investimentos em infraestrutura e num período de cinco anos, evolui mais do que Fordlândia. Belterra transforma-se, após meados de 1934, no principal foco de investimentos do Projeto Ford. No bojo desse movimento, foram necessários investimentos em diversos setores, dentre eles, a educação, que resultou na construção pelo projeto de seis escolas, sendo duas em Fordlândia e as demais em Belterra que passaram a promover, de maneira institucionalizada, a educação das crianças, filhas dos trabalhadores do projeto que tinham estudando nas escolas de Belterra, sem considerar Fordlândia, em 1940, cerca de 1000 crianças<sup>11</sup>.

Segue mapa (figura 1)<sup>12</sup> que ajuda a entender melhor onde estão localizados geograficamente os lugares de que estamos tratando.

---

<sup>9</sup> Declaração de Genebra pelos Direitos das Crianças (1924), Código de Menores (1927), Criação do Ministério da Educação e Saúde. A Constituição de 1934, a criação do Fundo das Nações Unidas de Socorro à Infância (UNICEF - 1946) que passa a ser permanente em 1953 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) formalizada pela ONU.

<sup>10</sup> “No dia 28 de julho de 1928, menos de um ano após a criação da Companhia, a Vila de Fordlândia, com toda sua bela estrutura urbana e sediando a CFIB no Vale do Tapajós, foi dada como inaugurada, no local antes denominado ‘Boa Vista’” (SANTOS, 2004, p. 33).

<sup>11</sup> Folha do Norte, Belém, 02.03.1940.

<sup>12</sup> **Figura 1:** Localização de Fordlândia e Belterra - **Fonte:** PEREIRA, 2012.

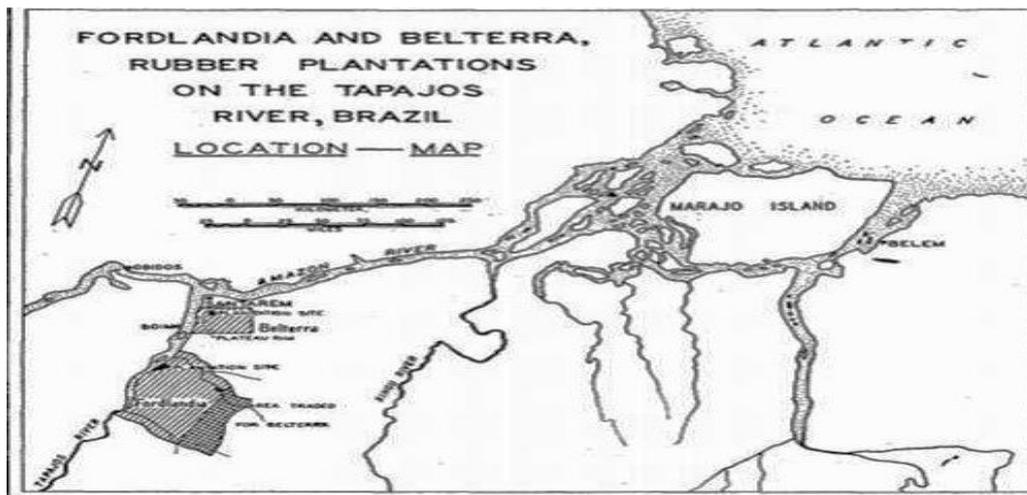


Figura 1: Localização da *Plantation* de seringa no Tapajós.  
Fonte: Russell, 1942.

## AS IMAGENS COMO FONTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO PROJETO FORD (1927-1945)

Será que podemos alcançar nosso objeto de pesquisa, a *concepção da educação* presente nas instituições escolares do Projeto Forda partir do uso de imagens como fontes? Nesta parte do texto queremos refletir, mesmo que de forma preliminar, sobre essa questão.

As fontes históricas são a raiz e a base do conhecimento histórico intermediado pelo objeto de investigação, definido e delimitado pelo historiador, que por sua vez só pode ser alcançado por meio dessas fontes; as fontes então são os acontecimentos, as experiências e as vivências do ser humano em sociedade, contadas e produzidas por testemunhos, por artefatos, por monumentos, por documentos e por inúmeras outras formas de registros, constituindo o que podemos chamar de documentos históricos.

Não resta dúvida que esse é um assunto em foco na história, já que o conceito do que seja documento histórico vem sofrendo uma inexorável avalanche de posicionamentos que têm modificado seu estatuto, mesmo frente a inúmeras reações negativas que questionam a pertinência ou não desse debate.

Em síntese, a noção de documento ampliou-se muito mais do que os historiadores tradicionais queriam, mas, igualmente, não atingiu o patamar de “qualquer coisa” que certos vulgarizadores do pós-modernismo pregavam. Ocorreu, por certo, um esgarçamento do conceito (KARNAL e TATSCH, 2011, p. 16).

Ainda que sem aprofundarmos as razões e os porquês desse esgarçamento, interessa-nos alertar para o fato de que a construção do conhecimento histórico sempre pressupõe métodos e teorias que lhes dão forma e que explicitam uma concepção de mundo, de homem, de história, de política, sinalizando posições nada neutras, nada livres de disputas e de embates por hegemonia ou por espaços na definição do papel que deve assumir a história e o historiador no mundo científico e acadêmico (LOMBARDI, 2004).

Ou seja, as fontes históricas, que os diferentes tipos de documentos podem constituir, é resultado, intencional ou não, da ação dos homens no tempo e em espaços determinados, espelhando as suas condições de existência e de vida e que nem sempre se encontram explícitas, prontas para setornarem inteligível ao pesquisador, sendo preciso, muitas vezes, que sejam “produzidas” ou “decodificadas”.

Considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, todos os tipos de fontes que ajudem a entender o mundo dos homens e suas relações são válidas: material lítico e cerâmico, documentos escritos, testemunhos orais, produções iconográficas, audiovisuais, eletrônicas etc. Para além dos documentos escritos, tão caros aos positivistas, foram os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929), Lucien Febvre e Marc Bloch, que alertaram para a necessidade de ampliação da noção e utilização de documento. (LOMBARDI, 2004, pp. 156).

Também na história da educação o uso de tipos variados de fontes decorre, essencialmente, do objeto de investigação; assim como na história, não se tem a princípio excluído nenhum tipo de fonte de pesquisa, elas são escolhidas, organizadas e interpretadas pelos pesquisadores, a partir de suas posições teórico-metodológicas, e sempre em acordo com o seu objeto de pesquisa.

Neste sentido, e em decorrência do crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, as pesquisas em história da educação têm significativamente ampliado o seus objetos educacionais de estudo, os períodos históricos estudados e os problemas de investigação em geral, indo da legislação e política educacional, das questões pedagógicas e metodológicas aos diferentes modos e modalidades de ensino chegando até a história das instituições educativas, fazendo com que também os tipos de fontes se ampliassem e diversificassem. São documentos oficiais (órgãos nacionais e internacionais); legislação; arquivos institucionais públicos e privados; inclusive os escolares; arquivos, cartas e anotações pessoais; dados estatísticos; literatura, inclusive a de cordel; produção bibliográfica; livros didáticos; **pinturas e outras obras de arte;**

**fotografias**; memória docente e discente (entrevistas e histórias de vida); arquitetura de prédios escolares que vem sendo amplamente utilizados como fonte (LOMBARDI, 2004).

Em especial na história das instituições escolares é importante consideraras seguintes observações a respeito da utilização de diferentes e variadas fontes nesses estudos:

Pressupostos metodológicos e categorias de análise são imprescindíveis, porém insuficientes para a realização da pesquisa. É preciso ir a campo, coletar e selecionar as fontes primárias e secundárias tais como:

- Bibliografia pertinente – livros, revistas, boletins, monografias, memoriais, dissertações, teses, relatórios, folders, sites etc.;
- Documentos do acervo da própria escola: atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, **fotografias** etc.;
- Jornais da época, que constituem fonte importante por noticiarem acontecimentos que compõem a memória;
- Documentos da Câmara Municipal, dos arquivos ou museus e, também, de arquivos particulares;
- Mapas, plantas, perspectivas;
- Legislação pertinente;
- Produção de novas fontes como a aplicação de entrevistas e questionários aos diferentes agentes da escola e a conhecedores da história local

Nem sempre é necessário utilizar todas estas fontes. Em função dos objetivos específicos é possível, e até desejável, privilegiar umas e não outras (NOSELLA E BUFFA, 2013, p. 64/65) – grifo nosso.

Como vemos as imagens fazem parte do rol das fontes utilizadas e/ou recomendadas por vários pesquisadores da história da educação e das instituições escolares, incluindo aquele que, sabidamente, possuem posições diferenciadas e até destoantes, quanto ao aspectoteórico-metodológico.

Bonato (2003) mostra que a iconografia, em suas várias modalidades, começou a ser usada nas pesquisas como ilustração, para em seguida tornar-se fonte para a história até que ela mesma passasse a ser objeto de estudo. Tal movimento inicia-se por influência francesa e, como já vimos com os autores ligados ao movimento da “Nova História”, para em seguida serem aceitas e validadas por pesquisadores de diferentes matizes epistemológicos e metodológicos.

As imagens como fonte têm a capacidade de revelar com frequência relações e motivações pessoais, políticas e de poder relegadas, omitidas ou negadas pelos indivíduos por sua capacidade de retratar em silêncio a realidade, mesmo que por “imitação”, como uma cópia, diante de sua intrínseca limitação.

Assim como as demais fontes de informação histórica, as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Assim como os demais documentos elas são plenas de ambigüidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração. Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro. Caso contrário, essas imagens permanecerão estagnadas em silêncio: fragmentos, desconectados da memória, meras ilustrações “artísticas” do passado (KOSSOY, 2002 p. 22).

Deste modo, as fotografias, as imagens podem nos falar sem voz, desde que o pesquisador se cerque de um arcabouço teórico e metodológico, indicado na literatura sobre o tema, capaz de instrumentalizá-lo na observação e na contemplação necessária para que o fato ali congelado, fixo possa ser desvendado de forma que, pelo desmonte de construções ideológicas: seus significados, suas tramas, sua realidade fantasiosa sejam desvelada.

Kossoy (2001) propõe um exame que possa reunir o maior número de dados possíveis através do que ele chama: análise técnica e análise iconográfica.

[A] *análise técnica* (análise do artefato, a matéria, ou seja, o conjunto de informações de ordem técnica que caracterizam a configuração material do documento) e [a] *análise iconográfica* (análise do registro visual, a expressão, isto é, o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo do documento) (p. 77).

Ou seja, na análise técnica devemos considerar os elementos constitutivos de toda a imagem fotográfica: a autoria, a tecnologia utilizada para obtenção daquela imagem, a data e o local onde aquele momento ali contido foi registrado.

Neste sentido, o quadro de análise técnica das fontes fotográficas obtidas, com a finalidade de desvelar o objeto do estudo a *concepção de educação* presente nas instituições escolares do Projeto Ford, precisou ser definido pelo pesquisador em sete itens possíveis de serem verificados, considerando serem reproduções: a identificação, a autoria, o assunto tratado (já que o tema é comum - as instituições escolares do Projeto Ford), a procedência, as condições físicas, o local e a data.

Quanto à análise iconográfica, referente ao conteúdo das fontes fotográficas consideradas na pesquisa, levou-se em conta mais uma vez o objeto de estudo somado à proposta de investigação que norteou a construção da história dessas instituições e que

direcionou o olhar para as fotografias seguindo o seguinte caminho, que aliado às outras fontes analisadas, buscou descrever<sup>13</sup>:

- Como aparecem retratados os prédios escolares, seus equipamentos, suas salas de aula, seu material didático, ou seja, tudo que se refere ao seu aspecto físico?
- É possível a reconstrução das atividades didático-pedagógica a partir das imagens das rotinas cotidianas retratadas?
- Quais, como e por que são retratados os eventos escolares que se destacam nas imagens?
- Como os alunos aparecem nas imagens do espaço escolar e quais as motivações do registro dessas imagens?
- A estrutura e o funcionamento da escola são passíveis de reconstrução?
- Quais são os sujeitos (alunos, professores, pais) em destaque nos cenários das fotografias analisadas?
- Como aparecem retratados o entorno da escola e a inserção de outros sujeitos, considerando o contexto da qual faz parte?
- Alguma das fotografias analisadas denota a importância da instituição retratada?

Assim, de posse dessas duas etapas de análises passou-se ao estágio mais profundo de síntese, num plano pós-iconográfico de incursão profunda na cena representada, “buscando os elos para compreensão da vida que foi”(KOSSOY, 2001, p.96). O autor explica que é aí que saímos do nível da descrição para o caminho da interpretação – a icologia<sup>14</sup>.

A fotografia ou um conjunto de fotografias não reconstituem os fatos passados. A fotografia ou um conjunto de fotografias apenas congelam, nos limites do plano das imagens, fragmentos desconectados de um instante de vida das pessoas, coisas, natureza, paisagem urbana e rural. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar (IDEM, p. 114/115).

---

<sup>13</sup> Cabe registrar que o roteiro a seguir foi inspirado na tese de BONATO (2003).

<sup>14</sup> “método de interpretação que advém da síntese mais que da análise” (Panofsky Apud KASSOY, 2001, p. 95).

Em síntese, os dados obtidos no alcance do objeto de estudo do trabalho é o resultado da triangulação entre as entrevistas realizadas, a análise documental e a interpretação feita das imagens do Projeto Forde suas escolas. Sem deixar de atentar para o fato de que, por nossa definição teórico-metodológica, o objeto em questão precisa ser analisado considerando sua totalidade capaz de nos levar a romper com as aparências, desvelando suas particularidades que materializaram as intenções não só as imediatas do projeto que estava sendo implantado, mas aquelas do próprio sistema regido pelo modo de produzir da sociedade americana e brasileira da época.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao discutir a utilização das imagens na tese que estamos construindo foi possível perceber que este tipo de fonte é um importante instrumento na construção de dados para as pesquisas em história da educação, em geral, e na história das instituições escolares, em particular, além de serem seguras e aceitas, de forma bastante significativa, pelos pesquisadores e/ou grupos de pesquisa desse campo de estudo, desde que em sintonia com o objeto de estudo que se pretende alcançar.

O que requer do pesquisador, como qualquer outro documento histórico, cuidados que se vinculam às suas definições e suas convicções teórico-metodológicas, a fim de que possa cercar-se de cuidados e atenção, principalmente quando estiver, por meio das imagens, construindo suas análises “pós-iconográfica” aquelas em que as imagens obtidas precisam ser inseridas no contexto, na estrutura e conjuntura que foram produzidas e até reproduzidas fazendo com que elas possam “falar sem voz”, possam fornecer dados para além do que está retratado, mostrando o seu negativo, ultrapassando as aparências, o que demanda do pesquisador não só experiência, mas um amadurecimento teórico nem sempre fácil de ser obtido.

Logo a materialidade do objeto que as imagens podem ou não serem capazes de evidenciar está vinculado ao contexto, àquilo que o pesquisador possa empreender em suas análises para obter dados que garantam a concretude do objeto de estudo.

Em nossa pesquisa as imagens tornaram-se fundamentais ao longo de todo o processo de coleta de dados, pois além de ser, pela quantidade e disponibilidade, a fonte de mais fácil acesso, contribuíram muito no processo de preparação e execução das entrevistas realizadas, visto que eram por meio delas que conseguíamos que nossos

entrevistados lembrassem mais e melhor de sua passagem pela escola, permitindo-nos com isso que a construção do objeto de pesquisa tornar-se possível.

A discussão sobre o tema proposto neste artigo ainda está longe de acabar, ao contrário, ela está apenas começando. A cada dia novas, modernas e acessíveis tecnologias invadem nosso mundo, nosso tempo, registrando nossa vida pública e privada, fazendo com que uma enorme produção de “documentos históricos”, que podem se constituir em fontes de pesquisa, seja produzido, o que pode facilitar a construção, a reprodução, a divulgação e o compartilhamento do conhecimento histórico por toda a sociedade, contribuindo para uma melhor compreensão da vida social.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Orientador: José Claudinei Lombardi. 2003.

COSTA, Francisco de Assis. *Grande capital e agricultura na Amazônia*: a experiência Ford no Tapajós. 2 ed. Belém, PA: NAEA, 2012.

FOLHA DO NORTE, Belém, 1940.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. Trad. Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

KARNAL, Leandro, TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. Pp.09-26.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 3 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal e lógica dialética*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Isabel Moura (Orgs.).

*Fontes, história e historiografia da educação.* Campinas, SP: Autores Associados; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNISCS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. (Coleção Memória da Educação). Pp. 141-176.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar.* 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

PEREIRA, José Carlos Matos. *Os modos de vida na cidade: Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira.* Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2012 – 256f. Orientadora: Marcia Pereira Leite.

PINTO, Néelson Prado Alves. *Política da borracha no Brasil: a falência da borracha no Brasil.* São Paulo: HUCITEC: Conselho Regional de Economia, 1984.

SADER, Emir. *Século XX – Uma biografia não-autorizada o século do imperialismo.* 2000. <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=emir+sader&btnG=&lr> (acessado em 04/08/2014).

SANTOS, Otis. *Belterra: a sua História.* Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História da idéias pedagógicas:Reconstruindo o conceito.* In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pesquisa em educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.* Belo Horizonte, MG: HG Edições, 1999.

\_\_\_\_\_. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, DERMEVAL, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (Orgs.). 4 ed. *História e História da Educação.* Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Aberturas para a história da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.