

ANTÔNIA MOTTA: ENTRE O SER E SE FAZER PROFESSORA NEGRA EM CLASSES DO ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO (1960-1990)

Júlio Resende Costa ¹

Sônia Maria dos Santos ²

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro ³

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de estágio pós-doutoral em andamento. Apresenta como temática o processo de formação, inclusão e integração de docentes negros na educação primária. Seu limite temporal é demarcado pela década de 1960 até a década de 1990. Especialmente, tem como locus a Escola Infantil Combinada de Bambuí, situada em Bambuí, no centro-oeste de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho analítico, descritivo e exegético. Objetiva identificar os itinerários sociais, culturais e formativos percorridos por Antônia Motta e analisar como essas trajetórias contribuíram para que ela, uma moça do campo, pobre e negra, se tornasse uma notável professora do ensino pré-primário. O estudo se desenvolve na interseccionalidade com três opções metodológicas: pesquisa bibliográfica, história oral de vida e micro-história. A pesquisa bibliográfica, em conjunto com as fontes documentais e iconográficas, discorre sobre o processo de formação de professores negros no Brasil. Conta com a contribuição de Arantes, Barros, Domingues, Fonseca, Gonçalves e Silva, Lucindo, Morais, Müller, Silva e Veiga (2016). Utilizando as percepções discutidas em Bom Meihy (1998; 2010; 2020), Alberti (2004; 2012; 2013), Portelli (2010; 2016), Passerini (2011) e Seawright (2020), a história oral de vida busca identificar dificuldades enfrentadas por Antônia Motta em seu processo de constituição docente e como essas dificuldades foram contornadas ou superadas. Formulada e defendida por Ginzburg (1989) e Levi (2015), a micro-história examina o invisível que se faz presente no particular, sem perder de vista o horizonte geral do objeto em investigação, afastando a pretensão de se estabelecer generalizações. Essa tríade teórico-metodológica visa subsidiar a construção das bases lógicas e conceituais que tratam o problema de pesquisa. A pesquisa propõe contribuir para a fertilização do debate historiográfico sobre a docência negra no Brasil. O estudo encontra-se em andamento e os resultados ainda são prematuros. Por essa razão, optou-se por não divulgar os primeiros achados.

Palavras-chave: Pré-primário, Formação de professores, Docência negra.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos coloniais, o nível socioeconômico e a cor da pele, juntos e/ou isoladamente, fundaram os pilares da construção de uma sociedade desigual e excludente no Brasil. Soma-se a esses “critérios” a questão do gênero que, em conjunto com o nível socioeconômico e a cor da pele, alicerçaram a estrutura de ensino dualista forjada no

¹ Doutor em Educação. Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, jresendecosta@gmail.com;

² Doutora em Educação. Professora titular aposentada da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, soniaufu@gmail.com;

³ Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, betania.laterza@gmail.com.

interior de uma percepção da educação erudita voltada para homens mais abastados, brancos e livres. Nesse sentido, a história da docência feminina negra no Brasil foi inserida em um quadro de lutas e resistências, construídas no bojo das relações sociais e na constituição de territórios e territorialidades profissionais.

O apagamento dos não brancos na história da educação brasileira deve ser revisitado, desenterrado, debatido e trazido à luz da contemporaneidade. Todavia, reconhecer a contribuição da matriz africana na composição identitária da sociedade e na construção da cultura brasileira, assim como discutir a inclusão e a integração do negro na sociedade brasileira são temas ainda muito caros ao país.

Se desejamos avançar na construção de uma sociedade justa, solidária e da paz, as territorialidades e os espaços de poder devem ser democratizados e equalizados. Nesse contexto, justifica-se este estudo. Ao produzir resultados que possam desmitificar meias-verdades e potencializar o reconhecimento da contribuição negra para a história da educação brasileira

Tendo como temática central a história de vida de uma professora negra, esta proposta de estudo está inserida na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Diante dessas considerações coloca-se o seguinte problema de pesquisa: Quais foram as trilhas percorridas por Antônia Motta, uma moça camponesa, negra e pobre para se constituir em uma notável professora do pré-primário da Escola Infantil Combinada de Bambuí, Minas Gerais, entre 1960 e 1990?

O estudo tem como objetivo geral identificar os itinerários sociais, culturais e formativos percorridos pela professora Antônia Motta e analisar como essas trajetórias contribuíram para que ela, uma moça do campo, pobre e negra, se constituísse em uma notável professora do pré-primário da Escola Infantil Combinada de Bambuí, Minas Gerais, entre 1960 e 1990.

Debater e colocar à prova algumas pretensas verdades pode parecer um grande desafio a ser colocado para uma sociedade que se autoproclama branca, elitista e sexista. O momento atual é oportuno, à medida que algumas questões começam a pulular e recrudescer na sociedade, colocando em risco algumas conquistas da comunidade negra brasileira. Por um lado, o viés apresentado nesta pesquisa pode melindrar convicções secularmente construídas e amalgamadas. Por outro, pode engendrar novas indagações, reflexões e descobertas que apoiam o debate historiográfico, mitigando discursos polarizados e rediscutindo o processo formativo de docentes negros no Brasil para além do proselitismo.

METODOLOGIA

A materialização desta pesquisa se deu a partir da história de vida e de profissão de Antônia Motta, mulher, negra, pobre, não urbana, que doou sua vida à educação pré-primária. Para conduzir o estudo, a proposta é construir um repertório teórico-metodológico e conceitual que forneça as bases lógicas para tratar e resolver o problema de pesquisa inicialmente apresentado.

Fez-se uma incursão nas principais bases de dados do Brasil para levantar a bibliografia necessária à construção do marco teórico: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos Capes, além de busca no Google Acadêmico e visitas à Biblioteca Central da Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica.

Fontes documentais e iconográficas, manuscritos pessoais e o relato oral representam os principais instrumentos de coleta de dados. Para isso, a história oral de vida constituirá o principal percurso metodológico para conduzir a pesquisa. A entrevista oral produzirá fontes documentais necessárias à composição dos argumentos que sustentarão o estudo, na interface e interseccionalidade com o marco teórico. A metodologia ficou assim demarcada.

Em 23 de janeiro de 2024, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Cumpridas todas as exigências do CEP, o projeto foi aceito para análise em 26 de janeiro de 2024, recebendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77094924.5.0000.5152. Terminada a análise, o protocolo de pesquisa foi aprovado em 12 de fevereiro de 2024, por meio do Parecer nº 6.647.749, dispensando sua apreciação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A entrevista com a participante foi realizada e gravada no dia 27/04/2024, em sua residência, na cidade de Bambuí, estado de Minas Gerais. A entrevista, gravada no formato de áudio digital, foi transcrita para o formato de texto com o auxílio de inteligência artificial (IA), utilizando o aplicativo *Colaboratory*.

O acervo misto de relatos orais, documentos escritos, imagéticos e iconográficos constituíram os instrumentos de coleta de dados. Como foco no problema de pesquisa elencado, a história oral de vida tornou-se o principal percurso metodológico para conduzir a pesquisa. Assim colocados e situados, a metodologia ficou, deste modo, demarcada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção traz uma síntese do aporte teórico utilizado no texto e faz uma pequena discussão sobre a história da educação do negro, a história oral (HO), a iconografia, a iconologia e a micro-história. Sua elaboração trouxe os pressupostos e postulados de cada um desses elementos, buscando alicerçar o texto e fundamentar as argumentações que serão apresentadas após a conclusão da pesquisa. Divide-se em três subseções: a educação e a formação de negros no Brasil, a história oral de vida, a iconografia, a iconologia e a micro-história.

A admissão tardia dos negros na escola

De 1531, no período colonial, quando chegaram os primeiros negros no Brasil, até o fim do período imperial, em 1889, vieram cerca de quatro milhões de negros africanos para o Brasil (IBGE, 2000) e o Brasil tornou-se o principal *locus* da diáspora africana. Durante mais de trezentos e cinquenta anos esse grupo social foi impedido de acessar os níveis mais elementares de instrução, uma vez que “ler e escrever bem é instrumento de poder” (GONÇALVES E SILVA, 2016, p. 10). Para Cabral (1974, p. 70), “o acesso ao exercício da cidadania foi bastante limitado para o negro, durante o Império; apenas reduzida parcela da população negra atingiu esse *status*” (CABRAL, 1974, p. 70).

Ao longo da história da educação brasileira, antes de ser um problema social, o processo de escolarização de sujeitos fenotipicamente conhecidos como negros sempre foi uma questão de cor. Para Gonçalves e Silva (2016, p. 8) “as disparidades sociais e educacionais têm sido constitutivas da sociedade brasileira, pois, há quatro séculos, se edifica em meio a relações étnico-raciais que segregam social e desqualificam educacionalmente os negros”. Para Barros e Bezerra (2020, p. 5), “a história da educação também repetiu que escola era proibida a ‘escravos e negros livres’”.

Para contornar a desigualdade no acesso de crianças pretas à instrução elementar, vale ressaltar o surgimento, no início da década de 1850, de uma escola exclusivamente pensada e criada por um negro para outros negros. De acordo com Silva (2016), umas das iniciativas nesse sentido foi a escola primária particular criada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, em 1853, destinada a ofertar instrução elementar (leitura, escrita e cálculo) a meninos pretos e pardos. Essa escola atendia quinze crianças e funcionou até 1873, na freguesia de Sacramento, no município da Corte.

Ainda que a educação não conseguisse resolver todos os problemas (sociais, econômicos e culturais) dos negros e pardos, o acesso à instrução era um pré-requisito para esse grupo social alcançar alguma vitória em relação à discriminação (DOMINGUES, 2016).

A expansão da escola primária se deu a partir de dois movimentos. O primeiro refere-se ao surgimento dos grupos escolares em São Paulo, no final do século XIX, e sua difusão pelo restante do país. O outro, diz respeito à transição do eixo econômico agroexportador para uma incipiente economia fabril. A necessidade de mão de obra mais qualificada ampliou a chance de a população não branca ocupar, também, os bancos escolares. Abreu (2011, p. 237) enfatiza que “a escola primária serviria aos republicanos como uma solução ao problema do voto e da representação, além de manter a ordem vigente, isto é, propagar os valores morais e políticos republicanos”.

Já nas primeiras décadas da Primeira República, a população branca era numericamente inferior à população de negros, crioulos, pardos e cabras, embora os bancos escolares continuassem sendo frequentados por crianças da elite branca brasileira, conforme atesta Veiga (2016).

De acordo com Abreu (2011, p. 236), “o movimento em favor da escolarização da população negra não ocorreu sem conflitos”. Dentre as várias bandeiras empunhadas pelo movimento negro após a abolição da escravidão, incluindo jornais e associações pretas pode ser citada a Frente Negra Brasileira (FNB) nas primeiras décadas do século XX, que defendia o direito à educação para todos, indistintamente, uma vez que a exclusão da população negra dos bancos escolares acentuava ainda mais a disparidade social em relação aos brancos (DOMINGUES, 2016).

Embora a escola fretenegrina da década de 1930 tenha enfrentado inúmeras dificuldades, dentre elas o fato de não ser reconhecida oficialmente, “sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra diante sua exclusão (ou inclusão periférica) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano” (DOMINGUES, 2016, p. 359).

Com efeito, só o fato de uma escola reunir somente professores “de cor” e dezenas ou talvez centenas de crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já causava efeito simbólico. Isto é, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, o que por sua vez deve ter influenciado positivamente na formação da autoestima da maior parte de sua clientela. Quando se agrupavam com seus “irmãos de cor”, os alunos negros sentiam-se a cavaleiro e quiçá mais motivados a aproveitar aquele momento de aprendizagem (DOMINGUES, 2016, p. 359).

A partir do terceiro quartel dos Oitocentos, a intensa miscigenação da população brasileira passou a ser considerada um entrave para a modernizar e civilizar o país. A presença de uma população pluriétnica, na percepção das elites brasileiras e da classe dirigente, emperrava projetar o Brasil em direção às modernas nações do mundo. O legado de mais de trezentos anos de escravidão no Brasil era compreendido como um empecilho, um estorvo para a modernização e desenvolvimento do país, nos moldes das mais prósperas nações europeias.

Ainda que o prelúdio da República tenha revogado nos textos legais princípios segregacionistas e anunciado a perspectiva de inclusão da população negra no incipiente sistema escolar, o movimento eugenista e sua pseudoteoria do branqueamento da população como solução para os problemas de atraso nacional surgiu como corrente ideológica racista e contaminou o ideário social no início da Primeira República:

A partir dos anos 20 a raça não mais é considerada como único fator determinante do sucesso ou do fracasso da nação, mas influenciada pelas ideias de Hitler, o ideal de branqueamento se consolida, as campanhas de eugenia acontecem como formas de impedir a proliferação das raças consideradas degeneradas (OLIVEIRA, 2019, p. 5-6).

O apagamento da história negra, de sua cultura e contribuição para a construção da sociedade brasileira em nome do despautério eugênico contaminou a elite brasileira. Para Rocha (2014), as teorias raciais que visavam o branqueamento da raça humana ganharam vigor no Brasil no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. O conteúdo ideológico da doutrina eugênica contaminou o discurso político e impregnou a educação brasileira com o ideário de uma sociedade branca e letrada.

Formação de professores negros no Brasil

As Escolas Normais públicas surgiram durante a transição do Império para a República. É inegável a contribuição dos liceus (escola predominantemente masculina, voltada para a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior) para o advento da Escola Normal. Os liceus tornaram-se referência para o desenvolvimento da Escola Normal e estabeleceram, pelo menos no princípio, uma relação de interdependência entre as duas instituições de ensino, embora se configurassem como

entidades distintas. A primeira década do século XX testemunhou a consolidação da Escola Normal como o principal espaço de formação de professores primários.

A criação de Escolas Normais públicas nas províncias teve de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus, essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior, e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas. Nesse confronto entre as normas emanadas do poder central e os ditames locais, foram tentadas diversas formas de institucionalização nas quais os dois educandários acabaram influenciando-se mutuamente, ao mesmo tempo que foram se configurando como escolas distintas. Como resultado desse processo, sem solução de continuidade na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década do nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário (KULESZA, 1998, p. 63).

Buscando ascensão social, as mulheres procuravam, na Escola Normal, uma profissão para além das tarefas domésticas, atividade secularmente atribuídas a elas. O incremento de normalistas do sexo feminino na Escola Normal provou um aumento de professoras dispostas a ingressar na carreira do magistério. Admitindo salários menores, as professoras primárias começaram a assumir classes na escola elementar e os docentes masculinos começaram a ser substituídos pela presença da mão de obra feminina. Tomando emprestado os dizeres de Tambara (1998, p. 50) pode-se afirmar que:

Houve, então, a reconstrução de um paradigma de professor primário identificado com o perfil de mulher que então povoava o imaginário hegemônico: assexuada, vestal, dependente, acrítica, não-cidadã etc. cujo 'locus' privilegiado foi a Escola Normal (TAMBARA, 1998, p. 50).

O processo de formação de professoras na Escola Normal, circunscrito em sucessivas reformas que visavam adequar o currículo a uma formação tecnicista provocou não somente a feminização do magistério primário. Trouxe consigo uma nova crença, a firme convicção de que ensinar crianças era uma atividade intrínseca à natureza biológica e social das mulheres, que Tambara (1998) denomina feminilização.

Nas primeiras décadas do século XX, as transformações no ideário de constituição de uma sociedade brasileira "ideal", forjada no seio do movimento eugênico, não atingiu apenas as crianças. Avançou para a Escola Normal e dificultou o ingresso de normalistas

negras no magistério. A partir da década de 1920, a quantidade de professoras negras formadas na Escola Normal passou a ser cada vez rara.

No início dos anos 1930, com o fim da Antiga República e o início do Governo Provisório (1930-1937), passando pelo Estado Novo (1937-1945), o acesso e a permanência de mulheres negras na Escola Normal se caracterizaram por uma trajetória maculada pelos ranços de segregação do período anterior. Citando Dávila (2006, p. 147), durante a Era Vargas, o Brasil conheceu “gradual branqueamento do quadro de professores do Rio de Janeiro”. Nessa época, outras crenças povoaram o imaginário social e restringiu ainda mais o acesso de moças negras ao magistério público primário:

Como se a professora primária, além de ter todas as virtudes também tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não éramos, nem o somos até hoje. As informações obtidas nas pesquisas sugerem que, desse período em diante, tornava-se quase impossível o ingresso de moças negras no magistério público carioca. Não é obra do acaso, nem por falta de condições intelectuais, que quase não se vê alunas não brancas nas antigas fotos do Instituto de Educação (MÜLLER, 2016, p. 408).

Parafraseando Fonseca e Barros (2016), somente depois de um demorado processo de construção de exigências, forjadas no interior dos movimentos sociais que eclodiram ao longo do século XX, as questões envolvendo o direito à instrução e formação da população negra foram incorporadas à educação brasileira.

A luta e a resistência em prol da inserção e integração da população negra no cenário educacional continuaram seu curso, buscando reduzir e eliminar, de fato, (e não apenas no nível da intenção), as disparidades sociais que mantiveram a população negra apartada do cenário educacional brasileiro.

A história oral de vida

A história oral, com crescente reconhecimento da comunidade científica, assume diferentes funções em contextos acadêmicos e profissionais. Em ambientes de pesquisa, ela se configura como metodologia de investigação social, aprofundando o conhecimento sobre realidades complexas. Em outras instâncias, ela se consolida como área de conhecimento autônoma, com métodos e teorias próprios. A história oral é uma ferramenta de ação política, dando voz a grupos marginalizados e desafiando narrativas hegemônicas. Essa versatilidade tem resultado em uma produção diversificada e

significativa, revelando sujeitos e contextos historicamente invisibilizados e/ou silenciados (KHOURY, 2010).

Há diferentes gêneros narrativos em história oral, uma vez que a memória é um gênero narrativo e, assim, pode se apresentar sob diferentes dimensões. Há três grandes campos de entrevistas, cada uma com seu próprio meio de ser produzida: história oral de vida, história oral testemunhal e tradição oral (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020).

Enquanto “arte da escuta” (PORTELLI, 2016), a história oral de vida é construída por meio de um conjunto de relações estabelecidas pelo diálogo, pela memória, pelo público e privado, pelo oral e escrito.

De acordo com Fonseca (1997), a opção pela história oral de vida é vista como uma opção concreta de pesquisa. A história oral de vida surge como um método de pesquisa promissor, oferecendo um caminho concreto para a investigação dentro do domínio historiográfico. Há um reconhecimento da importância de documentar as histórias pessoais daqueles que produzem e ensinam a história.

Discutir uma história de vida sugere conjecturar que a vida em si é uma narrativa e que a existência individual se configura como um conjunto indissociável de eventos e do relato desses eventos. A vida em si é uma história e a narrativa dessa história é parte intrínseca da vida e da própria existência (BOURDIEU, 2006).

A realização de história oral de vida com professores visa a construção de documentos e interpretações que possibilitem a compreensão das experiências de vida desses profissionais, revelando como suas ações e produções no campo educacional estão intrinsecamente ligadas à sua individualidade e modo de ser, viver e fazer. Por meio dessa metodologia, os professores, enquanto sujeitos da história, podem explicitar e atribuir diferentes significados às suas trajetórias, demonstrando a relação entre suas práticas profissionais, atribuindo significado às suas vivências, estabelecendo representações e assumindo suas identidades enquanto sujeitos e docentes (FONSECA, 1997).

Para evitar um resultado malfadado com a história oral de vida, Bom Meihy (2005) explica que ela é realizada em cinco etapas distintas e articuladas entre si: elaboração do projeto, gravação, confecção do documento escrito, análise e devolução do produto.

Recentemente, Bom Meihy e Seawright (2020) acrescentaram mais um procedimento para transformar a fonte oral em documento oral: o tom vital. De acordo com os autores, o tom vital não representa uma etapa individual na organização e

transposição da gravação oral para o texto escrito final, mas acompanha a fase da textualização (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020).

Na história oral de vida, o narrador assume o papel central, detendo a autonomia para discorrer sobre suas experiências pessoais de forma livre e espontânea. O colaborador deve ter a liberdade de construir sua história de acordo com sua perspectiva e ritmo. A história oral, nesse contexto, é construída a partir do depoimento livre e autônomo do colaborador, que tem liberdade para narrar suas experiências pessoais de forma natural e individualizada (BOM MEIHY, 2005). Nesse sentido, a “verdade” está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas” (BOM MEIHY, 2005, p. 149).

Portelli (2016, p. 10) argumenta que, em um trabalho com a história oral de vida, “o que o historiador quer saber pode não necessariamente, coincidir com o que o narrador quer contar” e, por essa razão, “a história oral, então, é uma **arte da escuta** (PORTELLI, 2016, p. 10, grifo do autor). Nesse sentido, o autor afirma que a informação mais importante pode ser encontrada para além daquilo que tanto o historiador quanto o colaborador julgam historicamente relevante (PORTELLI, 2016).

As fontes orais são construídas a partir da interação entre o historiador e o entrevistado durante a entrevista. Assim, resultam de um processo dialógico e ativo. Isto é, “ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são **encontradas**, mas **cocriadas** pelo historiador” (PORTELLI, 2016, p. 10, grifos do autor).

Iconografia

Os estudos envolvendo a iconografia remontam ao século XVI e se desenvolveram ao longo do século XVIII, no continente europeu com o estudo de ícones, símbolos e emblemas presentes na antiga literatura. Inicialmente, complementava a pesquisa arqueológica. Todavia, a definição do vocábulo só chegou no século XIX:

O termo iconografia foi definido pelo historiador de arte francês, Émile Mâle (1927-1954) no final do século XIX, como o estudo do processo descritivo para identificar ícones e símbolos talhados na pedra e colados nas caixas murais das catedrais góticas da França (BORGES, 2022, p. 199).

Para Ramil (2018, p. 27), “a iconografia se refere ao estudo da imagem através da composição e das disposições dos elementos que a constituem”. Por sua vez, Casimiro

(2016, p. 21) define iconografia como “a ciência que tem como objetivo não somente descrever as imagens, mas também classificar, analisar, identificar [...], justificar as fórmulas adotadas pelos artistas”, fornecendo as bases para a interpretação posterior.

A fotografia, em sua essência, captura um momento específico no tempo e no espaço, congelando um instante da vida em sua efemeridade. O fragmento da realidade escolhido pelo fotógrafo, a partir do momento de sua captação, permanece perpetuamente interrompido e isolado na bidimensionalidade da superfície sensível. Um único fotograma, desprendido de qualquer sequência, sem passado ou futuro, isolado em sua singularidade, sem antes, nem depois (KOSSOY, 2012). Isto é: “a partir do momento em que o processo se completa, a fotografia carregará em si aquele fragmento congelado da cena passada materializado iconograficamente” (p. 46).

A iconografia se apresenta como um repositório profícuo de informações, contendo em si as decisões do criador e o contexto em que a obra foi concebida, idealizada, elaborada ou inventada. Nesse sentido, a iconografia atua como fonte primária, demandando, assim como qualquer outra fonte histórica, uma análise crítica e criteriosa (PAIVA, 2006).

Para Paiva (2006), a construção da história e seus registros resultam de decisões, seleções e perspectivas de seus autores, assim como de outros atores que influenciaram sua elaboração uma vez que “a imagem não é um retrato da verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido. Isso é irreal e pretensioso” (PAIVA, 2006, p. 19).

Kossoy (2012, p. 126) descreve: “apesar da aparente neutralidade do olho da câmara e de todo o verismo iconográfico, a fotografia será sempre uma interpretação”. Para ele, “cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar” (KOSSOY, 2012, p. 127).

O sentido real da vida e das imagens reside em um plano imaterial e intangível. Não pode ser plenamente capturado por uma fotografia, pois transcende a representação material. A fotografia, enquanto um registro da vida, só adquire significado quando se compreende o contexto e os eventos ocultos por trás da imagem, revelando a trama de contextos, eventos e tramas que lhe conferem sentido e sempre estão ausentes na própria imagem (KOSSOY, 2012).

A “hegemonia” positivista, que insiste na validação das fontes documentais vem sofrendo sucessivos questionamentos em relação ao conceito de fonte histórica. O positivismo coloca as imagens como fontes de segunda categoria, como periferia que

orbita as fontes tradicionais ou clássicas. Embora ainda haja questionamentos, essa é uma querela já solvida na historiografia atual. A leitura competente e significativa de um artefato fotográfico pressupõe percorrer quatro etapas distintas e, ao mesmo tempo, intercomplementares: observação, descrição, análise e interpretação.

A iconologia

A iconologia, método desenvolvido e sistematizado por Erwin Panofsky, em 1939, propõe uma leitura sincrética, uma interpretação que transcende a análise fragmentada, para alcançar uma compreensão mais profunda do significado das imagens. Essa abordagem complementa a iconografia, que se dedica à descrição e classificação das representações visuais, oferecendo um novo nível de interpretação e análise (COSTA, 2022).

Para Panofsky (2011), a iconologia é uma iconografia interpretativa. O autor explica que a iconologia transcende a mera descrição iconográfica, assumindo um caráter interpretativo e se integrando de forma intrínseca ao estudo da arte. A análise iconológica de uma fotografia, por exemplo, demanda a passagem por três etapas de compreensão da imagem, permitindo uma leitura mais profunda e abrangente de seu significado. A iconologia é um método

de interpretação que advém da síntese mais do que da análise. Assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica (PANOFSKY, 2011, p. 54).

A iconologia busca interpretar uma imagem, procurando seu sentido mais profundo. Na opinião de Ramil (2018, p. 27-28), “a iconologia trata do estudo da imagem, através da interpretação do significado, pelo contexto cultural e histórico, pelo valor simbólico da estética imagética”.

A análise da fotografia como objeto histórico e a utilização da fotografia como fonte para a pesquisa histórica representam duas vertentes distintas, embora interligadas, que compartilham o mesmo material imagético. Por um lado, a investigação histórica da fotografia exige a identificação de seus aspectos formais e técnicos. Por outro lado, a interpretação de seu significado depende da contextualização, considerando os elementos históricos, sociais e culturais que circundam a imagem (KOSSOY, 2023).

A fotografia não substitui o fato passado, ela é uma representação dele, que deve ser criticamente analisada e interpretada assim como o são os documentos escritos. Um detalhado estudo técnico-iconográfico e multidisciplinar deve ser empreendido para que possamos ir além do aparente e da aparência das imagens (KOSSOY, 2023, p. 31).

Compreender o método iconológico proposto por Erwin Panofsky pressupõe transitar por três níveis de análise e interpretação de um artefato imagético. A análise iconológica de uma fotografia, proposta por Panofsky (2011), se estrutura em três níveis distintos e interdependentes. O primeiro, pré-iconográfico, descreve objetivamente os elementos visuais da imagem, como objetos e ações, fundamentando-se no reconhecimento e familiaridade do observador. De acordo com Pifano (2010, p. 3), o primeiro nível “equivale a uma ordenação dos motivos artísticos, ou seja, à descrição pré-iconográfica”.

A iconografia e iconologia não se sobrepõem uma à outra. Elas se complementam e auxiliam a leitura do artefato imagético. Kossoy (2012) adverte que, sem as informações iconográficas (segunda realidade) tais como a descrição técnica da fotografia, informações relevantes se diluem, dificultam e inviabilizam a análise iconológica (primeira realidade).

A análise crítica de uma fotografia que busca extrair dela uma informação mais profunda exige a integração, tanto da perspectiva iconográfica quanto da perspectiva iconológica. Enquanto os elementos iconográficos, como composição e estética, possuem relevância, a análise iconológica prioriza a leitura e interpretação do significado e das mensagens subjacentes à imagem. Em outras palavras, a análise iconológica da fotografia não se limita à mera descrição formal, mas busca desvendar a significação cultural e histórica inscrita na imagem.

A micro-história

O rigor positivista na análise histórica está centrado na valorização de fontes documentais e metodologias de crítica das fontes com o propósito frívolo de neutralizar vieses interpretativos, resgatando fontes supostamente autênticas com a finalidade de desvelar e narrar a verdade histórica em sua suposta pureza. A esse respeito, escreve Giovanni Levi:

Devemos sair dos documentos, pensando que eles não são os únicos instrumentos do historiador. Os documentos são, por definição, mentirosos. No sentido de que a produção dos documentos é parcial, os registros documentais que deixamos sobre nós são miseráveis. Não se pode imaginar escrever a história a partir dos fragmentos que deixamos porque há emoções, sentimentos, incertezas e esperanças que não são documentadas. Os documentos se criam somente em situações de decisão e ação. [...] Os documentos são socialmente determinados, os ricos produzem mais documentos que os pobres, os homens mais que as mulheres, os brancos mais que os indígenas (LEVI, 2015, p. 249).

A natureza da ciência histórica impede, em muitas situações, a realização de experimentos controlados. O método da história é idiográfico, interpretativo e reconstrutivo. Por sua vez, as explicações históricas raramente se fundamentam na proposição de leis universais, pois a análise histórica se dá por uma perspectiva influenciada pelo contexto cultural e temporal em que são formuladas (WALLACE; GACH, 2010).

O movimento micro-historiográfico, iniciou-se na Itália, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, tendo Carlo Ginzburg e Giovanni Levi dois de seus maiores expoentes e defensores. Contrastando com a história geral, que aborda eventos em larga proporção e longa duração, a micro-história reduz a escala de observação, concentrando-se em objetos específicos e revelando realidades negligenciadas ou não percebidas pela História Geral, tais como o cotidiano das pessoas, o contexto local e as biografias individuais. O foco na “pequena” história destaca enredos e vidas que, muitas vezes, escapam das amplas narrativas. De acordo com Levi (2015, p. 247) “devemos ver o particular, não para falar do local, mas para encontrar perguntas gerais que permitam realizar infinitas contestações. Então, partimos do particular”.

Levi (2015) destaca que a função do historiador não é construir leis gerais, mas colocar as diferenças sempre em evidência. Ou seja: “nosso problema é a complexidade, a diferença e não a igualdade dos fenômenos. Isto é a micro-história” (p. 248).

Levi (2015) pontua que a micro-história deve estudar coisas grandes com o microscópio que a possibilita observar coisas que não são evidentes. A partir dessa observação, o micro-historiador deve construir perguntas gerais que se aplicam a situações particulares de onde partiu. Esses questionamentos devem ser válidos e aplicados em outros contextos, sempre como perguntas e não como respostas. Em seguida, devemos retornar e retomar o particular, “mas somente no sentido de que os particulares são infinitos” (p. 247).

Para consolidar sua convicção na possibilidade de se fazer pesquisa histórica a partir de outra perspectiva de abordagem do objeto e para potencializar a pesquisa em

micro-história, Carlo Ginzburg elabora e propõe, na década de 1970, o método indiciário. O método indiciário foca na extração de pistas fragmentadas (sutis e despercebidas), deixadas pelo homem do passado, e visa reconstruir suas ações, intenções e dinâmica social de épocas pretéritas.

Formulado com essa finalidade científica, o método indiciário se configura como um arcabouço metodológico heurístico que, em sua essência, prioriza a análise minuciosa de detalhes, dados periféricos e residuais. O paradigma indiciário enfatiza a identificação, análise e interpretação de vestígios triviais presentes nas fontes. Esses elementos, tradicionalmente marginalizados na pesquisa histórica tradicional, são reinterpretados à luz dos postulados da micro-história, configurando-se como indicadores, vestígios, indícios, pistas ou sintomas, fornecendo insumos valiosos para a imersão e aprofundamento no objeto de investigação.

Ginzburg (1989, p. 177) aduz que a micro-história permite fazer uma análise dos eventos históricos para além da superfície dos documentos, possibilitando “atingir aquele nível mais profundo, invisível, que é construído pelas regras do jogo”, o que Marx (1986) classifica como a história que os homens não sabem que fazem.

Marx (1986) argumenta que o contexto socioeconômico e as circunstâncias individuais moldam as escolhas que cada indivíduo realiza. Os indivíduos são responsáveis por moldar a história, mas não o fazem de acordo com suas próprias vontades. Suas ações são influenciadas por circunstâncias herdadas daqueles que vieram antes dele e transmitidas ao longo do tempo. A herança social e material, transmitida por gerações anteriores, influencia profundamente a percepção da realidade e, consequentemente, define os parâmetros que norteiam as decisões tomadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender e entender, na atualidade, a historiografia da educação dos povos negros no Brasil pressupõe revisitar o passado com os olhos do negro. Requer acuidade e sensibilidade investigativa para compreender que a contemporaneidade é o resultado de tessituras sociais que se tramam em torno da construção de uma contemporaneidade que não está dada, nem posta. Trata-se de um processo, de uma construção sócio-histórica impulsionada e movimentada por forças, corpos, identidades e concepções distintas de mundo e de sociedade. Esse movimento reflete propósitos e intencionalidades de diferentes agentes que disputam espaços, relações de poder e territorialidade.

A pesquisa encontra-se em andamento. O referencial teórico está construído e o levantamento iconográfico, organizado. A entrevista oral foi realizada, transcrita e validada pela professora biografada. A análise dos relatos orais estão se desenvolvendo à luz do aporte teórico, mas até o momento em que esse texto foi proposto para publicação, não foi possível fazer inferências nem afirmações. Da mesma forma, ainda não se pode apresentar resultados, mesmo que sejam transitórios e/ou inconclusos, sob o risco de incorrerem em imprudência ou emissão de juízo antecipado. O prazo de conclusão da pesquisa está previsto para setembro de 2025.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 235-248, jun./2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639877/7440>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, (ANPEd), Rio de Janeiro, RJ, v. 25, 2020, p. 1-26). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TGQtFgQDwc6T8MXBG7LnG4r/?lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2005. 291 p.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020. 191 p.

BORGES, Patricia Maria. A iconografia como metodologia de análise e leitura de obras. **Motricidades**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 3, p. 197-212, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n3-p197-212/381>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191. 304 p.

CABRAL, Paulo Eduardo. O negro e a Constituição de 1824. **Revista de Informação Legislativa**, v. 11, n. 41, p. 69-74, jan./mar. 1974. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496774>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CASIMIRO, Luís Alberto Esteves dos Santos. O método iconográfico e sua aplicação na análise da fachada da Igreja da Madre de Deus em Macau. *In*: HERNÁNDEZ, Maria Herminia Olivera; LINS, Eugênio de Ávila. (Orgs.). **Iconografia**: pesquisa e aplicação em estudos de Artes Visuais, Arquitetura e Design [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 18-39. 301 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/56qxx>. Acesso em: 17 jun. 2024.

COSTA, Júlio Resende. **Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)**. 2022. 530 f. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36306>. Acesso em: 03 set. 2024.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil - 1917–1945. São Paulo: UNESP, 2006. 400 p.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 329-362. 442 p.

FONSECA, Marcus Vinícius da; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Prefácio. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 11-19. 442 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 230 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prefácio. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 7-10. 442 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em: 15 mai. 2024.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel Difusão Editorial, 1989. 244 p. (Coleção Memória e Sociedade).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Minas Gerais, Bambuí, Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/bambui/panorama>. Acesso em: 01 jul. 2024.

KHOURY, Yara Aun. Apresentação. *In*: PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 7-18. 258 p.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012. 179 p.

KOSSOY, Boris. Imagens e reflexões de uma trajetória. *In*: PEREZ, Clotilde; TRINDADE, Eneus; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OLHSON, Márcia Pinheiro Olhson (Orgs.). **PPGCOM-USP 50 ANOS: entre o passado e o futuro, nosso percurso**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023. p. 25-34. 303 p. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003151063.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <https://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243/982>. Acesso em: 29 jun. 2024.

LEVI, Giovanni. Micro-história e história da imigração. *In*: **Micro-história, trajetórias e imigração**. VENDRAME, Maíra Ines; KARSBURG, Alexandre; WEBER, Beatriz Weber; FARINATTI, Luis Augusto (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 246-261. 266 p.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 176 p.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 395-412. 442 p.

OLIVEIRA, Iolanda. O negro no sistema nacional de educação: alguns aspectos históricos e contemporâneos. *In*: VICENTE, Debora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; CYRNE, Renata Vieira Carbonel (Orgs.). **Políticas públicas de Educação no Brasil: reflexões políticas e pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: EdUFF, 2019, v. 1, p. 148-169. Disponível em: http://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2020/06/livro_politicas_publicas_de_educacao_no_brasil_digital.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p. PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara Forbes Kneese e Jacob Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 440 p. (Coleção Debates).

PIFANO, Raquel Quinet. História da arte como história das imagens: a iconologia de Erwin Panofsky. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, MG: UFU, v. 7, ano VII, n. 3, p. 1-21, Setembro/ Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/285>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 196 p.

RAMIL, Chris de Azevedo. A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na Coleção Guri (Rio Grande do Sul, década

de 1960). 2018. 398 f. Orientadora: Eliane Peres. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4408>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. *In*: ANPED-SUL, 10., 2014, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1-14. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 141-162. 442 p.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas, RS: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p. 35-58, abr./1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 271-302. 442 p.

WALLACE, Edwin R.; GACH, John. **History of psychiatry and medical psychology: with an epilogue on psychiatry and the mind-body relation**. Berlim: Springer Science & Business Media, 2010. 862 p.