

IMAGEM E PALAVRA: A RELAÇÃO ENTRE FOTOGRAFIA E FONTES ORAIS NA HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL EM PREVENTÓRIOS¹

IMAGE AND WORD: THE RELATIONSHIP BETWEEN PHOTOGRAPHY AND ORAL SOURCES IN THE HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION IN PREVENTORIUMS

IMAGEN Y PALABRA: LA RELACIÓN ENTRE FOTOGRAFÍA Y FUENTES ORALES EN LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL EN PREVENTORIOS

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro², <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>

Palloma Victoria Nunes e Silva³, <https://orcid.org/0000-0002-3769-2691>

Brenda Maria Dias Araujo⁴, <https://orcid.org/0009-0001-4426-2745>

Resumo:

Que fontes são promissoras à história do ensino profissional em preventórios? Que lugar tem a fotografia e o relato oral? Dessas indagações parte este estudo, que objetiva fortalecer a importância do trato da fonte na pesquisa histórico-educacional e reconhecer o valor e a importância da fonte oral para a história do ensino profissional em instituição de acolhimento de crianças. Mediante uma pesquisa histórica, o trabalho investiga as relações possíveis entre fotografia e relatos orais como fontes. A análise sugere o quanto a fonte oral se faz útil na recomposição de processos subjetivos envolvendo a aprendizagem em curso de Corte e Costura e que são recortados por uma fotografia da sala de aula com professora e alunas.

Palavras-chave: fonte histórica; fotografia; relato oral; preventórios.

Abstract:

Which sources are promising for the history of vocational education in preventoriums? What place do photography and oral accounts hold? These questions are the starting point of this study aiming to strengthen the importance of handling sources in historical-educational research and to recognize the value and importance of oral sources for the history of vocational education in child care institutions. Through historical research, the work speculates on the possible relationships between photography and oral accounts as sources. The analysis suggests the extent to which the oral source is useful in recomposing subjective processes involving the learning of Cutting and Sewing, which are framed by a photograph of the classroom with a teacher and students.

Keywords: historical sources; photography; oral account; preventorium.

¹ Este texto integra um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Abrigar, assistir e educar: os preventórios e a oferta de ensino profissional, 1935-65”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil; betania.laterza@gmail.com

³ Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil; pallomavictoria@live.com

⁴ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; diasbrenda13@gmail.com

Resumen:

¿Qué fuentes son prometedoras para la historia de la enseñanza profesional en preventorios? ¿Qué lugar ocupan la fotografía y el relato oral? De estas interrogantes parte este estudio, que tiene como objetivo fortalecer la importancia del tratamiento de las fuentes en la investigación histórico-educativa y reconocer el valor y la relevancia de la fuente oral para la historia de la enseñanza profesional en una institución de acogida de niños. Mediante una investigación histórica, el trabajo examina las posibles relaciones entre la fotografía y los relatos orales como fuentes. El análisis sugiere hasta qué punto la fuente oral resulta útil en la recomposición de procesos subjetivos vinculados al aprendizaje en el curso de Corte y Confección, recortados a partir de una fotografía del aula con la profesora y las alumnas.

Palabras clave: fuente histórica; fotografía; relato oral; preventorios.

Introdução

É um engano pensar-se que o estudo da imagem enquanto processo de conhecimento poderá abdicar do signo escrito.

— Boris Kossoy

Ao mesmo tempo, a história oral implica [...] alguma mudança de foco. Assim, o historiador da educação passa a se preocupar com as experiências de crianças e alunos, bem como com os problemas de professores e administradores

— Paul Thompson

[...] dispúnhamos de fotografias de escolas profissionais das primeiras décadas do século e, inicialmente, de nenhuma outra fonte de informação, salvo a possibilidade de encontrar antigos alunos e/ou antigos professores.

— Maria Ciavatta

A perspectiva de escrita da história da educação que vislumbra *novos desafios, objetos e resistências* parece se relacionar, minimamente, com a perspectiva de escrita da história segundo “novos problemas”, “novos objetos” e “novos problemas”, conforme os subtítulos de obras de Le Goff e Nora (1995),⁵ que teorizam a produção do conhecimento histórico.

A essa abertura ao *novo* se aliou uma revisão do conceito de fonte histórica, da qual Bloch (2001, p. 81) pode ser visto como pioneiro ao postular, nos anos 1920, que “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve ser fonte para o historiador”. Cerca de quatro décadas depois, Le Goff (2013, p. 548, grifo nosso) disse que “não existe *um*

⁵ Ver: *História: novos problemas; História: novas abordagens e História: novos objetos* — Francisco Alves Editora, 1995.

documento-verdade. *Todo* documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”. Assim, a este, não há um só documento, mas um todo, que deve ser visto como mentira pelo historiador. Àquele, todo produto do fazer humano é passível de ser fonte histórica, porque documenta a existência. Nesse caso, o confronto de (um máximo de) fontes parece ser procedimento importante para reconhecer fraudes, farsas e forjas possíveis, imprecisões e inexatidões, fatos e invencionices.

A abertura do conceito de fonte histórica deu margem à recorrência sistemática à imagem como ponto de partida documental para produzir conhecimento sobre o passado. Na gama de artefatos e objetos incluídos nessa categoria, a fotografia se destacou e tem sido explorada como fonte. É tópico em obras de orientação metodológica (Barros, 2006, 2019; Burke, 2017; Pinsky, 2005; Pinsky; Luca, 2009 e outros). Para os fins e os limites deste texto, procuramos dialogar com Kossoy (2012) e Ciavatta (2002).

Para Kossoy, a fotografia registra *um* fragmento, *um* recorte, *um* ângulo, *uma* amostra, *um* tempo da realidade objetiva com informações visíveis. Na condição de artefato material, expressa um conteúdo nela contido; e nisso reside em grande medida seu valor como fonte histórica para abordagens diversas. Ao mesmo tempo, a fotografia é um artefato resultante do manuseio e da aplicação de materiais e técnicas que lhe dão feição física, tátil; do mesmo modo, a matéria retratada, o conteúdo da imagem fotográfica, resulta de uma escolha que é sempre de quem fotografa, de quem está por trás da câmera, da lente, mesmo que fotógrafa/fotógrafo tenha direção dada por outrem. Por isso, em certo sentido, a imagem física deve ser vista como *uma* individualização, *uma* singularização, *um* destaque feito — não em primeiro lugar, mas no momento do clique — pelo olhar subjacente à câmera. Essa condição da fotografia faz dela um documento de utilidade dual: serve à história em geral; serve à da fotografia e suas práticas em especial (Kossoy, 2013, p. 47–8). Aqui nos interessa o sentido primeiro.

Ciavatta (2002) endossa Bloch (2001), ao referir a fotografia como produto do fazer humano resultante da articulação de processos, códigos e convenções sociais. Logo, enquadra-se na renovação do conceito de fonte e tem sido benéfica, segundo ela, à história da educação, quando se pensa nas relações entre ensino e trabalho. Tem sido possível rever a escrita de uma história fundada, por muito, na descrição de fatos tidos como dados e acabados, em geral matéria contida em documentos oficiais como leis e afins e na escrituração escolar. A ênfase do olhar tendia a ser muito mais na instituição e suas relações com o Estado e a sociedade, mas a

relação com seus sujeitos ficava à margem por falta de registros, como no caso do ensino profissional. Assim, foi providencial incluir outras formas documentais como as imagens e a memória oral no rol de documentos da história da educação (Ciavatta, 2002).

À fotografia foi associado um estatuto de verdade: uma “marca de veracidade nas coisas, realidade do passado, possibilidade de perenização do vivido e criação de uma memória [...] coletiva”; porém, ela não é “simples descrição”, antes, contém e expressa, implícita e explicitamente, “valores, idéias, tradições e comportamentos”, indicativas de “formas de ser e agir”. Tal associação, porém, se fragiliza ante a reflexão sobre fotografia como documento de interesse histórico, porque isso implica analisá-la como “construção histórica destinada à perpetuação de alguma memória, do ponto de vista do grupo social que produziu e/ou apropriou-se das fotos”. Embora possa informar, é sempre uma recriação da realidade (Mauad, 2002, p. 8).

Aproximadamente em paralelo com as mudanças referidas, outro movimento se formou e se consolidou em torno do fazer histórico: a *história oral*. À parte sua relação antiquíssima com a *tradição oral* (assunto para outros debates), a *história oral* começou a ser feita como sistematização de conhecimento por volta do fim dos anos 1940, na Universidade de Colúmbia, Estados Unidos; ou seja, em um projeto para registrar a memória de figuras históricas do país. Para isso, houve uma condição *sine qua non*: o desenvolvimento do gravador de voz portátil. Com base em tal tecnologia, pôde ser projetada e desenvolvida uma metodologia para a escrita da história que tem o relato oral gravado como ponto de partida para um processo que vai da produção da fonte via entrevista e transcrição à sua aplicação na escrita da história mediante procedimentos de análise (Freitas, 2006; Silva; Silva, 2009).

Ao se projetar assim, a história oral foi além do registro material de relatos memoriais orais para se tornar campo de reflexão teórico-metodológica acerca da construção e da produção do conhecimento histórico — da memória, em última análise. De tal modo, apresenta-se como “conjunto de técnicas”, um “método para a pesquisa histórica e o tratamento documental”; mais importante: pode ser “adotada por diferentes abordagens históricas” (Silva; Silva, 2009, p. 187).

Conforme Vangelista (2006), a fonte oral no presente pode ser vista como resultado de um processo de provação nas transformações por que tem passado a pesquisa histórica desde meados do século XX. Na condição de fonte histórica, talvez seja das mais problemáticas, em razão de uma condição e suas consequências: ser produzida por quem escreve a história e ser

fundada na memória individual oral. Assim se viu um ponto crítico de sua legitimidade: ser duplamente subjetiva.

Na produção de fontes orais, quem pesquisa é um *eu* que escolhe quem entrevistar e estabelecer uma relação de proximidade com a pessoa escolhida (até de visita à residência). Escolhe os assuntos a serem tratados e, inclusive, o que aproveitar na pesquisa. Aí estaria um nível de subjetividade. O outro nível está no *eu* que relata: a pessoa entrevistada falando de si e de outrem, expondo uma visão pessoal/parcial da realidade, enquanto sua memória é evocada e passa por uma seleção, um filtro, consciente ou inconsciente, que omite e explicita ao mesmo tempo.

Reflexões entre fonte oral e memória se expressam de forma singular em Portelli (2016, 2018), para quem o objeto maior da história oral é a memória: seu processo de formação e transformação históricas. Assim, a suposta confiabilidade frágil da memória (oral) deve ser objeto de questionamentos. Lapsos e esquecimentos, lacunas e saltos, suspensões e desvios, imprecisões... Tudo passa a influir nos sentidos, na construção de significados fundados no testemunho oral. Isso porque a evocação de um passado memorial em primeira pessoa não consegue separar presente e pretérito na fala da pessoa que recorda. Ao recriar o passado, sua recordação vem carregada de experiências e vivências acrescidas à experiência e/ou vivência recordada e relatada. Assim, a história oral permite compreender como as pessoas vinculam (seu) passado e (seu) presente.

Esse destaque à oralidade e à iconografia como dimensões de produção de registros da vida social coletiva e individual, pública e privada deriva das incursões em um campo de pesquisa de história da educação no Brasil: o ensino profissional e suas instituições, a exemplo dos preventórios. Embora a história das instituições escolares tenha sido fértil nas modalidades historiadas, só recentemente o preventório ganhou corpo como instituição escolar, ou seja, faz pouco tempo que começou a se formar um *corpus* de estudos acadêmicos. Desse, uma parte expressiva deriva do projeto de pesquisa maior a que se vincula esta reflexão. Até a publicação deste texto, foram publicados vários artigos, três pesquisas de doutorado estão sendo desenvolvidas, das quais duas para defesa em 2026.

A etapa de levantamento de documentação para sistematizar fontes tem resultado em achados valiosos, assim como revelado dificuldades e entraves ao acesso a arquivos e acervos. Diante de recusas e não, a consulta a arquivos públicos físicos e virtuais se destaca como passo

central e tem sido produtivo quanto a desvelar documentação importante. Porém, às vezes é insuficiente para avanços em certos ângulos de interesse. Grande parte se abre a uma compreensão em que o foco vai de fora para dentro: se vê o externo, a aparência, a objetividade e em um plano coletivo; quando se pensa no foco na interioridade, na subjetividade, no indivíduo, as fontes documentais se tornam mais rarefeitas, exceto por fotografias, mais recorrentes nas investidas.

De fato, o relato oral tem se mostrado fonte privilegiada para historiar a perspectiva do sujeito, sua experiência, em especial os sentimentos pelo ensino profissional e profissão, por exemplo. Mas até então a fonte oral não compete em volume com a fotografia. Ainda é incipiente o número de pessoas egressas de preventório localizadas, em condições físicas e psicológicas e dispostas a serem entrevistadas. É incipiente quantitativamente, qualitativamente, o que foi produzido de fonte oral se mostra potente, sobretudo no caso aqui considerado, em que se abre a perspectiva do confronto ou concórdia entre as fontes.

Procuramos fazer aqui uma reflexão seguindo um questionamento-guia: que fontes têm se mostrado promissoras para se desvelar o processo histórico do ensino profissional em preventórios? Qual o lugar da fotografia e das fontes orais no rol das fontes? Desdobrar essa indagação exigiu pensarmos em dois objetivos: investigar a *importância do trato da fonte* na pesquisa histórico-educacional; evidenciar a contribuição da fonte oral para se escrever a história do ensino profissional em instituição de acolhimento e residência de crianças, tendo em vista a experiência das pessoas compulsoriamente internadas em preventórios.

A pesquisa se desenvolveu à luz de procedimentos do método histórico: a crítica da fonte. Esta se torna ponto de partida e condição incontornável à produção do conhecimento do passado (Barros, 2019; Le Goff, 2013; Pinsky; Luca, 2009; Pinsky, 2005). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos incluíram: seleção de fontes; leitura crítica da autenticidade, credibilidade e coerência interna e externa: da relação entre sentidos expressados e realidade objetiva; enfim, análise histórica visando produzir uma compreensão histórico-interpretativa da realidade estudada. Conforme Saviani (2006, p. 33), as fontes são o ponto de partida e de apoio ao conhecimento histórico da educação brasileira e devem ser uma “preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira”.

Todavia, as fontes históricas não são vistas aqui tais quais a verdade, o real, o retrato inquestionável e fiel do passado, do ocorrido. Antes, são *possibilidades* frágil, fragmentária e provisória de ser uma verdade, um real de fato, o que houve. É possibilidade, porque é sempre posta em suspeição, questionada, vista com desconfiança, uma mentira *a priori* (Le Goff, 2013). Novas fontes podem aparecer e dissipar certezas.

Nessa perspectiva, a fotografia não é aqui como condição fiel do real, mas sim, como um retrato passível de análises sobre o tempo, o lugar, os sujeitos — ações, feições e aparências —, os objetos e as práticas etc. Em sua análise, adotamos procedimentos metodológicos indicados por Kossoy (2012) e Ciavatta (2002).

De Kossoy (2012), foram seguidos passos como conhecer *o processo de produção* da fotografia, em especial os antecedentes (motivos, contratação de profissional, organização da atividade) e os consequentes (a materialização, a reprodução e circulação), e, então, proceder a uma descrição informativa da fotografia: seus atributos físicos e o conteúdo retratado, o “objeto de registro no passado”, a fim de reconhecer dimensões como tempo, lugar e sujeitos envolvidos. Tal procedimento inicial prepara a etapa de análise do artefato (sua caracterização material) e do registro visual (informações que compõem o conteúdo) Dessa análise se espera que se possam cruzar informações implícitas e explícitas para tentar reconstituir o máximo possível do processo que culminou na imagem.

Da autora Ciavatta (2002), recorreremos a suas recomendações metodológicas de definir uma categoria de análise que fosse densa o bastante para não reduzir a análise do objeto de estudo e de adotar procedimentos metodológicos mais coerentes com o objeto e a forma escolhida de abordá-lo. Isso importa para a coerência interna (escolhas e combinações) e com a realidade (visão de mundo). Sendo assim, das indicações metodológicas nos parece mais lógica a vertente “histórico-semiótica” de aproximação da fotografia com intenção de análise (Ciavatta, 2002, p. 50). Importa reconhecer o que a fotografia não revela literalmente, mas que contém implicitamente: rede de sentidos derivados da interação dos seus elementos contidos na imagem para compor um retrato da realidade. Nesse caso, a fotografia é tomada como um lugar em que se reconhecem planos de expressão e de conteúdo.

No caso da fonte oral, a análise a ser feita é a textual: da expressão escrita da comunicação entre interlocutores que se posta na categoria discurso. Ou seja, aqui os relatos orais são discurso, são “uso de linguagem como forma de prática social”, “modo de ação”, forma

de “agir sobre o mundo [...] e sobre os outros”; sempre em uma lógica que “implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social”, entre “prática social” e “estrutura social” (Fairclough, 2008, p. 90). Na exploração da relação discurso-estrutura social, procuramos uma lógica de correlação entre texto e contexto para tentarmos fazer aproximações, conexões, elos, intersecções, vinculações. Portanto, a análise e a compreensão aqui procuram seu lastro metodológico na análise do discurso (Maingueneau, 2005, Orlandi, 2015).

Enfim, a análise se guiou pela categoria *expressão subjetiva*, conceitualmente densa para gerar condições de análise, tal qual sugere Ciavatta (2002).

A atribuição de valor e importância ao testemunho oral subjaz à intenção primária deste trabalho. Por ter foco em um passado quase recente (anos 1950–70), a faixa etária de gente internada em preventório presume que muitas pessoas estejam vivas e ativas, isto é, pode contar o processo de institucionalização e a separação da família (algumas vezes, para sempre). São vozes a serem ouvidas e que o merecem, porque, outrora, não o foram. Nas pessoas egressas, a história do ensino profissional ofertado em preventórios tem uma fonte inestimável. Graças às evocações do passado derivadas de iniciativas de movimentos sociais, elas começaram a ser citadas com algum destaque na imprensa em razão da revisão de Lei n.º 11.520/2007. Em 2023, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a Lei n.º 14.734/2023, regulamentada pelo Decreto n.º 12.312/2024, que passou a indenizar, também, a prole que foi retirada à força do seio familiar (Brasil, 2007, 2023), a exemplo de irmãs e irmãos da mesma família residentes em Ituiutaba que foram internos no preventório de Araguari.

A política dos preventórios e o educandário de Araguari – Minas Gerais

Com efeito, ao projetar as fontes históricas no contexto da instituição de acolhimento e abrigo residencial para crianças e de sua oferta de ensino profissional, este estudo converge para uma abordagem histórico-social da educação. Tratamos aqui de como duas modalidades documentais podem dar acesso a certas dimensões do ensino profissional na instituição *preventório*.

Surgido em meados da década 1930, o preventório se difundiu pelo país em prol da assistência à prole de pais e mães obrigados a se internarem em colônias para pessoas hansenianas (os leprosários). Especificamente, o pano de fundo aqui são memórias do

preventório de Araguari, MG, aonde foi levado e permaneceu o grupo de crianças referido, nos anos 1950–60.

Até meados do fim da década de 1920, a hanseníase preocupava os governos, mas nem tanto quanto a tuberculose. De 1930 em diante, a situação se inverteu um pouco, e a causa da hanseníase entrou nas preocupações maiores do governo de Getúlio Vargas, sobretudo após 1935. Já haviam leprosários, conforme legislação sanitária (Brasil, 1920) e a eles iam pessoas doentes, para se isolarem. Então, o problema social passou a residir na prole deixada à margem de amparo e proteção.

Como forma de mitigar essa problemática, veio a iniciativa filantrópica, iniciada em São Paulo entre o fim dos anos 1920 e replicada em Minas Gerais a partir de 1931, por Eunice Weaver. Ela assumiu a frente de uma campanha: fundar uma associação filantrópica feminina em Juiz de Fora (MG), a Sociedade de Assistência aos Lázaros e depois instaurar uma campanha para conscientizar as pessoas do problema e arrecadar fundos para erguer o preventório de Minas Gerais para crianças de pais e mães doentes do mal de Hansen (Santos, 2011; Silva, 2010; Silva, 2023). Foi, então, instalado o Preventório São Tarcísio, perto da Colônia Santa Isabel, em Belo Horizonte. De início, acolheu em torno de duzentas crianças (Gazeta do Triângulo Mineiro, 1954).

Até 1939, Eunice Weaver ampliaria seu papel, assumindo a presidência de uma federação nacional de sociedades e se aproximando da presidência da República. Nesse ano, ela organizou um congresso nacional para discutir o problema da hanseníase e suas consequências, do qual tomou parte o governo federal na pessoa do ministro Gustavo Capanema. Dali em diante, a federação pôde contar com apoio e chancela do governo, inclusive viagens de avião para ir de norte a sul, leste a oeste, a fim de articular sociedades de assistência locais e instaurar campanha de arrecadação em prol da construção de preventório. Até o fim da década de 1940, foram criados e instalados 25 preventórios, funcionando em regime de internato (Carvalho, 2012; Santos, 2011; Silva, 2010).

O preventório se enquadra na concepção de Goffman (1974, 2001) de instituições totais e seus modos de funcionamento: o funcionamento era marcado pelo fechamento — barreiras à visão de fora para dentro, vice-versa; por rigidez nos modos de lidar com rotinas rígidas; por vigilância; por controle de condutas e corpos. Em tal instituição total, a vida era passível de traumatizar e, por consequência, de silenciar a subjetividade. Nesse caso, a escuta atenta se faz fundamental na lida com as fontes orais para que se reconhecer a eloquência dos silêncios.

Assim, tal qual um tipo de instituição total, surgiu o Educandário Eunice Weaver, o preventório de Araguari. Foi aberto após dois anos de campanha de arrecadação, ou seja, em setembro de 1952, conforme notícias.

Será inaugurado no dia 6 do corrente, na cidade de Araguari, o primeiro pavilhão construído para o conjunto dos edifícios do preventório para filhos sadios dos hansenianos, denominado “Pavilhão Uberaba”. Esse preventório deverá servir a toda a zona do Triângulo Mineiro e a cerimônia da inauguração será presidida por altas autoridades do governo do estado, com a presença da senhora Eunice Weaver, presidente da Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros (A Noite, 5 set. 1952, p. 3).

A proposta seria que a instituição atenderia à região do Triângulo Mineiro e que a ida de crianças para lá dependeria da chancela de autoridade médica, de saúde municipal e da federação. Parte dessa região, o município de Ituiutaba entrava no raio de cobertura não só do preventório, mas ainda das visitas de Eunice Weaver. Tal qual disse ela em mensagem à redação de um jornal de Ituiutaba, em 1956:

[...] aqui estamos, uma vez mais, para felicitar a todos que tiveram o espírito de natal patenteado durante o ano que expira [...] gostaríamos que todos os nossos amigos, como nós, pudessem presenciar a alegria e o sorriso das crianças que ampararam, agasalhando-as, e que, afastadas do lar paterno pela força das circunstâncias, encontraram um outro lar, que os nossos amigos ajudaram a erguer e a manter. Que felicidade se todos pudessem ver os jovens, protegidos contra o mal, orientados e seguros em sadios lares, com os recursos que lhe enviaram (Weaver, 1956, p. 3).

Em Ituiutaba, já existia então serviço de profilaxia da hanseníase, a cargo de um médico. Em 1957, foi instalado um posto federal, que faria um tipo de censo da população doente. Não era órgão ligado ao preventório ou à sociedade de assistência local, porém certamente tinha vínculos diretos com essas instituições para articular o envio de crianças para Araguari. Dentre as que foram lá viver, estavam três irmãs e três irmãos. As irmãs relataram a história de como aconteceu sua institucionalização no preventório; ou seja, foram entrevistadas com fins de produção de fontes orais para a história do ensino profissional em tal instituição total.⁶

⁶ Infelizmente, em 2025 passaram a ser só duas.

O momento de serem retiradas do meio familiar para viver no preventório de Araguari ficou retido de na memória das irmãs entrevistadas. Segundo disse uma delas, eram 13 pessoas, com umas de mais idade — “*um de 15 e uma de 18*” —, que ficaram “*na companhia da minha mãe*”, e três irmãs “*casadas[que] não moravam com a minha mãe*” (N., 2023, s. p.). As irmãs e os irmãos mais novos tinham idade variada, quando deixaram a casa da família.

A Z. com 3, a D. com 6, o O. com 5, eu estava com 8, com 9, a J. com 10 e o G., que era mais velho, estava com 12. Então, assim, uma escadinha. [...] Então nós fomos tirados da nossa mãe com isso, porque na época, que a gente morava na fazenda... E nós éramos a única família de seis. [...] Os patrões do meu pai, que é a dona Dorica e o seu Geraldo, eles eram parentes do doutor Cunha, mais da dona Dirce. [...] O doutor Cunha trabalhava nessa área já, sabe? E eles faziam parte da diretoria lá do internato. [...] eles mandaram nós para lá. E o doutor Cunha mesmo que cuidou da minha mãe. Então foi assim: quando descobriu que minha mãe estava com essa doença, logo, logo eles já providenciaram de tirar nós dela, né? Aí que mandou nós para esse internato lá (N., 2023, s. p.; grifo nosso).

Das recordações, ficam claros dois momentos: um de identificar gente doente e sã; outro de tirar crianças sadias da família. A idade dita pela entrevistada nos diz que não havia criança recém-nascida. Uma delas reteve uma memória viva da partida.

Foi muito triste. Muito triste mesmo. Eu não esqueço até hoje, ficou gravado na minha mente... Eu estava com 9. Não, não era 9 ainda, porque eu fazia 9 em outubro. Nós fomos em 24 de junho [de 1959], sabe? Mas ficou gravado na minha mente, porque eles iludiram muito a gente, que lá nós íamos ter de tudo, [...] ia ter trem de ferro pra nós passearmos. Iludiu muito a nossa cabeça (N., 2023, s. p., grifo nosso).

Um relato explícito indica o quanto a ida para o preventório marcou a memória das irmãs. Por um lado, a memória cronológica reteve datas; por outro, as ênfases dizem do quanto o evento se fixou na memória afetiva. Como destaca Bosi (1994, p. 33), quanto à memória, “algumas permanecem nítidas por terem sido carregadas de emoção, enquanto outras, desprovidas de sentido para o sujeito, se perdem na cronologia dos dias”. Nada parece ter sido pacífico, como disse a entrevistada sobre o irmão O.

Ele [...] não perdoou o papai, mais a mamãe, porque mandaram nós para lá, por que deixou ele ir com 5 anos... Mas o papai e a mamãe não têm culpa disso, não! Mas não foi de repente, foi por causa da doença. Minha mãe falou: “Tem que separar tudo” (Z., 2023, s. p.).

Entre a separação da família e a volta para casa, ficaram “seis anos lá”, no preventório; e conheceram Eunice Weaver, dita a “*dona, a criadora desses internatos*” (N., 2023). As três se referem a ela.

*A madrinha [D.] tinha uma pessoa importante lá, que ela ia pro colo (Z., 2023).
A Eunice Weaver (D., 2023).
A bichinha sentou no colo da diretora (Z., 2023).
Ela falava assim: “Esta menina vai ser uma grande mulher!” Olha o tamanho que eu fiquei. (risos) Quando ela chegava, nós colocávamos uniforme. Chegava nós estávamos lindos, todo mundo lindo (D., 2023).*

A recordação parece ser guiada por um senso de respeito não só por quem foi Eunice Weaver, mas também pelo que tinha de atitude materna: dar colo, elogiar, projetar um futuro perfeito. É significativo que uma tenha reproduzido uma fala da “*diretora*”. Por mais que possa ser distinta do que ela tenha dito de fato, a frase citada indica que havia uma comunicação de tom maternal entre Eunice Weaver e crianças de colo e na qual frases de estímulo eram proferidas e reiteradas.

A memória do ensino profissional em preventório

A recordação da diretora foi associada à professora do curso de Corte e Costura. Segundo elas, teria sido Eunice Weaver quem providenciara a ida da docente, que era do Rio de Janeiro. O curso era, então, uma das formações ofertadas para meninas e, ao se recordarem da aprendizagem, mostraram uma memória viva, sobretudo da professora.

A gente chamava ela de Tianinha. Ela casou com um moço de Brasília. Ela deve morar em Brasília. Uma vez ela foi embora pro Rio de Janeiro, ela não aguentou ficar longe de nós e voltou pra lá. Ela era do Rio de Janeiro. [...] Sebastiana [o nome dela]. A gente chamava ela de Tianinha. [...] ela era legal, todo mundo gostava. [...] Ela sendo do Rio de Janeiro, é capaz que a dona Eunice que providenciou de mandar ela pra lá (D., 2023, s. p.).

Talvez porque evoque sentimentos positivos, a memória contida na passagem parece bastante vivaz. É quase fatural, mas não de modo aleatório. Podemos ver um enredo: parte da história da professora, suas idas e vindas, seus sentimentos (como a saudade) e seu destino último. Disso inferimos que essa memória vívida, a despeito de ser encadeada por fatos não afins

necessariamente à experiência de aprender, foi marcante como experiência de uma relação desejável entre docentes e internas. E isso era desejável, porque o ambiente propiciava experiência de efeito inverso. Assim, era a professora (de que *“todo mundo gostava”*) que justificava a preferência pelo corte e pela costura como aprendizagem profissional, e não necessariamente o conteúdo do curso em si (quem sabe se fosse ela a professora, as irmãs não fizessem o curso de carpintaria!?).

A presença da imagem da professora no repertório de recordações das irmãs foi além da memória delas, porque foi guardada em fotografia da sala de aula que costumavam frequentar.

Figura 1— Sala de aula de corte e costura no preventório de Araguari, Minas Gerais, cerca 1959–62



Não foi possível rastrear as origens da fotografia quanto à sua produção: se foi encomendada pela instituição, ou seja, a razão para ser feita, se foi por profissional da fotografia como serviço contratado e pago, se foi reproduzida em quantidade e distribuída para órgãos afins, imprensa e outros. Faltam mais documentos que possam detalhar mais o processo de produção, a finalidade, o uso, a apropriação.

Fonte: acervo das irmãs entrevistadas — fotógrafo ignorado (imagem recortada para fins de diagramação)

Como documento de memória, a fotografia retida na materialidade das recordações das irmãs vem dar contornos de forma, lugar e tempo, de posturas e práticas, de ações e fazeres,

dentre outros pontos. Mas não se resume a ser veículo pura e simplesmente, porque sua produção como mensagem pressupõe escolhas e decisões.

A fotografia não está enclausurada à condição de registro iconográfico, isento dos cenários, personagens e fatos das mais diversas naturezas que configuram os infinitos assuntos a circundar os fotógrafos, onde quer que se movimentem. [...] Há um olhar e uma elaboração estética na construção da imagem fotográfica. A imaginação criadora é a alma dessa forma de expressão; a imagem não pode ser entendida apenas como registro mecânico da realidade dita factual (Kossoy, 2012, p. 49).

Com efeito, a fotografia acima permite reconhecer a existência desse olhar que elabora a imagem. Uma possibilidade de fazer isso pode ser a adoção da perspectiva metodológica de Ciavatta (2002) e Kossoy (2012).

De início, a análise reconhece a fotografia como espaço de certas características (tamanho, formato e enquadramento, por exemplo) e planos de visão, em que se destaca a expressão do conteúdo situado em um lugar físico com seus atributos (Ciavatta, 2002): é interno e modificado pela mão humana, sem vista para o externo, o lado de fora; é ocupado por objetos variados, de fins utilitários e decorativos como parte da composição do “visível fotográfico” (Kossoy, 2012); e é ocupado por pessoas em certas posturas, ocupando certas posições.

Assim, vê-se na imagem um modo de organizar pessoas e objetos no lugar, em que estes agrupam e separam aquelas para articularem uma cena que é a mensagem visual: retrato de uma experiência real, vivida. Mas, por ser construída, trata-se de uma experiência possível, como argumentamos. A cena composta a ser retratada não seria a experiência de fato, mas sim, uma figuração: estão ali as pessoas, posicionadas de certo modo, segundo certa hierarquia, como se fosse tal qual a vivência diária.

Mas, em sua construção, a imagem fotográfica supõe a pose mais ou menos calculada e não espontânea. Parece ter sido feita para registrar um momento, um instante, um fragmento de ação do que era a aula no curso de Corte e Costura frequentado pelas irmãs entrevistadas e aqui citadas. Talvez com intenção de divulgação (podemos inferir um processo prévio ao momento do registro em que foram tomadas decisões, sobre quem faria fotografia e o custo, sobre o dia e a hora, sobre quem figuraria).

Assim, a imagem que foi revelada no papel foi fruto de tais decisões de tempo e lugar, assim como de ângulo e recorte, das pessoas e seus papéis; de escolha da visão: panorâmica

com primeiro e segundo planos mais horizontais, com informação à direita, à esquerda e ao centro, acima e abaixo. Houve aplicação de filtros culturais, sejam as motivações da instituição, sejam as preferências de quem fez a foto, ou seja, poderíamos dizer de um exercício intenso da subjetividade de certos sujeitos com poder de decisão, a exemplo de quem contrata um fotógrafo e do profissional em si; e dizer igualmente de subjetividades inscritas na fotografia e determinando seu processo de produção.

Com efeito, parecem ser subjetivas as escolhas do fotógrafo (desconhecido) ao enquadrar e recortar o ângulo, ao privilegiar o todo em detrimento da parte, o geral em lugar do particular, ao explorar a perspectiva para criar um primeiro e segundo planos bem definidos. Parece haver expressão da subjetividade nas meninas: na decisão de umas de centrarem seu olhar no que supostamente faziam (em coerência com a intenção da cena fotografada); e na de outras que preferiram olhar para o fotógrafo. Pode-se notar subjetividade subjacente à composição do conteúdo da imagem, no arranjo de pessoas e objetos no espaço: praticamente, só a professora parece fazer algo — cortar com a tesoura. Entre as alunas, a maioria parece fazer nada. É como se estivessem ali apenas para figurar.

Nessa linha de análise, os planos da imagem são reveladores. O primeiro plano mostra meninas claramente mais novas e alheias ao que fazer da aula e o sorriso de umas sugere um momento de descontração. Talvez não fizessem parte da turma de alunas e estivessem ali apenas para aproveitar o momento. Isso fica sugerido em sua posição à parte das demais e na desocupação das mãos. É o segundo plano que mostra o que seriam professora e alunas em ação de cortar e coser e na posição de seus corpos no espaço — de pé e sentadas.

Portanto, se for tomada como retrato fidedigno da realidade, do que ocorria de fato, então a imagem fotográfica nos diz que a aula que era ocasião de descontração e até de momentos lúdicos, cheios de risos e nos diz, ainda, que as meninas costuravam mais do que cortavam, pois quase todas aparecem próximas das máquinas de costura. Por associação, o corte cabia unicamente à professora.

Todavia, a escolha do que fotografar e de como fazê-lo implica seguir valores, ideias e comportamentos. Ao selecionar, arranjar e dirigir a cena, de algum modo quem fotografou inscreveu sua marca, sua intenção de sentido e sua posição social na imagem. O que se vê é o que a pessoa fotógrafa desejou que fosse visto, e desejo desafia o estatuto de veracidade, de verdade da fotografia. O que se tem é a expressão de compreensão do que seria a aula, e não do

que era. Não se pode ver a imagem como retrato fiel da realidade, verdade objetiva, porque se trata, fundamentalmente, de algo montado, em que o(a) agente da fotografia atuou como diretor: planeja a cena, agrupa os elementos a serem retratados e controla tudo meticulosamente: luz, cenário e atuação.

Isso é importante de ser dito porque, por mais que o agenciamento da imagem suponha agentes cientes de que se trata de uma cena “artificial”, a fotografia tende a ser destituída do atributo de construção intencional da realidade para ser vista como registro neutro e espontâneo do real. Nesse sentido, conforme pensa Kossoy (2012), a análise da fonte *fotográfica* não dispensa nunca o subsídio de outras imagens, de informações escritas oficiais e particulares, de época ou não, referenciais ou criativas. A compreensão do signo iconográfico vai depender do que diz o signo escrito. De fato, as irmãs pouco disseram da fotografia (origem, motivações, destino etc., entretanto descartam a ideia de que a fotografia guardada é retrato fidedigno e inquestionável do real vivido.

Seus relatos memorial-orais a desautorizam, com a espontaneidade que falta à imagem fotográfica. O relato das irmãs é expressivo de como era o curso de Corte e Costura: “*O que a gente fizesse de errado, elas esfregavam na nossa cara*” (N., 2023, s. p.); “*Fazia a gente desmanchar e fazer de novo*” (D., 2023, s. p.); ou seja, era um ensino calcado na pedagogia da vergonha pelo “malfeito” e da refeição como forma de aprender. Não era só de risos. Disso podemos inferir um ritmo de aprendizagem em que não sobrava tempo para fazer nada na aula. Sempre haveria algo para ocupar as alunas, nem que fosse refazer as coisas. Se assim for, então parece ficar mais clara a distância entre o retrato fotográfico e a realidade retratada. Esse argumento se reforça na afirmação da irmã D. de que “*N. cortava*” e as irmãs cortavam, mas que havia as meninas “*que costuravam*” (D., 2023, s. p.).

Assim, quando se vê a fonte fotográfica como retrato objetivo e fiel de dada realidade e a fonte oral-memorial como visão subjetiva demais, o saldo é a compreensão do quanto a realidade pode ser “falseada” em uma expressão tida por objetiva. É uma “deformação intencional dos assuntos através das possibilidades de efeitos [...] como a abstração, montagem e alteração visual da ordem natural das coisas” (Kossoy, 2012, p. 51).

Por associação, não se trata de ver a fonte oral como mais fidedigna; mas sim, de vê-la como possibilidade viável de ajudar a desconstruir verdades apresentadas como objetivas. Por mais que a visão do curso de Corte e Costura como aprendizagem fundada em uma pedagogia

da punição possa ser parcial — de uma ou outra egressa, e não do todo —, isso não anula sua condição: é um discurso que desautoriza leituras ingênuas e romantizadas de uma fotografia “fabricada”.

Com efeito, para Thompson (1992, p. 26), a história oral vem acrescer aos interesses da história um elemento-chave, porque, se pode ser uma medida de equilíbrio — estar ao lado dos documentos escritos —, também pode ser de desestabilização — expor o que registros escritos oficiais (ou não) ocultam, omitem, ignoram; podem desautorizar a autoridade. Sobretudo, a história oral põe em cena as “subclasses, os não privilegiados e os derrotados”, ou seja, oferece uma visão mais holística, mais democrática do passado.

Portanto, a fotografia como resíduo material/objetivo passado (Kossoy, 2012) não é menos subjetiva que a memória relatada oralmente em primeira pessoa. Mais: torná-la expressiva de um passado é operação de análise e interpretação, isto é, procedimentos intelectuais, logo, subjetivos; o resultado tende a variar conforme o olhar e os interesses. Tal compreensão ecoa Thompson (1992, p. 177), ao tratar da subjetividade nas fontes orais. Ele não a vê como fraqueza a ser superada; antes, é parte mesma do registro histórico. Ou seja, a subjetividade não está menos em documentos escritos tradicionais, pois estão atravessados por ideologia, valores, preceitos e preconceitos. Historiador/historiadora com preparo sabe que “realidade e mito” e “‘objetivo’ e ‘subjetivo’ se mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo, individual e coletivamente”. Nesse sentido, trabalhar com a fonte oral é pressupor e aceitar que a maneira de cada pessoa lembrar e recordar fornece pistas, por exemplo, de valores e crenças compartilhados pela família, pelo grupo social e pela comunidade que influem na vida social, mas escapam do relato “puramente” fático.

Em essência, Thompson (1992, p. 137) vê a natureza subjetiva das fontes orais como seu forte, porque proporcionam acesso único à experiência vivida e ao significado pessoal da história. Ao transformar “objetos” de estudo em “sujeitos”, a história se torna “mais rica, mais vívida e comovente, porém mais verdadeira”.

Se assim for, então podemos dizer que é justamente a *subjetividade* presumida na fonte oral que possibilita compreender dimensões mais íntimas difíceis de serem apreendidas, por exemplo, de fontes documentais. Trata-se da relação pessoal com a aprendizagem profissional e o destino profissional de quem fez cursos nos preventórios. Subjacente a essa oferta de formação profissional no tempo de institucionalização, estava a intenção de aproveitamento

máximo do tempo, inclusive com aprendizagem escolar elementar e profissional. No fundo, o ideal do preventório era não deixar que quem voltasse ao convívio familiar e social mais amplo saísse de “mãos vazias”. Ao menos teria aprendido uma profissão de ofício (mais tradicional, mais manual).

Essa presunção faz muito sentido no caso das irmãs e dos irmãos de Ituiutaba, porque voltaram ao convívio social regular com a família, a vizinhança, a escola, a comunidade e a sociedade. O aprendizado no preventório podia compensar certa defasagem, certo atraso em encaminhamentos da entrada na vida adulta como o trabalho. Elas estudaram e aprenderam corte/costura e tecelagem como atividade profissional, uma delas com destreza precoce: “*Eu, com 10 anos, estava costurando, eu cortava a camisa, eu costurava a camisa [...] Eu mesma trabalhei tecendo há muito tempo. Fazia os tapetes*” (D., 2023, s. p.).

Todavia, o que houve foi o inverso da eventual expectativa para a vida pós-preventório. As falas indicam uma recusa entre as irmãs (e que veem em outras pessoas com o mesmo histórico).

[...] [Um irmão] *nunca mais olhou pra sapato* (Z., 2023, s. p.).

[Eu] *Nunca mais quer nem ver [máquina de costura]* (D., 2023, s. p.).

Não tem como, né? Quando não tem amor, não tem como ir pra frente (Z., 2023, s. p.).

A gente aprendeu a gostar (N., 2023, s. p.).

Apesar de breves, as falas são diretas, o que sugere sentimentos resolvidos quanto a deixar o passado para trás, mesmo que fosse o aprendizado. Mais importante, tocam no ponto crítico da questão: o grau de afetividade pelo aprendizado e pela profissão associadas ao preventório. Deixam claro que, para elas, não bastava aprender a fazer: era preciso gostar do aprendido e da prática. Por força das circunstâncias, *aprendiam* a gostar, ou seja, gostavam do aprendizado no limite das necessidades da vida no preventório (e da relação com alguma professora). Fora dali, seria diferente; exceto para a irmã D., que se tornou costureira (“*já costurei demais na minha vida*”); mas ela não vê sua jornada de fazer “*terno, roupa de casamento, vestido de noiva*” como fruto do aprendizado no preventório; “*é um dom que a gente tem*” (D., 2023, s. p.). Disso inferimos: com ou sem o curso de Corte e Costura, ela enveredaria pela profissão.

A relação de afetividade com a aprendizagem profissional pesa no caso do irmão mais velho, como disseram as irmãs.

Traumatizado. O padrinho veio de Araguari com mais estudo do que nós. Mas nós não fomos pra cidade, ele estudava na cidade. Era numa escola profissional lá. E todo dia ele ia pra Araguari, estudava e voltava pra dormir. O padrinho já era profissional quando ele veio... Porque foi, tipo, obrigado, a fazer (D., 2023, s. p.).

Ele estudava na escola profissional [...] [Mas] Não foi pra frente (N., 2023, s. p.). Ele ficou trauma (Z., 2023, s. p.).

Visto em certa perspectiva, o irmão foi privilegiado em relação às irmãs, porque se viu autorizado a sair do internato e interagir com pessoas da cidade. Mais que isso, havia passado por um processo de aprendizagem em instituição de ensino profissional, enquanto as irmãs estudavam corte e costura *dentro* do preventório. Uma vez de volta à vida familiar, tinha não só a formação, mas também a prática. O mais lógico era que abrisse seu negócio.

O trauma, porém, era forte. Uma vez de volta à vida familiar, não seguiu a profissão de sapateiro. Fazê-lo era manter viva a dor do aprendizado e da vida passada. Os efeitos da violência física e psicológica eram fortes demais para se manterem vivos no dia a dia, por isso voltar a ser sapateiro era voltar a um cotidiano capaz de levá-lo a lembrar tudo por que passara, quando seu desejo era se desvincular totalmente da instituição. Exercer a profissão aprendida era permanecer indiretamente no contexto indesejado dos anos de vida e trabalho no preventório. Podemos inferir que, embora o ensino profissional no preventório pudesse ter propósitos altivos e de continuidade, não redundava necessariamente em exercício da profissão por quem o deixava para viver com a família. Para tanto, remetemos à Ricoeur (2007, p. 87), ao afirmar que “A ferida da memória não se limita ao passado; ela incide sobre a ação presente, criando impossibilidades, interrupções e recusas que protegem o sujeito da revivescência dolorosa do que foi vivido.”

É essa possibilidade de percepção da subjetividade na relação entre ensino profissional (em preventório) e exercício profissional que se abre no horizonte da história da educação com base na memória oral. Dos relatos das irmãs entrevistadas, emanam aspectos intrincados e imbricados demais para aparecer na superfície de outras formas de fonte histórica, sobretudo as documentais escritas e iconográficas.

Por outro lado, a memória oral, ao ser evocada, em especial na casa da pessoa entrevistada, tende a ser acompanhada de outras formas memoriais como a fotografia, além de levar a outras formas documentais e a nomes de pessoas de eventual importância aos interesses que motivam a entrevista. Foi assim com as irmãs. A escuta atenta de suas vozes permitiu acessar camadas mais sutis de silenciamentos sobre a vida no preventório, a aprendizagem profissional e o exercício da profissão aprendida.

É preciso ressaltar as dificuldades impostas à produção de fontes orais para a história do ensino profissional em preventórios. Ex-diretoras e outras instituições que ficaram com arquivos dos preventórios (livros de admissão, saída e matrícula, registros de formatura escolar, informações sobre corpo funcional e dirigente etc.) se recusam a publicizar o acervo. Fica difícil ter acesso a nomes e pessoas situáveis em dado perfil de participação, fazer contato com elas e conseguir levá-las a tomar parte na pesquisa. Encontrar as irmãs promove ampliar a pesquisa científica. O caso delas aumenta as possibilidades de investigação no novo projeto de pesquisa interinstitucional e internacional.

A resposta rápida e a solicitude delas, porém, mostram o quão valiosa pode ser a história oral para história do ensino profissional em preventórios. Ela oferece às narradoras a possibilidade de inscreverem sua experiência em um espaço legítimo e reconhecido, como um evento importante que merece ter hora e lugar marcados, que merece toda atenção possível, encontram tempo, lugar e escuta qualificada, elementos indispensáveis à produção de uma narrativa autêntica e socialmente situada. Portanto, “a história oral não se limita a registrar fatos; ela dá acesso ao significado que os narradores atribuem ao vivido. O valor da narrativa reside justamente na subjetividade, na emoção e no sentido que a memória confere à experiência.” (Portelli, 2010, p. 15)

Essa possibilidade se expressa em Thompson (1992), que vê a história oral como benéfica a quem participa de projetos de pesquisa, sobretudo pessoas idosas. Ela “ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a recuperarem a dignidade e a autoconfiança”, e isso se trata de parte crucial da história oral como fazer de função social e de potencial transformador (Thompson, 1992, p. 44). Ao relatar suas memórias, as pessoas projetam sua vida em um processo de autorrevisão enquanto se recordam, em que voa, construindo uma consciência que procura dar sentido a complexidades e contradições da vida. Assim, “a história oral devolve às pessoas que

fizeram e testemunharam a história um lugar de fala, permitindo que reconstruam o passado a partir de suas próprias palavras e de sua própria experiência” (Thompson, 1992, p. 22).

Na escuta atenta, ativa e interessada nas histórias de vida da pessoa idosa que se dispõe a contar sua vida e que vê suas experiências reconhecidas, a história oral vem aliviar a marginalização da velhice resultante do desprestígio da produção social não economicamente ativa. É como se a redução da força física e suas consequências para a produção material anulassem a utilidade da gente idosa dos interesses humanos, como se sua memória e suas experiências de vida não tivessem valor (Thompson, 1992).

Assim, o processo da entrevista — ritual com lugar e hora marcados, um compromisso — permite contornar a atitude da sociedade ante a velhice, situando a população de mais idade, sobretudo, em posição central na escrita da história. Além disso, visto que, em geral, o contato interpessoal motivado pela história oral supõe encontro de gerações — quem entrevista tende a ter idade menor que a da pessoa entrevistada —, a pessoa idosa pode desenvolver um senso de importância, porque, o que tem a dizer, a juventude não tem. Em outros termos, pessoas comuns se veem como *heróis* da sua história, porque assumem posição protagonista, ao falar e ser ouvida e com interesse real. Veem-se donas de um *saber* desejado, e isso situa sua trajetória de vida como especial e como parte de uma coletividade com identidade (Thompson, 1992).

Igualmente, Bosi (1994) destaca o quão benéfica pode ser a história oral para pessoas idosas. Ela endossa os efeitos de senso de valorização e protagonismo social para gente silenciada e marginalizada. Ao contar sua história de vida, a pessoa idosa se torna onipotente e onisciente: tem o controle sobre o ambiente e a posição privilegiada no diálogo. Tem voz e está com a palavra; especialmente, há saberes e experiências desejados. Criam-se condições para a concretização, ao menos verbal, de não realizações, com menções a feitos e falhas, a vitórias e injustiças, com um senso de correção do passado para inspirar gerações presentes.

Os projetos do indivíduo transcendem o intervalo físico de sua existência: ele nunca morre tendo explicitado todas as suas possibilidades. Antes, morre na véspera: e alguém deve realizar suas possibilidades que ficaram latentes, para que se complete o desenho de sua vida (Bosi, 1994, p. 75).

Ao relatar suas histórias, as pessoas idosas têm uma chance especial de ligar seu passado ao presente e ver continuidades ou cortes na trajetória de vida que explicam e justificam acontecimentos. Podem voltar a ver em si sua dignidade, porque suas trajetórias de vida e

experiências individuais dão sentido à memória coletiva e à história social. A evocação da memória da pessoa idosa em prol de processos que pressupõem coletividade (tal qual uma pesquisa acadêmica) ajuda a combater a invisibilidade e o isolamento associados à velhice na sociedade contemporânea. Assim, se essas condições puderem ser vistas como maléficas emocionalmente — sobretudo porque vão ocupando mais espaço na vida e na mente —, a entrevista oral pode trazer à voz as recordações, as lembranças, as reminiscências, as rememorações, sobretudo do que fazia — faz — a pessoa feliz, alegre e contente, forte e disposta, ativa e dinâmica. Nesse caso, pode trazer, também, algum grau de conforto e bem-estar emocional (Bosi, 1994).

Considerações finais

Quando refletimos sobre as relações entre as fontes para a história do ensino profissional em preventório, entendemos que o propósito é fazer uma reflexão metodológica em que os documentos possam ser confrontados sem intenção de se elegerem prioridades e de serem complementos, em um processo de mútua complementação de informações e sentidos. Cremos que a reflexão sobre as fontes seja necessária (ao lado de levantamentos do estágio da pesquisa acadêmica de acordo com as problemáticas e objetos de pesquisa) para se evitarem atitudes de exclusão de uma fonte em detrimento de outra por causa de critérios de confiabilidade. Assim, Le Goff (2013, p. 102) destaca que nenhuma fonte é plena de confiabilidade ou neutra, “o documento não é inocente. É um monumento que resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprias.”

Na relação entre a fotografia e a fonte oral, atributos como objetividade e visualidade devem ser parte dos critérios de análise das fontes tanto subjetividade e apagamento. Se uma modalidade e outra de fonte se acrescem a um rol suscetível de uso na escrita da história da educação profissional, faz necessário trazer à luz da pesquisa. Do contrário, a análise histórica tende a ficar incompleta, porque não conta a vida vivida no dia a dia dos preventórios (em oficinas e dormitórios, cozinhas e pátios) nem os problemas que atravessavam tais lugares (a exemplo de castigos e punições). É a leitura contrastiva, de confronto das fontes que permite recompor experiências não só da comunidade escolar intramuros e extramuros, mas ainda de

outros grupos sociais associados e que podem ficar à margem da história escrita por falta de documentação, de registro.

Assim, o relato oral permite, por exemplo, justapor a memória de agentes da direção/secretaria, da docência e da discência em torno de dado tema. “A história oral amplia o campo da história, democratiza suas fontes e desafia a hierarquia tradicional dos documentos” (Thompson, 1992, p. 25). Também permite acessar dimensões mais subjetivas de dado objeto a ser historiado. Em grande medida, extrair tal dimensão acaba sendo um exercício denso de hermenêutica, em que a capacidade de interpretar pesa como variável, mas, com uma fonte expressiva da subjetividade de forma mais literal, a interpretação historiadora deixa um campo favorável a outras interpretações.

Referências

- BARROS, José d’Assunção. *O projeto de pesquisa em história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- BARROS, José d’Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CARVALHO, Keila A. *Colônia Santa Izabel: a lepra e o isolamento em Minas Gerais (1920–1960)*. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/16168/Tese-keila-auxiliadora-carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- CIAVATTA, M. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2002.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: ed. UnB, 2008.
- FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo. Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madri: Amorrortu, 2001.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. rev. Campinas: ed. Unicamp, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. Campinas: Cortez, 2005.

MAUAD, Ana Maria. Prefácio. In: CIAVATTA, M. *O mundo do trabalho em imagens*. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Cortez, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. 306 p.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTELLI, Alessandro. *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios de história oral*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. Prólogo. In: FLIER, P. (coord.). *Historias detrás de las memorias: Un ejercicio colectivo de historia oral*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
<http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/101>

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

SANTOS, Vicente Saul Moreira. Filantropia, poder público e combate à lepra (1920-1945). *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 18, 253–274, 2011. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000500014>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Claudia C. S. *Crianças indesejadas: estigma e exclusão dos filhos sadios de portadores de hanseníase internados no Preventório Santa Terezinha, 1930–1967*. Dissertação (Mestrado em

História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-23032010-122634/publico/CLAUDIA_CRISTINA_DOS_SANTOS_SILVA.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Leicy Francisco. Filhos e Comunicantes: a construção do problema da proximidade com os doentes de hanseníase na legislação. *Desenvolvimento Socioeconômico em Debate* [S. l.], v. 9, n. 2, p. 22–40, 2023. DOI: 10.18616/rdsd.v9i2.7880. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/RDSD/article/view/7880>. Acesso em: 16 maio 2024.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

VANGELISTA, Chiara. Da fala à história: notas em torno da legitimidade da fonte oral. In: LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.

Fontes orais — Entrevista concedida a Betânia Laterza na residência da entrevista N

D. Ituiutaba, MG, 23 jul. 2023. Arquivo de áudio.

N. Ituiutaba, MG, 23 jul. 2023. Arquivo de áudio.

Z. Ituiutaba, MG, 23 jul. 2023. Arquivo de áudio.

Fontes jornalísticas

A NOITE. *Preventório para filhos sadios de hansenianos*. Rio de Janeiro, RJ, sexta-feira, 5 set. 1952, n. 1.491

GAZETA DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Educandário Eunice Weaver*. Araguari, MG, 25 dez. 1954, n. 1060.

WEAVER, Eunice. Telegrama. *Folha de Ituiutaba*. Benemerita campanha de assistência social. Ituiutaba, MG, sábado, 25 fev. 1956, n. 755

Fontes legais

BRASIL. Presidência da República. *Lei 3.987*, de 2 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-3987-2-janeiro-1920-570495-publicacaooriginal-93627-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2024

BRASIL. Decreto n.º 14.354, de 16 de setembro de 1920. Organiza o Departamento Nacional de Saúde Pública e dispõe sobre medidas de higiene e profilaxia, incluindo o estabelecimento de leprosários. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 21 set. 1920.

BRASIL. Presidência da República. *Casa Civil*. Lei 11.520, de 18 de setembro de 2007. Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11520.htm.

BRASIL. *Lei nº 14.734*, de 22 de novembro de 2023. Concede compensação financeira às pessoas submetidas à política de isolamento compulsório em razão da hanseníase, bem como aos seus filhos separados de seus pais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 14.736*, de 24 de novembro de 2023. Altera a Lei n.º 11.520, de 18 de setembro de 2007, para modificar o valor da pensão especial concedida às pessoas com hanseníase submetidas compulsoriamente a isolamento ou a internação e conceder o benefício aos seus filhos, na forma que especifica.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14736.htm.

BRASIL. Decreto nº 12.312, de 18 de dezembro de 2024. Regulamenta a Lei n.º 14.734/2023, que dispõe sobre a compensação financeira às pessoas atingidas pela hanseníase e seus familiares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira. Pesquisadora Produtividade CNPq. Contribuição de autoria: Conceitualização; supervisão; investigação; metodologia; administração de projetos; redação - rascunho original; escrita - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>

Palloma Victoria Nunes e Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira.

Contribuição de autoria: Investigação; metodologia; redação - rascunho original; escrita - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716397366843711>

Brenda Maria Dias Araujo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira.

Contribuição de autoria: Investigação; metodologia; redação - rascunho original; escrita - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3609252941053508>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa incluiu entrevistas com ex-internas de um preventório e foram realizadas de forma voluntária, mediante esclarecimento dos objetivos do estudo e concordância das participantes. Foram observados os princípios éticos de respeito à autonomia, dignidade, privacidade e confidencialidade das entrevistadas. As participantes tiveram sua identidade preservada e os depoimentos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Para a escrita desse texto, não houve uso de ferramentas de IA.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, que contribuiu para o desenvolvimento deste estudo.

Submetido em: 02.12.25

Aceito em: 22.05.26

Publicado em: 24.06.26