

FOTO BIANCHI

Retratos e representações
visuais do escolar
(Ponta Grossa/PR 1913–1943)

Audrey Franciny Barbosa



Texto e Contexto

EDITORA

FOTO BIANCHI

Retratos e representações
visuais do escolar
(Ponta Grossa/PR 1913-1943)

Audrey Franciny Barbosa

Texto e Contexto

EDITORA

Copyright © 2026 by Audrey Franciny Barbosa
Todos os direitos reservados à autora

Direção: Vendelino Hauer

Capa, projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Equipe
Texto e Contexto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Barbosa, Audrey Franciny
Foto Bianchi [livro eletrônico] : retratos e
representações visuais do escolar (Ponta Grossa/PR,
1913-1943) / Audrey Franciny Barbosa. --
Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

ISBN 978-65-6080-093-9

1. Educação 2. Fotografia 3. Fotografia - Brasil -
História 4. Retratos I. Título.

26-331097.0

CDD-778.92

Índices para catálogo sistemático:

1. Fotografias : Retratos 778.92

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

TEXTO E CONTEXTO EDITORA
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226



“Audrey Franciny Barbosa, graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016) e Pedagogia pelo Centro Universitário Santa Amélia (2020). Mestrado em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2025). Professora da Educação Básica e do Ensino Superior da rede pública paranaense. Realiza pesquisas voltadas ao campo da História da Educação e relacionadas a temáticas como cultura escolar, cultura material, cultura fotográfica. Atualmente, membro do grupo de pesquisa GPHI - Grupo de pesquisa História e Intelectuais CNPq/UEPG.”



*Ao meu pai, Luiz Carlos Barbosa, um
trabalhador que precisou dar uma pausa nos
estudos, mas que sempre incentivou e apoiou suas
filhas no caminho da Educação. Sua vontade de
aprender e sua volta à sala de aula, depois de
muitos anos, foram motivações para mim.*

Agradecimentos

Gratidão, em muitos momentos, foi a palavra que me definiu nos últimos dois anos. Ao longo da pesquisa, desde o processo de elaboração do projeto no início de 2017, perpassando o processo de seleção em meados de 2017, até este momento, a defesa em agosto de 2019, muitos foram os momentos, as pessoas e bençãos que me fizeram sentir grata e iluminada. Por isso, neste momento, agradeço a cada um desses apoios fundamentais.

Primeiro, à Deus, todas suas forças, energias, Providências Divinas, oportunidades e pessoas que foram dadas! Nos últimos anos me senti cada vez mais perto de ti!

À minha família – pai, mãe, irmã e avó – que sempre torceram por mim e nunca me julgaram em nenhuma das minhas escolhas. Sobretudo, meu pai, Luiz Carlos Barbosa, um trabalhador defensor da educação e das políticas públicas e que sempre me motivou nos momentos difíceis dos últimos anos lembrando “vai dá tudo certo, não é o fim”. Queria ter metade da sua positividade e esperança!

Às amigas e amigos que, perto ou longe, sempre torceram por mim e tornaram muitos momentos leves e descontraídos.

Ao meu namorado que, de forma indireta, me deu apoio desde 2017 e, mais ainda, nos últimos meses.

Aos colegas, professores, professoras do PPGH/UEPG e à todos e todas que me motivaram e contribuíram com as discussões desta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Antonio Stancik, que, mesmo eu apresentando uma pesquisa um pouco diferente do que trabalhamos durante a graduação, topou me orientar nessa nova empreitada. Obrigada, professor, pelas orientações, correções, sugestões, livros, referências bibliográficas, dúvidas sanadas e motivação durante a pesquisa. Como falam pelos corredores do DEHIS, eu tenho um ótimo orientador!

À professora Dra. Francieli Lunelli Santos que, mais uma vez, aceitou ler e contribuir com meu trabalho, tanto para a qualificação quanto para a banca. Sempre sou grata pela sua leitura atenta, crítica e cooperativa. Aproveito, também, para agradecer a professora Dra.

Patrícia Câmera, cuja leitura do texto de qualificação e as aulas na disciplina de “Tópicos em História e Fotografia” foram fundamentais para a trajetória e embasamento teórico da pesquisa. À professora Dra. Ana Maria Rufino Gillies, quem conheci em eventos na Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO) e que me deixou muito feliz ao aceitar o convite para compor a banca final. Sinto, apenas, não ter contado com sua presença e contribuições na banca de qualificação, espero que não falem outras oportunidades.

Ao Museu Campos Gerais, à Casa da Memória de Curitiba, à equipe pedagógica do Colégio Senador Correia, Colégio Becker e Silva e Colégio Regente Feijó e, em especial, à equipe da Casa da Memória Paraná, que me auxiliaram com conversas e disponibilizando fontes fundamentais para a pesquisa. Muito obrigada pelo tempo e espaço!

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e suas equipes, agentes das bibliotecas, dos restaurantes universitários, seguranças, etc., pessoas que tornam o dia a dia de nós, estudantes, possível. Ressalto que ao longo desses dois anos me senti, cada vez mais, parte dessa Instituição.

À CAPES, pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa, na participação de eventos e na publicação de trabalhos. Em momentos de desmonte da pesquisa acadêmica e de ataques à Universidade Pública, faz bem lembrar que todo o investimento em pesquisa busca resultados que contribuam com a sociedade nas áreas da saúde, educação, cultura, política, esporte... Foi tal concepção que me motivou ao longo desse processo.

Por fim, à Educação Pública, de onde vim, de quem me orgulho de ser filha e aonde pretendo sempre estar. Sinto-me privilegiada pelas oportunidades e políticas públicas que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional e, mesmo com os ataques e desmontes constantes, espero retornar à comunidade todo o investimento em mim na forma de boa profissional e em defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade.



*Você não fotografa com sua máquina
Você fotografa com toda sua cultura*

(Sebastião Salgado)

Sumário

Introdução	10
1 Foto Bianchi	17
1.1 Retratos escolares: a relação escola, fotografia e fotógrafo	32
1.2 Produção fotográfica e o campo historiográfico: o retrato escolar enquanto documento	40
1.3 Da mimese à visualidade: fontes e metodologia	46
2 A escola foi ao estúdio	55
2.1 Retrato em grupo: professoras e professores da escola normal	56
2.2 Retratos do ginásio	65
2.3 Retratos de normalistas	80
3 O fotógrafo foi à escola	98
3.1 Instituto João Candido	98
3.2 Instituto Becker Y Silva	104
3.3 Grupo Escolar Senador Correia	109
3.4 Escola Normal	115
Considerações finais	122
Fontes	128
Referências	128

Introdução

Desde o século XIX a fotografia¹ ocupa espaço em várias esferas da sociedade. Seja no seio das relações familiares, no meio artístico, nas discussões científicas, nas comunicações, nos atos religiosos, nas práticas burocráticas, na cultura escolar, entre outros aspectos. O ato fotográfico e o seu produto, a fotografia, estão tão presentes no cotidiano de algumas sociedades que podemos pensar a História do século XX pelo viés da Cultura Visual (ou fotográfica) – como tantos trabalhos já se puseram.

Para tanto, a problemática do visual e sua ação sempre me despertaram a curiosidade e profundo interesse, somado a relevância do visual para a produção historiográfica. Afinal, interrogar o artefato visual, seus significados, símbolos, usos e funções são atitudes fundamentais para a construção do conhecimento histórico (BURKE, 2001).

Em vista disso, no ano de 2016, então no último ano da graduação em licenciatura em História pela UEPG, participava de parte da higienização e organização de objetos para compor um Museu Escolar no Colégio Estadual Regente Feijó (localizado, atualmente, no antigo prédio da Escola Normal e do Ginásio Ponta-grossense), quando foi encontrada uma caixa com algumas fotografias que retratavam vários espaços e momentos da história do Colégio.

Num primeiro contato, esses retratos escolares despertaram a admiração e a curiosidade – quase unânime – de quem olha um retrato de outros tempos: as roupas, os espaços, as pessoas, as expressões, as particularidade da fotografia. Mas depois, suscitaram as interrogações: “Quem foram essas pessoas?”, “Por que esses retratos foram produzidos?”, “Qual foi a importância de tal produção no contexto?”, “O que eles representaram?” “Como pensá-los hoje?”

1 A fotografia, construção visual característica dos oitocentos, foi resultado de uma série de tentativas de inúmeros estudos que buscavam a fixação de traços ou da luz irradiada por objetos do mundo concreto em superfícies planas. Invenções como a lanterna mágica, a câmera obscura, a câmera lúcida, as silhuetes, o *physionotrace*, o calótipo ou o talbótipo, a heliografia e a *photographie*, etc., foram precursoras do que viria a ser a fotografia moderna. Contudo, foi o daguerreotipo, processo ligado aos nomes de Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) e Louis Jacques Mande Daguerre (1787-1851), uma das primeiras tecnologias fotográficas comercializadas em escala mundial. Seu funcionamento, basicamente, consistia em aplicar prata polida sobre uma placa de cobre e sensibilizá-la com iodo e, de acordo com Charles Monteiro (2013), sua circulação foi essencial para a mecanização da imagem. Ou seja, sua concepção moderna, automática e absoluta do real.

Começou, então, o processo de organizar e estruturar uma pesquisa sobre estes retratos escolares. Busquei outros espaços onde pudesse encontrar tais fotografias: o Colégio Becker e Silva, a Colégio Senador Correia, o Colégio Regente Feijó, o Museu Campos Gerais (MCG) e a Casa da Memória Paraná (CMP).

Assim, um corpo documental foi organizado com diversos retratos, mas com poucas informações acerca da biografia dos objetos fotográficos, ou seja: data, autoria, legenda, dedicatória, entre outros elementos.

Logo, dado ao grande número de fotografias e temáticas, somado ao tempo de pesquisa, algumas escolhas e recortes foram necessários. Por fim, optou-se por trabalhar com as fotografias produzidas pelo Estúdio Foto Bianchi – EFB – na sua primeira geração, compreendida pelo período de 1913-1943.

Para definição da primeira geração de fotógrafos do EFB a pesquisa apoiou-se no período de vida de Luís Bianchi, propondo que até a data de sua morte, em 1943, ele manteve uma relação direta com o EFB. Logo, as balizas temporais para a primeira geração do estúdio foram o alvará de abertura, datado de 1913, e a morte de Luís, em 1943 – ainda que, antes mesmo do estúdio, Luís já fotografava a região.

No decorrer da pesquisa foi se descobrindo que o Foto Bianchi, em meio a outros estúdios e fotógrafos que atuaram na cidade no período, foi um espaço reconhecido para a produção dos retratos escolares, dedicando boa parte de seus serviços para esse tipo fotográfico e sendo procurado pelas escolas em datas específicas.

Por isso, coube destacar que a escolha (recorte documental) do estúdio se deu, também, devido a vasta documentação – catalogada e organizada – oferecida pelo Fundo Foto Bianchi (FFB) e que possibilitou a pesquisa e o acesso às diversas informações não disponíveis em outros espaços sobre outros retratos escolares.

Dito isto, a escolha pelo EFB não foi aleatória ou uma opção simplista. Pelo contrário, sua escolha se deu pela importância do acervo preservado e, até ao momento, pouco explorado por pesquisas. O recorte documental na produção da família Bianchi levantou ainda mais interrogações à pesquisa, sobretudo, no que disse respeito a cultura fotográfica, a ação do fotógrafo, ao caráter comercial do estúdio e sua

inserção social, as relações no contexto de produção, as técnicas e tecnologias utilizadas nos retratos.

Para tal, a problemática central da pesquisa foi: Como se deu a representação do espaço escolar ponta-grossense pelas lentes do Foto Bianchi entre 1913-1943?

Partindo disso, algumas questões secundárias foram levantadas e sempre somadas ao interesse inicial da pesquisa em relação aos retratos escolares, a saber: Por que o EFB produziu esses retratos escolares? Por quais motivos tais retratos eram uma demanda importante para o estúdio e para as escolas?

Frente a estas questões, os objetivos secundários construídos foram: organizar um corpo documental com as fotografias escolares produzidas pelo Foto Bianchi no período delimitado; levantar as informações disponíveis acerca do Foto Bianchi e traçar o perfil do estúdio; analisar o contexto e a articulação do estúdio em Ponta Grossa; refletir a cultura escolar ponta-grossense do período e como ela foi representada nos retratos do Foto Bianchi; propor um possível consumo/uso desses retratos.

Quanto ao levantamento das fontes principais da pesquisa – as fotografias – seu processo ocorreu em dois momentos. Primeiro, no espaço do Museu Campos Gerais com a busca e a organização das fotografias escolares doadas e identificadas como produzidas pelo estúdio². Segundo, no Fundo Foto Bianchi³, localizado na Casa da Memória Paraná, por meio do contato com as chapas de negativo em vidro produzidas pelo estúdio e disponibilizadas para pesquisas e consultas.

No caso dos negativos, a busca por eles se deu por meio Cader- nos de Serviços do FFB, documentos digitalizados pela CMP, onde eram localizados os registros e a posterior busca dos negativos em vidro por parte do pessoal da CMP.

Nesse processo de busca e coleta no FFB, no contato com as pessoas que mantêm o acervo e na dinâmica da pesquisa científica, que nunca foi estática, neutra e absoluta, surgiu um novo interesse e que se

2. A identificação ocorreu por meio do registro interno do MCG. Ou seja, catalogação feita a partir de informações no momento da doação ou identificações nas próprias fotografias de papel.

3. Atualmente toda a documentação comprada pela iniciativa Municipal de Ponta Grossa compõe o Fundo Foto Bianchi, um fundo fechado que não recebe acréscimos de documentos em função da entidade produtora não estar mais em atividade (CAMERA, 2018).

transformou em um novo objetivo para a pesquisa, a saber: contribuir para as discussões locais acerca do Foto Bianchi.

Vale ressaltar que alguns trabalhos importantes já foram realizados sobre o EFB. O historiador José Augusto Leandro foi um dos primeiros a se dedicar ao estúdio e sua produção⁴. Por meio de um artigo no *Jornal de História* (1996), Leandro traçou a possível trajetória de Luís e Maria Bianchi até o estabelecimento na cidade de Ponta Grossa na primeira década do século XX.

Outro estudo referência para todos que se propuseram a pesquisar um pouco mais sobre o Foto Bianchi foi a dissertação da historiadora Francieli Lunelli Santos, intitulada “*Arranjos fotográficos, Arranjos familiares: representações sociais em retratos de família do Foto Bianchi (Ponta Grossa 1910-1940)*”, defendida no ano de 2009 e orientada pelo professor José Augusto Leandro. Na pesquisa a autora analisou as representações sociais presente na produção de retratos do estúdio, voltando sua análise para o núcleo familiar e sua configuração tradicional e patriarcal. Trabalhando sob o viés do conceito de representação social e da perspectiva teórica-metodológica da iconografia/iconologia, a autora deu início a uma série de pesquisas que passaram a problematizar a produção fotográfica do EFB, tomando a documentação fotográfica do estúdio como objeto central de pesquisa, abrindo mão do uso apenas ilustrativo do acervo.

Outra dissertação que desenvolveu algumas análises acerca do Foto Bianchi foi a dissertação de Adriele Siqueira (2018) intitulada “*Discursos sobre a infância em fotografias pós-morte e tumulares - Ponta Grossa (1920-1965)*”. Na pesquisa, ainda que não voltada especificamente para a produção do Foto Bianchi, a autora analisou fotografias pós-morte de crianças produzidas em Ponta Grossa no início do século XX. Para isso, recorreu ao FFB e algumas chapas de vidro e fotografias em papel produzidas sobre tal temática.

Nessa mesma perspectiva, em 2012, a pesquisadora Rafaela Paula Silva, por meio da monografia “*A morte diante da objetiva: Luís Bianchi e seus retratos mortuários nas décadas de 1910 e 1920*”, dedicou-se ao

4. O historiador José Augusto Leandro e outros docentes do Departamento de História (DEHIS-UEPG) mantiveram uma estreita relação com terceiro fotógrafo da geração do Foto Bianchi, Raul Bianchi (ALVARENGA). Tanto que foi dele a referência fundamental para a elaboração do verbete “Foto Bianchi” que conta no Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Disponível em: http://www.uepg.br/dicion/verbetes/a-m/foto_bianchi.htm

estudo dos retratos mortuários produzidos por Luís Bianchi a fim de compreender “os padrões estéticos fotográficos vigentes na época na Europa, Estados Unidos e outras regiões do Brasil no período, bem como apropriações, adaptações e subjetividades do fotógrafo” (SILVA, 2012, p. 05).

Já em 2015, a monografia de graduação da pesquisadora Eduarda Sauczuk intitulada “*Estudo de caso da representação fotográfica individual do artista no panorama artístico-cultural ponta-grossense (1910-1939)*”, analisou de que maneira se deu a representação fotográfica da cultura artística ponta-grossense e, para isso, voltou-se para uma parte da obra documental do Foto Bianchi.

Abordando a fotografia enquanto uma “representação construída com intenções específicas do fotógrafo e do fotografado, logo, um índice da realidade social” (SAUCZUK, 2015, p. 13), a pesquisa fez uso da pesquisa quanti-qualitativa para o levantamento do números de retratos da temática tratada e análise qualitativa a leitura dos textos visuais dos negativos selecionados.

Diante disso, o referencial teórico que serviu de base foram os estudos de Ana Maria Mauad (1996) acerca dos planos de conteúdo e de expressão e da noção de espaço – fotográfico, geográfico, do objeto, da figuração e da vivência – com as devidas adaptações.

Também alguns artigos foram produzidos acerca do Foto Bianchi. Foi o caso da historiadora Carina Mireli Silva, com o artigo intitulado: “*A mulher que eu sou: identidade feminina no Foto Bianchi em Ponta Grossa (1910 a 1940)*”, publicado em 2017, que analisou retratos de mulheres produzidas pelo FFB e a representação do feminino pelo fotógrafo à luz das discussões de gênero. E o artigo “*Luís Bianchi e as Práticas do Italiano no Brasil: fotografia, profissão do imigrante*”, também de autoria da pesquisado Francieli Santos (2012), no qual a autora analisou a figura de Luís Bianchi como um, dentre outros, imigrantes que chegaram ao Brasil e se dedicaram ao campo fotográfico.

Se todos os estudos citados tiveram na produção fotográfica do EFB seus objetos de análise, a historiadora Jenifer Alvarenga (2016), por sua vez, se deteve no processo de compra e organização do documental do estúdio pela iniciativa municipal. Com a monografia “*Acervo Foto Bianchi: o contexto de formação e sociabilidades (2001-2016)*”, a pesquisadora traçou como se deu a mudança do acervo Foto Bianchi da iniciativa par-

ticular para a iniciativa pública e a posterior construção e manutenção do FFB.

Atualmente, a professora Patrícia Câmera está à frente de projetos de pesquisa – extensão, iniciação científica e pós-doutorado – no contexto do Fundo Foto Bianchi. Como resultado dessas pesquisas, algumas comunicações, apresentações e resumos foram produzidos e publicados, como os artigos “*Curadoria do Fundo Foto Bianchi: cultura fotográfica em Ponta Grossa e região*” (2018), “*O outro lado da imagem: o negativo como objeto de conhecimento*” (2018), em parceria com a pesquisadora Solange Ferraz Lima, e o “*O negativo da noiva de Bento Munhoz: entre a perda e a permanência, entre a técnica e a expressão*” (2018).

Por fim, os estudos citados tiveram importância fundamental para o estudo do Foto Bianchi. Cada um no seu momento e dentro de suas problemáticas contribuiu para a construção e reflexão do que se conhece sobre o EFB e sua importância para a cidade.

Assim, a presente pesquisa foi uma entre muitas abordagens e perspectivas possíveis de serem exploradas dentro da vasta documentação do FFB, mas que, de toda forma, buscou colaborar com as discussões sobre o estúdio e a cultura fotográfica da cidade.

Por essa razão, entre os estudos teóricos que embasaram as reflexões desta dissertação, destacam-se: as discussões de Pesavento (2009), Roger Chartier (2010) e José Martins (2009) sobre a noção de representação nos estudos historiográficos; Peter Burke e Boris Kossoy (2009; 2014) acerca do uso da fotografia enquanto documento historiográfico; Ulpiano Meneses (2003; 2005; 2012), Raimundo Martins (2006) e Rosana Monteiro e Charles Monteiro (2013) com suas discussões sobre a História Visual e Cultura Visual; André Rouillé (2009) e François Soulaiges (2005) à respeito do estatuto fotográfico e fotograficidade; Ana Maria Mauad (1996), Carvalho e Lima (1997) e Ivo Canabarro (2015) no que se refere à uma metodologia crítica-analítica frente aos documentos fotográficos. Por fim, para embasar a noção de retrato escolar são utilizadas as pesquisas de Rachel Abdala (2013) e Alik Wunder (2008), entre outros estudos.

Frente a isto, considerando ser a dissertação a etapa, ao menos por enquanto, final da pesquisa e, por isso, momento em que se discorre sobre todo o processo, o texto foi construído em três capítulos.

No primeiro capítulo, “*Foto Bianchi*”, optou-se por realizar um capítulo introdutório, onde foram traçados os caminhos percorridos na construção da pesquisa, como a biografia do estúdio, principalmente, sobre a sua primeira geração, aspectos da produção de seus retratos escolares e como se deu o tratamento das fontes primárias e secundárias. Para tal, o capítulo foi subdividido em três momentos, a saber: 1) “*Retratos escolares: a relação escola, fotografia e fotógrafo*”, onde se definiu o que eram os retratos escolares analisados; 2) “*Produção fotográfica e o campo historiográfico: o retrato escolar enquanto documento*”, momento em que foi proposto de que maneira e por quais perspectivas teóricas tais artefatos fotográficos foram pensados dentro da pesquisa historiográfica; 3) “*Da mimese à visualidade: fontes e metodologia*”, espaço em que se discorreu a respeito do processo de coleta e tratamento das fontes, assim como o referencial teórico-metodológico utilizado.

No capítulo dois, “*A Escola foi ao estúdio*”, optou-se por analisar os retratos produzidos dentro do estúdio Foto Bianchi, ou seja, ocasião em que ocorreu a ida dos alunos, alunas, professores, professoras ao EFB. Dividiu-se esse capítulo em três momentos de análise, a saber:

1) *Retrato em grupo: professoras e professores da Escola Normal*; 2) *Retratos do Ginásio*; 3) *Retratos de Normalistas*.

Por fim, no capítulo três, “*O estúdio foi à escola*”, a análise se deteve nas fotografias produzidas no espaço escolar e para isso foi subdividido conforme os espaços de sua produção, a saber: 1) *Instituto João Cândido*; 2) *Instituto Becker y Silva*; 3) *Grupo Escolar Senador Correia*; 4) *Escola Normal*.

1. Foto Bianchi

Elas simplesmente acabaram descobrindo que têm valor, que a passagem delas foi registrada. Elas não precisam ser ricas para ter o nome inscrito na História. Só precisam ser pessoas e participar. Participar de sua igreja, de seu grupo de amigos, do jogo de xadrez, do jogo de dominó, ir ao campo de futebol. As pessoas estão perdendo o contato humano.

(BIANCHI, 2001).

O estúdio Foto Bianchi foi um dos estúdios fotográficos mais importantes da cidade de Ponta Grossa durante o século XX⁵. Fundado em 1913 por Luís Bianchi e Maria Thommen⁶ o estúdio passou por três gerações de fotógrafos da família Bianchi – Luís (1913-1943), o filho Raul (1934-1987) e o neto Raul (1987-2001)⁷ – e atendeu clientela em algumas cidades da região dos Campos Gerais⁸ até o ano de 2001,

5. Sobre os estúdios fotográficos em Ponta Grossa, o historiador Marco Antonio Stancik (2009) ressaltou que o primeiro estabelecimento fotográfico de que se tem registro na cidade foi o *Famula*, cujo funcionamento se deu entre 1880-1910. Posteriormente, entre 1893 e finais da década de 1930 funcionou o *Photo Weiss*, localizado na Rua XV de Novembro e dirigido por Ewaldo Weiss, cuja profissão de fotógrafo compartilhava com o pai. Já no século XX, no ano de 1904, foi fundado por José Ruhland, o *Instituto Photographico Novo Mundo*, que fixou localização na cidade até 1909 quando se transferiu para Florianópolis. Em 1913, após anos de trabalho fotográfico de maneira autônoma, o *Photographia Bianchi* foi fundado na cidade pela família Bianchi. Ao lado de Luís Bianchi, Maria Thommen foi figura importante na produção fotográfica do estabelecimento auxiliando o marido nos seus trabalhos. Contudo, não foi a única mulher a exercer tal prática na cidade. De acordo com Stancik (2009), Anna Herdage esteve à frente do *Photo Moderna*, um estúdio que funcionou na Rua Doutor Colares durante a década de 1920. Infelizmente, durante o período da pesquisa, poucas informações foram encontradas acerca de Maria Thommen e Anna Herdage.

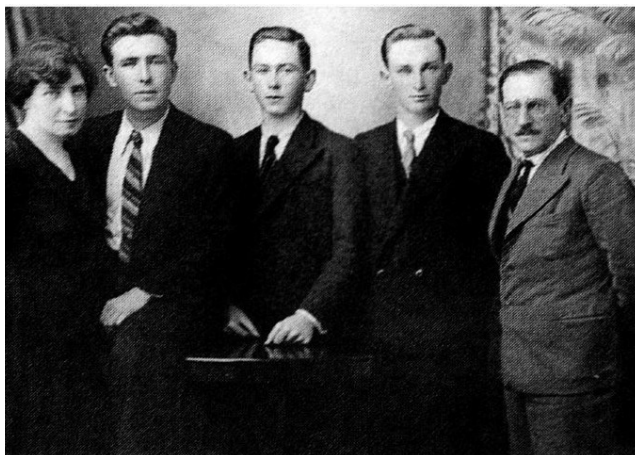
6. Pouco se sabe sobre a matriarca da família Bianchi. Informações dão conta que Maria Thommen era suíça, conheceu Luís Bianchi ainda na Lapa e sempre exerceu um papel fundamental na família e no estúdio (BIANCHI, 1982; NETTO, 2001).

7. Tais datas foram estabelecidas conforme o período de atividade desses fotógrafos frente ao estúdio. Não há como defini-las de maneira absoluta e sem considerar as influências – ativas ou passivas – que as três gerações compartilharam durante a trajetória do estúdio. Porém, para fins didáticos e de compreensão, aqui o período de exercício dos três fotógrafos que estiveram à frente do estúdio foi estipulado levando em conta seu período de vida e os depoimentos de Raul e Raul Bianchi.

8. Segundo o *Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais* (2019), ao todo 16 municípios compreendem a região, sendo eles: Arapoti, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Castro, Ipiranga, Jaguariaíva, Ortigueira, Piraí do Sul, Porto Amazonas, Reserva, Telêmaco Borba, Tibagi, Balsa Nova, Campo Largo, Carambeí, Imbau, Ivaí, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa, Rio Negro, São José da Boa Vista, Teixeira Soares e Ventania. Porém, até o momento sabe-se que os fotógrafos Bianchi atenderam, de maneira itinerante ou dentro do estúdio, clientes de Ponta Grossa, Jaguariaíva, Castro, e Palmeira.

quando ocorreu o encerramento das suas atividades e a venda de boa parte do acervo comercial/documental do estúdio⁹.

Figura 1 Família Bianchi. Maria, Raul, Fleury, Leonardo, Luís (s./d).



Fonte: Santos (2009)

Quanto ao espaço onde o Foto Bianchi foi fundado, Luís Bianchi chegou no Paraná no início do século XX e acompanhou de perto as transformações ocorridas no Estado, sobretudo, na região dos Campos Gerais. Tendo sido uma região marcada pelas culturas do tropeirismo, da economia ervateira e da indústria madeireira, as cidades que a formavam conheceram a partir da estrada de ferro uma nova dinâmica cultural (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001).

No caso específico da cidade de Ponta Grossa, com a chegada da estrada de ferro em fins do século XIX e início do século XX, sua economia predominantemente rural abriu espaço para que aos poucos ela fosse se configurando como um importante ponto ferroviário, ligando o sul ao sudeste do país e o interior do Paraná com o litoral. Nesse sentido, Zulian (2001) ressaltou quatro aspectos importantes no cenário ponta-grossense no início do século XX, a saber: adequação ao discurso

9. Com o encerramento das atividades, parte do acervo empresarial do estúdio (composto por negativos de vidro, cadernos de serviços, anotações, câmeras, entre outros objetos) foi vendido à Fundação Municipal de Cultura e, atualmente, compõem o Fundo Foto Bianchi (FFB) que está sob os cuidados da Casa da Memória Paraná (Ponta Grossa). A venda do acervo fez parte de uma operação conjunta entre a Prefeitura Municipal, o Departamento de História (DEHIS) da UEPG e Raul Bianchi, visando a preservação do acervo e seu acesso pela comunidade ponta-grossense (ALVARENGA, 2016).

ideal modernizante, as novas representações políticas nacionais, a projeção do tipo ideal na construção do futuro da nação e a aspiração de uma cidade culta e educada (ZULIAN, 2001, p. 334). Segundo a autora, estes elementos corroboravam para o ideal de uma cidade em “progresso”¹⁰ e com um forte discurso de “idealização” do cenário urbano e moderno.

Contudo, há que se ter em mente a questão da idealização, uma vez que, tais discursos não se referiam, necessariamente, a um real absoluto e vivido. Segundo o historiador Niltonci Chaves (2001; 2011), ao analisar os discursos promovidos e circulados na cidade pelo jornal *Diário dos Campos*, muitas falas do período buscavam dar conta de uma cidade “civilizada”, ou seja, uma cidade em progresso – material e cultural – que contava com elementos e códigos das cidades grandes e modernas. Entretanto, conforme Chaves (2001), a sociedade pontagrossense no período era um corpo diverso, com uma pluralidade de posturas, de universos simbólicos, de discursos, de vivências e de sujeitos. Logo:

na Ponta Grossa, cidade polo dos Campos Gerais, do início do século XX, convivem tradições campeiras – herdeiras do tropeirismo colonial – e os recém chegados elementos da modernidade – fábricas, automóveis, eletrificação, jornais, escolas e hospitais

10. Segundo Niltonci Chaves (2011): “Localizada na região dos Campos Gerais do Paraná, Ponta Grossa nasceu no século XVIII e tem sua história ligada ao tropeirismo. Local de pouso de tropas, a cidade, até o final dos Oitocentos, era bastante simples e acanhada. Relatos de época e informações contidas em documentos oficiais indicam pouca diferença entre o viver urbano e o cotidiano das grandes fazendas que ficavam ao redor do modesto vilarejo [...] Porém, a partir de 1893, Ponta Grossa tornou-se o ponto final da Estrada de Ferro do Paraná e, em 1896, a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, construída pela *Brazil Railway Company*, chegou a Ponta Grossa. Em um curtíssimo espaço de tempo, a cidade converteu-se no principal centro ferroviário do sul do Brasil [...] Desde a chegada das ferrovias, a cidade passou a abrigar imigrantes de diversas etnias, além de brasileiros vindos de diversos estados. Essa conjugação de pessoas de diferentes origens produziu uma sociedade marcada pelas diferenças culturais, sociais e filosóficas, que se manifestaram com a criação de clubes sociais, escolas, templos religiosos e práticas culturais diversas. Economicamente, Ponta Grossa desenvolveu uma forte atividade industrial e comercial, o que a projetou no cenário sul-brasileiro e representou um aumento da representatividade política no contexto paranaense [...] Quanto às práticas culturais, a cidade contou com cinemas desde 1906 e foi local de diversas apresentações artísticas desde os primórdios do século. Em termos de infraestrutura, a iluminação pública, o telefone e o telégrafo chegaram no início do século XX, as ruas centrais foram calçadas e um sistema acanhado de água e esgoto também foi estruturado. Ao mesmo tempo, a cidade conviveu com problemas como a ocupação irregular de terrenos, o aparecimento de vários bordéis em duas ruas da área central e os índices de violência e mendicância aumentaram drasticamente. Na década de 1930, a cidade passou por uma reforma urbana nos moldes do ocorrido em outras cidades brasileiras, com o realinhamento das ruas centrais, a ampliação das redes de água, esgoto e iluminação, a remodelação do sistema de emplantamento de ruas e casas, além da criação de estabelecimentos de saúde e ensino. Até os meados do século XX, Ponta Grossa manteve a sua condição de principal cidade do interior paranaense” (CHAVES, 2011, p. 92-93).

– num jogo em que, ora o tradicional, ora o moderno, ganha espaço (CHAVES, 2011, p. 15).

Assim, ainda que vários discursos fossem pautados na ideia de uma cidade “civilizada e em progresso”, as desigualdades e precariedades – advindas do progresso capitalista – estavam presente no cenário ponta-grossense. Frente a isso, a cidade era palco dos ideais civilizatórios circulados pelos intelectuais, mas também de realidades precárias, excludentes e práticas e sujeitos marginalizados por não se adequarem ao ideário moderno (CHAVES, 2001; ZULIAN, 2001; SANTOS, 2009).

Cabe ressaltar que nesse contexto, a prática fotográfica ocupou um espaço importante na produção visual de símbolos ditos modernos e civilizados. Como destacou Stancik (2019), tanto os primeiros fotógrafos itinerantes, como os primeiros estúdios fotográficos, tinham por premissa a busca por distinção social, eram espaços (e práticas) onde os clientes buscavam formas de apresentação de um “ser” que deveria ir além do simples “ter”. Assim, o retrato fotográfico significava “um conjunto de códigos de comportamento propostos como civilizados e que visavam atender à necessidade burguesa da representação de si e da cidade com uma aura de modernidade e de sintonia com os modismos de outras capitais” (STANCIK, 2019).

Foi, portanto, nesse contexto de mudanças urbanas e discursos modernizantes que Luís Bianchi deu início ao estúdio. Por meio de sua produção fotográfica o EFB registrou inúmeros temas, espaços e sujeitos da cidade em transformação e legou ao presente um conjunto fotográfico rico e repleto de representações visuais, como: a construção da estrada de ferro, as famílias de imigrantes, a urbanização com suas novas edificações (bancos, hospitais, escolas, indústrias), o crescimento comercial e uma variedade de outros temas.

Contudo, conforme destacou a pesquisadora Francieli Santos (2009), a produção fotográfica da família Bianchi na região teve início antes mesmo do alvará de funcionamento do estúdio, ou seja, antes mesmo de 1913.

Há indícios que Luís fotografou a região desde os primeiros anos do século XX e foi responsável por registrar, em 1907, a inauguração da pedra fundamental da Santa Casa. Além disso, em alguns de seus Cadernos de Serviços, onde detalhava as informações quanto aos

serviços e clientes do estúdio, foram encontrados registros referentes aos anos de 1910 e 1912 – período que precede a liberação do alvará de funcionamento (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2 Caderno de Serviços 1.1 (07/11 à 31/12/1912)

Nº	Descrição	Valor	Data
102	decolore (tipo 15 cm)	15,00	15.00
	mag. instalava e decorava	31,00	31.00
	mag. instalava e decorava a 15 cm	38,00	38.00
	Moldura e vidro (15 cm) - 15 cm	18,00	18.00
	pag. e caixa	2,00	2.00
	de 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	18,00	18.00
	consolo - água - dente - corado	5,00	5.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	40,00	40.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	8,00	8.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	31,00	31.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	5,00	5.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	2,00	2.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	1,00	1.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	3,00	3.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	40,00	40.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	2,00	2.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	18,00	18.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	6,00	6.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	5,00	5.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	112,00	112.00

Fonte: Fundo Foto Bianchi (Casa Da Memória Paraná)

Figura 3 Caderno de Serviços 2.1 (01/1913 à 10/1916).

Nº	Descrição	Valor	Data
102	= Fevereiro = 1913		
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	15,00	15.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	31,00	31.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	38,00	38.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	18,00	18.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	2,00	2.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	18,00	18.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	5,00	5.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	40,00	40.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	2,00	2.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	18,00	18.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	6,00	6.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	5,00	5.00
	15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm - 15 cm	112,00	112.00

Fonte: Fundo Foto Bianchi (Casa Da Memória Paraná)

Sobre a trajetória do estúdio, num primeiro momento Luís Bianchi fixou seu aparato técnico num pequeno quarto próximo à estação

ferroviária São Paulo-Rio Grande¹¹ (DROPPA, 2002; BIANCHI, 1982) e ali permaneceu por um tempo. Posteriormente, em 1913, após solicitar e receber da prefeitura o alvará de funcionamento para um estabelecimento fotográfico, transferiu-se para uma das ruas mais movimentadas da cidade, a Rua XV de Novembro, onde funcionou em dois espaços distintos até 1940, ano em que foi transferido para a rua Sete de Setembro e ali ficou até seu fechamento em 2001 (BIANCHI, 1982; SANTOS, 2009). Este último espaço, na rua Sete de Setembro, além de endereço comercial foi também o endereço residencial da família Bianchi em Ponta Grossa.

Na pesquisa, tal questão implicou pontuar uma forte relação de alguns dos estúdios fotográficos do período com o trabalho familiar uma vez que, conforme destacou Francieli Santos (2009; 2012), a prática fotográfica por parte de núcleos familiares era comum de ser exercida no ambiente doméstico como uma maneira de complementar a renda familiar sem a prejudicar, visto que gerava maior comodidade para administração e menores custos com locação do estúdio.

Em relação a Luís Bianchi¹², os trabalhos que traçaram a sua biografia apresentaram duas hipóteses quanto a sua nacionalidade. Segundo

11. Em relação ao complexo ferroviário ponta-grossense, destacou-se no final do século XIX e início do século XX a chegada da ferrovia na cidade e a construção de duas estações: a primeira, construída em 1894 e nomeada como Estação Paraná era o de ponto final da estrada de Ferro Paraná, cujos trilhos ligavam Paranaguá-Curitiba e Ponta Grossa; já a segunda, fundada em 1900, foi chamada de Estação São Paulo–Rio Grande e atendia a demanda de carga e de passageiros da linha ferroviária São Paulo–Rio Grande – sendo as proximidades desta segunda o local onde Luís Bianchi montou seu primeiro aparato fotográfico. Segundo Leonel Brizola Monastirsky (2006), Ponta Grossa ocupou papel central na configuração da estrada São Paulo/Rio Grande, afinal, a cidade contava com “uma infraestrutura com diversos equipamentos, estações de carga e passageiros, escritórios da administração regional, extensos pátios para manobras e locomotivas, depósitos de vagões e locomotivas, oficinas para manutenção de vagões e material ferroviário, depósitos de mercadorias e equipamentos de manutenção, usinas de tratamento de dormentes, oficinas de reforma de trilhos, escola profissionalizante, hospital para atendimento médico aos ferroviários e familiares, armazéns de compras para funcionários da rede, núcleos de residências que, em muitos casos, constituíram em vilas de operários” (MONASTIRSKY, 2006, p. 75). Diante disso, foi possível dimensionar qual foi a importância de Ponta Grossa na configuração regional, sendo um ponto de referência e atraindo muitos trabalhadores de diversas áreas, como do meio comercial, industrial, agrícola, artístico e fotográfico.

12. Leandro (1996) pontuou que o pai de Luís Bianchi, Carlos Bianchi, migrou da Itália motivado por descentendimentos familiares; segundo o autor, Carlos: “não um era artesão com pretensões proletárias tampouco um camponês em busca de terras”. Contudo, tanto Carlos quanto Luís desenvolveram atividades típicas do novo espaço urbano. Nesse sentido, Santos (2009; 2012) destacou que a família Bianchi fez parte de um grupo específico de imigrantes italianos chegados ao Brasil entre fins do século XIX e início do século XX, e que desempenharam práticas ligadas aos espaços urbanos, entre elas, a fotografia, praticada de maneira autônoma, profissional ou itinerante.

Leandro (1996) e Santos (2009), embasados em depoimentos orais de Raul Bianchi (neto de Luís), acredita-se que Luís nasceu na Itália e recém-nascido migrou para a Argentina com seus pais e ali foi registrado no ano de 1876. Segundo Droppa (2002), em Buenos Aires, o pai de Luís, Carlos Bianchi, abriu uma Gazeta de notícias que utilizava de registros fotográficos¹³ em suas publicações, sendo este, possivelmente, o primeiro contato de Luís com a produção de fotografias.

Por sua vez, em entrevista concedida no ano de 1982¹⁴, Raully Bianchi apontou que o pai aprendeu o ofício da fotografia no exército argentino. Ainda de acordo com os depoimentos de Raully, Luís era filho de italianos, mas nasceu na Argentina, onde cresceu, serviu ao exército, trabalhou como agricultor e, posteriormente, migrou para o Brasil.

Nesse ponto, as pesquisas acerca da história de Luís Bianchi apresentaram um consenso. Afinal, ambas indicaram que em fins do século XIX Luís saiu da Argentina e veio para o Brasil, onde primeiro residiu na Lapa e exerceu o trabalho de agricultor. Porém, segundo Raully, na Lapa o pai não teve muito êxito com a agricultura, pois na região: “[...] não tinha vagões, não tinha transporte, então tinha que vender lá por um preço qualquer. Aí ele desistiu... desistiu logo e foi encontrado pela *Railway* [...] 1910, 1911, 1912, por aí” (BIANCHI, 1982).

Apesar da fala de Raully, a cidade da Lapa, localizada na região dos Campos Gerais/PR, recebeu as linhas férreas no ano de 1891. Segundo o portal do Patrimônio Cultural do Estado: “a ferrovia Curitiba – Lapa possui 85 quilômetros de extensão e se constitui num dos primeiros ramais da Estrada de Ferro do Paraná, que ligaria o segundo planalto com o porto de Paranaguá [...] e visava basicamente a exportação de madeira e erva-mate da região” (PARANÁ, 2018).

13. De acordo com Mauad (2008) o uso da fotografia pelo periodismo diário tornou-se conhecido no ano de 1904, quando o jornal inglês *Daily Mirror* passou a utilizar registros fotográficos para acompanhar seus textos, inaugurando uma nova maneira do público leitor se relacionar com a informação. Isto é, o que era noticiado passou a ser valorizado pelo seu apelo visual. Nesse espaço, um novo profissional entrou em cena, o fotógrafo de imprensa que, por volta de 1930, inaugurou a fotorreportagem (MAUAD, 2008, p. 176). Contudo, há que se destacar que o uso da fotografia nos suportes literários/textuais não foi uma vanguarda do periodismo diário, pelo contrário, a imprensa ilustrada já utilizava das fotografias desde fins do século XIX. No caso do Brasil, o primeiro periódico ilustrado que utilizou fotografias foi a *Revista da Semana*, por volta dos anos 1900. Porém, o setor ganhou maior expressão por volta dos anos de 1920, com publicações como a revista o *Cruzeiro* (MAUAD, 2008, p. 183).

14. Entrevista concedida por Raully Bianchi, em 1982, ao projeto: Fotógrafos pioneiros do Paraná e consultada em 30 de outubro de 2018, na casa da Memória de Curitiba.

Frente a isso, coube pontuar que Raully não era nascido no período em que Luís residiu na Lapa e que, obviamente, suas lembranças e memórias sobre essa época foram construídas ao longo de conversas com o pai e a mãe¹⁵. Logo, seus depoimentos na entrevista foram norteados por uma postura afetiva em relação ao estúdio. Afinal, tratava-se da trajetória familiar e profissional de seus parentes e do espaço – estúdio – onde ele cresceu.

Em vista disso, ressaltou-se que memória de Raully Bianchi não foi apenas “herdada ou registrada da vida física”, ela não permaneceu “intacta ou absoluta”, pelo contrário, transitou sempre entre as temporalidades do passado, presente e futuro. A memória sofreu, como pontuou Michael Pollak, com as “flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa [...] e as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p. 204).

Assim, em relação a entrevista de Raully, sua fala foi narrada num momento específico de sua vida e seu uso foi aqui proposto como testemunho potencial onde foi possível perceber sua inserção no contexto e, por tal, não considerou “esses aspectos como indicadores de dissimulação ou falsificação do relato. O que importa foi saber qual foi a ligação real disso com a construção da personagem” (POLLAK, 1992, p. 203).

Por exemplo, o fato de que até o fim de sua vida Luís residiu no estúdio e que, segundo o filho, era um homem saudável e sua morte foi repentina – ocasionada por uma doença chamada *angina pectoris*¹⁶ (BIANCHI, 1982). Tal maneira, a questão abriu margem para pensar que a atuação de Luís no estúdio perdurou até mesmo quando Raully esteve à frente do estabelecimento, o que permitiu propor na pesquisa que a influência de Luís no estúdio foi até o ano de 1943, embasando assim o recorte temporal da pesquisa.

15. De acordo com o obituário ponta-grossense, Raully Bianchi nasceu no ano de 1912. Ou seja, período em que Maria e Luís já estavam em Ponta Grossa. Disponível em: http://app.pontagrossa.pr.gov.br/sisppg/servico_funerario/internet/detalhes.php?idobito=29873&origem=b.

16. De acordo com o departamento de cardiologia do Hospital Albert Einstein, a *angina pectoris* (ou “angina de peito”) “é a descrição utilizada para caracterizar a dor torácica causada pela falta de sangue (isquemia) que acomete o músculo cardíaco. A angina é quase sempre relacionada a doenças que causam obstrução nas artérias responsáveis por levar sangue ao coração, as coronárias”. Informação disponível em: <https://www.einstein.br/especialidades/cardiologia/doencas-sintomas/angina>. Acesso em 12/12/2018.

Enfim, dito isto e voltando a questão da nacionalidade de Luís, mesmo com divergências acerca de sua trajetória antes de chegar em Ponta Grossa, sabe-se que ele migrou para o Brasil no início do século XX. Primeiro viveu na Lapa e, após trabalhos com a agricultura, passou a exercer a função de fotógrafo a serviço da *Brazil Railway Company* (empresa responsável pela ferrovia Rio Grande/São Paulo). Muito provavelmente, foi esse contato com a *Brazil Railway Company* que o motivou a se mudar com a esposa para Ponta Grossa, afinal, conforme seus registros (Figura 3), os serviços prestados à empresa continuaram na cidade.

Entretanto, o casal Luís e Maria não se dedicou integralmente à fotografia tão logo chegou à Ponta Grossa. Pelo contrário, nos primeiros anos residindo na cidade, a fotografia foi uma ocupação paralela da família que possuía um comércio de produtos diversos, a *Casa de Armarinho e Módas Thommen & Bianchi* (CAMERA, 2013; SANTOS, 2009). Sobre isso, há que se destacar que era prática comum por parte de muitos fotógrafos, sobretudo imigrantes, que buscavam nas atividades comerciais ou liberais um meio paralelo e complementar de sobrevivência (LE MOS, 1983; KOSSOY, 2014). Conforme destacou Boris Kossoy: “a diversificação de atividades exercidas pelos fotógrafos é um dado interessante, variando entre dentistas, ourives, relojoeiros, comerciantes e até cabeleireiros” (KOSSOY, 2014, p. 75).

Luís Bianchi e Maria Thommen foram alguns, em meio a tantos outros imigrantes do período, que se dedicaram às atividades no espaço urbano por meio do comércio de produtos, do trabalho industrial e, de forma expressiva, na fotografia¹⁷.

Conforme destacou Francieli Santos (2012), a figura do imigrante teve papel fundamental na construção de uma cultura fotográfica local e nacional. De acordo com a autora, nas primeiras décadas do século XX, muitos dos imigrantes que chegaram no Brasil encontraram no campo da fotografia uma profissão em crescimento, sobretudo, devido à pouca concorrência nas grandes cidades do país. Por tal, foram ocupando esses espaços, fosse por meio do trabalho amador, itinerante e/ou familiar-comercial, como foi o caso do Foto Bianchi (SANTOS, 2012, p. 58-60).

17. Seria inviável indicar aqui esses fotógrafos imigrantes. Apenas a título de ilustração, lembramos dos italianos Vincenzo Pastore (São Paulo), Aldo Borgatti (Belo Horizonte) e Virgílio Calegari (Porto Alegre), do japonês Haruo Ohara (Londrina) e dos alemães Fanny Volk e Adolpho Volk (Curitiba) – profissionais que possuíam especificidades em suas produções, mas o fato de serem imigrantes como denominador comum.

Diante disso, a prática dos fotógrafos brasileiros do início do século XX foi um campo com inúmeras classificações, como: o fotógrafo de estúdio, o fotógrafo viajante e o fotógrafo itinerante (STANCIK, 2019). Sobre esses profissionais, Sandra Koutsoukos (2006), ao pesquisar a prática fotográfica em fins do século XIX, pontuou que:

O fotógrafo itinerante se aventurava pelas vilas e cidades do interior do país, oferecendo seus serviços rápidos, com seu aparato portátil. Ele procurava instalar seu “estúdio” em um hotel, ou pensão, numa sala alugada, ou mesmo na rua. Montava um “cenário” básico (que podia variar com a troca de pequenos objetos), estendia geralmente um painel de fundo liso e esperava que seus anúncios feitos no jornal local dessem o resultado esperado. O fotógrafo viajante ficava uns dias, dependendo do movimento do negócio, e partia. Outros, também itinerantes, investiam mais no negócio, e chegavam às vilas e cidades na sua “carruagem fotográfica”. Todos causavam bastante curiosidade nas pessoas dos locais por onde passavam, além de representarem, para várias delas, a oportunidade única de terem seus retratos tirados – já que a maioria delas tinha menos posses e não costumava viajar para as cidades grandes, ou para a Europa, quando poderia se utilizar dos serviços de estúdios fotográficos. Muitos dos profissionais itinerantes ofereciam cursos rápidos aos interessados, alguns contratavam também auxiliares/aprendizes naturais dos locais por onde passavam. A rapidez do aprendizado inicial e o preço não muito alto do material básico necessário atraíam a muitos. Assim, ao partirem os fotógrafos itinerantes, muitas vezes novos amadores, futuros profissionais, surgiam nas vilas e cidades (KOUTSOUKOS, 2006, p. 47-48).

Logo, o conhecimento dos primeiros fotógrafos acerca do ato fotográfico esteve pautado em inúmeras possibilidades: vivências com outros fotógrafos, relação mestre/aprendiz em estúdios, práticas que apontavam erros e acertos e guias escritos circuladas por manuais e periódicos¹⁸. Portanto, muitos dos fotógrafos do período que atuavam

18. No caso específico dos manuais e periódicos, Koutsoukos (2008) destacou que estes – em sua maioria produzidos na Europa e trazidos ao Brasil pelos imigrantes – buscavam auxiliar o fotógrafo em todas as etapas do ato fotográfico: na técnica, ao apresentarem os avanços da técnica fotográfica, os melhores materiais químicos e aparatos, além do trato com solventes para diferentes formatos, colorações e molduras; a estética, destacando as exposições realizadas nos Salões e os trabalhos de fotógrafos premiados e ao ressaltarem o uso potencial da fotografia em situações como guerras, no auxílio as obras artísticas, no meio judiciário e científico, na construção

como amadores no ramo fotográfico aprendiam na prática o fazer fotográfico.

No caso do EFB, por exemplo, Márcia Droppa (2002) pontuou que o aparato técnico utilizado por Luís Bianchi, isto é, sua tecnologia empregada na produção de suas imagens técnicas¹⁹, muitas vezes foi fabricado pelo próprio fotógrafo. Entre esses materiais, podemos citar chapas de vidro umedecidas com prata, reveladores e fixadores e até mesmo “duas máquinas fotográficas e um ampliador que [Luís Bianchi] copiou de um manual fotográfico do século XIX” (DROPPA, 2002; BIANCHI, 1982).

Logo, Luís Bianchi foi pensando dentro da perspectiva de homens que buscaram na fotografia um ofício, conhecendo e aprimorando o ato fotográfico por meio de sua prática, de manuais técnicos e do contato com seus pares. Perspectiva profissional não muito diferente dos outros dois fotógrafos do estúdio, Raully e Raul, que apesar de particularidades em sua formação, aprenderam muito do ofício na relação mestre/aprendiz – ou pai e filho (BIANCHI, 1982; NETTO, 2001).

Ainda que o recorte da pesquisa tenha contemplado a produção do EFB durante a sua primeira geração (1913-1943), tornou-se necessário pontuar algumas questões acerca dos outros dois fotógrafos do estúdio, até porque, muito provavelmente, Luís e Raully estiveram juntos frente ao estúdio por alguns anos.

Sobre Raully Bianchi, representante da segunda geração, ele contou que nasceu e cresceu em Ponta Grossa e que ainda criança aprendeu as primeiras lições da prática fotográfica com o pai, primeiramente, “pintando os santinhos” produzidos no estúdio. Foi por volta de 1925, quando tinha 14 anos, que passou a trabalhar no estúdio (BIANCHI, 1982). Quando terminou o ginásio, em 1927, passou então a trabalhar como pedreiro, ladrilheiro, marmorista e viajou para Porto Alegre/RS onde prestou serviços a alguns jornais por meio da produção de fotografias. Contudo, como era um trabalho contratado,

do conhecimento, etc.; quanto as ambientações, indicavam maneiras de se construir os cenários, arranjos, poses, iluminação e retoques; dedicavam trechos também ao manuseio correto de substâncias químicas e tóxicas; e, claro, serviam como espaço de propagandas de materiais e aparelhos utilizados pelos fotógrafos (KOUTSOUKOS, 2008, p. 02-03).

19. O termo “imagem técnica” foi adotado partindo da premissa de que imagens técnicas são todas aquelas produzidas por aparelhos. Há que se destacar que tais imagens, longe da objetividade que se pode supor acerca de sua produção enquanto produtos indiretos dos textos científicos, também devem ser problematizadas e analisadas (FLUSSER, 1985).

não podia vender seus produtos fotográficos. Então, por volta de 1934, após saber que o pai desejava vender o estúdio devido ao desinteresse dos outros irmãos²⁰, voltou para Ponta Grossa a fim de dirigir o EFB (BIANCHI, 1982).

Por sua vez, Raul Bianchi, também nascido em Ponta Grossa, representante da terceira geração de fotógrafos do EFB, assumiu o estúdio em 1987²¹ e foi além da experiência artesanal e cotidiana, dedicando-se ao estudo da fotografia e especializando-se em fotografia publicitária, técnica e *portraits*.²²

Por meio dessas três gerações, o EFB se fez presente na construção de uma memória visual e de um círculo fotográfico em Ponta Grossa durante quase todo o século XX. No caso específico da primeira geração do estúdio, o circuito fotográfico²³ foi marcado pela vivência com demais estúdios e fotógrafos – fixos ou itinerantes – e que compartilhavam escritas fotográficas presentes em diversas regiões do país e no exterior.

Nesse sentido, Bedim e Camera (2015) ressaltaram a relação mantida pelo Foto Bianchi, em sua primeira geração (1913-1943), com o cenário fotográfico curitibano, sobretudo, por meio da compra de produtos²⁴. Vale destacar que Curitiba foi o centro do universo fotográfico paranaense do período com suas lojas de produtos fotográficos, trocas de experiências nos espaços especializados e com ambiente onde se aprendia o ofício da fotografia.

20. Poucas informações foram encontradas sobre os outros dois filhos de Luís e Maria Bianchi. Porém, segundo Raully um de seus irmãos, Fleury Bianchi, foi estudar cinema em Porto Alegre ainda jovem (BIANCHI, 1982).

21. Ano em que Raully Bianchi faleceu.

22. Informações encontradas no site *Artes na Web*, espaço virtual destinado ao compartilhamento dos dados contidos no *O Dicionário das Artes Plásticas no Paraná*, obra de Adalice Araújo.

23. Circuito fotográfico foi aqui abordado como a articulação entre os serviços prestados pelo estúdio fotográfico, a clientela a qual atendia, os equipamentos/tecnologias empregadas e suas técnicas de produção; questões estas determinadas pelos imperativos e demandas do contexto visual, ou seja, seus limites e possibilidades (FLUSSER, 1985).

24. Com o objetivo de analisar o circuito fotográfico no qual as primeiras produções do Foto Bianchi esteve inserido, os autores se propuseram a investigar as casas comerciais que praticavam a venda de produtos ou a prestação de serviços fotográficos, sobretudo, no eixo Curitiba-Ponta Grossa. Para tal, recorreram aos alvarás comerciais, as revistas *Olho da Rua* (1911), *Almanach do Paraná* (1913) e o jornal *Diário dos Campos* (1909-1910; 1913-1921), assim como ao próprio Fundo Foto Bianchi – suas caixas de negativos e Cadernos de serviços, chapas de vidro e fotografias (BEDIM; CAMERA, 2015, p. 42).

Assim, em meio a outros estúdios e fotógrafos, e a fim de promover seus trabalhos, o Foto Bianchi, fez uso recorrente dos jornais na época, entre eles o *Progresso*²⁵ e o *Diário dos Campos*²⁶ (Figura 4). No caso específico do *Diário dos Campos*, durante o primeiro semestre do ano de 1923, por exemplo, o EFB fez anúncios diários de suas fotografias no jornal, onde destacavam a qualidade de seus produtos e suas técnicas aprimoradas que garantiam os melhores “retratos artísticos” (SANTOS, 2009).

Arte ou técnica, entre seus muitos estatutos, a fotografia ganhou um status inquestionável entre fins do século XIX e início do século XX: mercadoria. Produto de lembrança, de representação, *souvenir*, meio de documentar, registrar, comunicar, persuadir ou presentear, em vários suportes e temáticas, a fotografia ganhou espaço nos bens materiais de consumo. Logo, os estúdios fotográficos tornaram-se cada vez mais espaços de comercialização.

Figura 4 Anúncio do EFB no jornal Diário dos Campos. Recorte em exposição na Casa da Memória Paraná (Ponta Grossa) (s/d).



Fonte: Fundo Foto Bianchi (Casa Da Memória Paraná)

25. Segundo Ferreira e Souza (2017), as primeiras menções a família Bianchi no jornal *O Progresso* datam de 1909, nesse momento, destacou-se a propaganda dos serviços comerciais prestados pela família, como a venda de perfumaria, brinquedos, artigos para pintura e armarinhos.

26. Fundado em 1907, o jornal *O Progresso* foi criado pelo russo alemão Jacob Holzmann. *O Progresso* pode ser considerado o primeiro jornal diário ponta-grossense, que até o ano de 1907 só contou com alguns semanários efêmeros e com poucas tiragens. *O Progresso*, entretanto, foi além de números circunstâncias e, a partir de 1913, tornou-se uma folha diária na cidade, ganhando um novo nome, a saber, *Diário dos Campos*. Segundo o historiador Niltonci Chaves, *O Progresso*, posteriormente, o *Diário dos Campos*, teve grande relevância na cidade, pois buscava tratar dos assuntos da “terra”, os acontecimentos políticos, as atrações culturais, a vida social, os avanços da região, tornando-se genuinamente ponta-grossense e, como o primeiro nome já dizia, buscava refletir “o progresso, as transformações e também os anseios e expectativas vividas por Ponta Grossa” (CHAVES, 2011, p. 29-30).

Segundo Annateresa Fabris, foi por volta de 1870 que os estúdios fotográficos passaram a exercer uma forte função comercial²⁷. Conforme a autora: “olhar para um objeto, assumir uma expressão adequada, alterar a posição ou o arranjo da roupa para que o resultado possa ter alguma pretensão artística [...] está inserida num contexto claramente comercial” (FABRIS, 2004, p. 33-34).

Dessa forma, a fotografia-documento – expressão emprestada do francês André Rouillé – que desde seu surgimento assumiu diferentes formatos e funções (entre eles os retratos de identificação, as fotografias científicas, os retratos, as *carte de visite*²⁸, os cartões-postais²⁹) chegou ao

27. Há que se ter em mente que a perspectiva do estúdio fotográfico enquanto espaço comercial não retirava dele sua concepção artística. Era comum alguns fotógrafos promoverem seus trabalhos como itens de consumo dotados de valor artístico, como foi o caso do estúdio Foto Bianchi (SANTOS, 2009). Segundo Annateresa Fabris, a sensibilidade artística era, defendida por muitos, como uma das premissas fundamentais do bom retratista. Um exemplo foi Félix Nadar (1820-1920), fotógrafo vindo do mundo da arte pictórica, que considerava as teorias fotográficas reprodutoras de retratos banais, cabendo a sensibilidade do fotógrafo-artista capturar por meio da relação modelo/luz um retrato íntimo do modelo (FABRIS, 2004, p.24).

28. Criada pelo francês André Adolphe Engène Disdéri (1819-1889), o processo de produção dos cartões de visita, ou *cartes de visite*, consistia num aparelho que realizava a tiragem de até oito clichês fotográficos (9x6 cm) em uma única chapa e que, posteriormente, poderiam ser reproduzidos em retratos de, aproximadamente, 10x6 cm. Dessa maneira, a produção de retratos era massiva, mais rápida e barata, além de promoverem retratos cada vez mais peculiares. Segundo Sandra Koutsoukos, “com o cartão-de-visitas popularizou-se o retrato de corpo inteiro e, com ele, o espaço vazio em volta do modelo, que, a partir daí, poderia ser usado como cenário [...] O novo formato e suporte logo atravessaria o oceano e se disseminaria pelo Brasil na década de 1860. Com a invenção do cartão-de-visitas e o aumento da clientela e do trabalho nos ateliês, ocorreu a divisão dos trabalhos. O colódio úmido tinha de ser preparado antes da operação, usado imediatamente para registrar a imagem e, logo em seguida, fixado para posterior revelação. A sequência necessária na produção das fotos abriu espaço, em muitos estúdios mais sobrecarregados de trabalho, para a utilização de assistentes que se especializavam em cada fase da produção. E a sistematização do trabalho podia garantir a produção em massa a bom preço. A atração principal do cartão-de-visita era o fato de que podia ser adquirido a partir de quatro unidades, e quantas mais se quisesse, e ser oferecido a quem se desejasse, geralmente com dedicatórias no verso” (KOUTSOUKOS, 2006, p. 31).

29. Confeccionado a partir de fotografias, algumas vezes produzidas em cenários cenográficos presentes nos estúdios e, quase sempre, contando com o retoque do fotógrafo, os cartões-postais ganharam destaque em países como a França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, e apresentaram-se como um *souvenir* característico das cidades urbanas e modernas. Produto comercial, artefato de rememoração, veículo de mensagens, o cartão-postal foi ganhando espaço nos meios públicos e oficiais, possibilitando a circulação das fotografias em diferentes espaços do mundo e ampliando o mundo visual do homem moderno. De acordo com Borges (2008), por meio dos cartões-postais: “[...] a fotografia dialogava com a pintura. Punha suas lentes para fixar e divulgar partes de vilas e cidades já consagradas por sua importância comercial, histórica, etc. Por mais realistas que fossem os cartões pintados, suas imagens não logravam ultrapassar a sensação de realidade, produzida pelas imagens fotográficas, ilustradas ou não. De mais a mais, os cartões-postais fotográficos eram infinitamente mais econômicos e, portanto, mais comercializáveis [...] em pouco tempo, as paisagens, os monumentos históricos, o folclore regional, os tipos pitorescos e a mão-de-obra das áreas rurais e urbanas tornaram-se os principais alvos da produção dos cartões-postais” (BORGES, 2008, p. 59).

século XX como objeto de consumo aclamado e característico de um regime cultural moderno e em progresso³⁰. Dessa maneira, foi ocupando cada vez mais espaço nas relações sociais por meio da imprensa jornalística, das revistas ilustradas, do documentário ilustrado, etc., tornando-se fundamental para a representação visual de quase todos os eventos da sociedade, por exemplo: batizados, casamentos, comemorações cívicas, guerras, mortes, tempo escolar, etc.

O Foto Bianchi não fugiu de tais prerrogativas. Sua produção fotográfica foi em grande parte composta por consumidores desejosos por retratos e direcionada a várias esferas do urbano-cultural, como: personagens da política, profissionais liberais (comerciantes, professores, músicos, médicos, etc.), espaços e momentos de sociabilidades da cidade (praças, festas religiosas, desfiles cívicos, teatro, literatura, futebol, competições, etc.), as construções simbólicas do progresso (ferrovia, as escolas, as indústrias, etc.), ou ainda, temas e espaços diversos (como a morte, a prostituição). Enfim:

Essa diversificada sociedade ponta-grossense, que buscava se estabelecer num circuito social moderno, respaldada pela profissão e nos modos de vida, era fotografada nos ambientes comerciais e em eventos culturais. Somado a isso, as famílias, comerciantes, artistas e políticos iam ao encontro dos fotógrafos para serem retratadas em seus estabelecimentos ou no ateliê do fotógrafo (BEDIM; CAMERA, 2015, p. 32).

Dentre as muitas temáticas fotografadas pelo Foto Bianchi dentro e fora de seu estúdio, as fotografias escolares corresponderam a um tipo específico de sua produção. Uma demanda que cresceu paralelo as transformações da cidade e o aumento dos seus espaços de ensino (SOUZA, 2001). Tendo em vista estas primeiras reflexões percorridas acerca do

30. Aqui a fotografia-documento foi abordada pela perspectiva de Rouillé (2009). Segundo o autor, a fotografia-documento foi aquela específica da sociedade industrial de fins do século XIX e primeira metade do século XX, pautada no culto ao referente, na crença de seu estatuto objetivo do real. Uma produção físico-química, alicerçada no projeto moderno de diminuir o tempo processual de produção e aumentar sua velocidade e alcance de circulação, adaptada aos princípios industriais e mercadológicos com poder de certificação – isto é, uma ferramenta de fiança da verdade (ROUILLÉ, 2009, p. 138). Tal crença – no poder referencial e indiciário da fotografia – se mantém em pauta de discussão até 1960-1970, quando uma outra dimensão do fotográfico começa a ganhar espaço: a fotografia-expressão. Para Rouillé (2009) a fotografia expressão é, por sua vez, a ordenação visual do mundo informacional, distante do elo absoluto e irredutível da fotografia com seu referencial, a fotografia se caracteriza pela intenção de informar algo.

Foto Bianchi, este capítulo pretendeu explorar algumas questões básicas que embasaram a construção desta pesquisa, como: o retrato escolar, sua discussão no campo historiográfico e seu uso teórico-metodológico.

1.1 Retratos escolares: a relação escola, fotografia e fotógrafo

[...] as imagens produzidas nas escolas parecem querer eternizar momentos de um espaço de passagem, querer deixar marcas de vivências, abrir janelas para o tempo passado. As imagens produzidas na escola entram no jogo de vontade de retenção temporal, mas inexoravelmente, as fotografias nos arremessam a sentidos [...]

(WUNDER, 2008).

Alik Wunder (2008), na epígrafe anterior, propôs que as fotografias produzidas *nas e pelas* escolas nos “arremessam sentidos”. Entretanto, conforme ressaltou Dominique Julia (2001), para compreender os sentidos produzidos na escola é necessário analisar a sua cultura própria, ou seja, “suas normas de ensino e condutas, práticas de transmissão e incorporação de comportamentos [...] o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas [...] a complexidade sociocultural das relações escolares” (JULIA, 2001, p. 09-12).

Frente a isso, a fim de compreender a relação entre as fontes da pesquisa, os retratos escolares e a cultura escolar, foi necessário analisar aspectos da escolarização do período em que as fotografias aqui tratadas foram produzidas, sobretudo, em relação à esfera regional.

No que tange ao Paraná, o processo de escolarização na região sofreu poucos investimentos no período que precedeu a sua emancipação política, em 1853³¹, sendo o ensino, sobretudo, o secundário restrito a capital Curitiba³².

31. Segundo Andreazza e Trindade (2001), desde o início do século XIX ocorreram movimentações emancipatórias a fim de separar a região do Paraná da então Província de São Paulo. A primeira destas movimentações ocorreu em 1811, quando a Câmara de Paranaguá solicitou ao rei, D. João VI, um pedido formal de emancipação justificado pelo desinteresse do governo paulista em relação à região paranaense. Ainda que, num primeiro momento, tal pedido não foi atendido, em 1853, após outras demandas, a Lei 704, de 29 de agosto de 1853, emancipou a região e deu início a Província do Paraná, oficialmente fundada de 19 de dezembro de 1853 (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p. 49-50).

32. Sobre a educação no território paranaense antes de sua emancipação política (1853),

Com as mudanças políticas ocorridas após 1853, ainda foram pouco expressivas as ações educacionais, sendo que só a partir dos anos de 1870 começaram os incentivos educacionais para o fortalecimento do ensino primário e secundário, fomentados pelo governo imperial. Porém, de caráter privado destinados a elite e na forma de internatos, acolhendo crianças, sobretudo meninos (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p. 61). Segundo as autoras, o panorama geral do ensino durante província consistia em:

Alguns estabelecimentos secundários particulares funcionavam frequentemente como internatos, acolhendo clientela no interior. Um pequeno número dentre eles tinha frequência mista, muito embora se separavam os meninos das meninas [...] Para o sexo feminino foram criados os colégios de Mme. Mariette, Mme. Taulois ou Mrs. Brand que, disputando clientela com o Nossa Senhora da Gloria ou o Externato Santa Tereza, já prenunciavam o gosto cosmopolita que iria predominar na educação das senhoritas paranaenses [...] Para a educação das *jeune filles* curitibanas chegaram, ao final do século, as congregações de religiosas francesas

pode-se destacar que seu plano educacional sofreu poucos investimentos no período colonial e durante sua condição política dependente da Província de São Paulo (1811-1853). Segundo Andreazza e Trindade (2001), o território hoje compreendido como o Estado do Paraná, teve seu o início do seu processo de ensino ligado à catequização dos indígenas pelos jesuítas e suas ações educacionais, sobretudo o ensino dos ofícios e do idioma oficial. Segundo as autoras, a primeira escola primária em território paranaense que se tem informações funcionou na Capela de Nossa Senhora das Mercês (1708-1741), em Paranaguá, sob administração dos jesuítas. A administração do ensino por parte dos jesuítas no Paraná, e no Brasil, durou até o ano de 1758, quando a reforma pombalina expulsou os religiosos do território português e, consecutivamente, de suas colônias. Após esse evento, poucos investimentos foram realizados por parte da Coroa a fim de promover a educação no interior do território, além disso, as escolas particulares, que basicamente consistiam em professores que solicitam licenças para ensinar a ler, escrever e contar, eram escassas, fazendo com que o ensino ficasse restrito à aqueles que podiam pagar e enviá as crianças para estudar em outros lugares (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p. 34). A situação pouco se alterou nos anos que a Província de São Paulo foi a capital administrativa da região. Poucos investimentos foram realizados na educação pública e os poucos que podiam recebiam o ensino particular. Foi apenas a partir de 1820 que a comarca passou a receber professores públicos para o ensino primário, então chamados de mestres-régios – profissionais provisionados pela capitania e aprovados pelo rei (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p. 46). Assim, década de 1820 foi fundamental para a instrução pública brasileira e também paranaense. Em 1821, com o decreto para a liberdade de abertura de escolas de primeiras letras por parte dos cidadãos, cresceu o números de estabelecimentos de ensino no Paraná. Além disso, em 1827, foi aprovada a primeira Lei Orgânica de Ensino e a educação passou a ser regulada por uma lei imperial somado ao fato de que as províncias teriam o poder de regular a esfera do ensino primário, cabendo ao governo imperial ao responsabilidade sob o ensino secundário. Nesse cenário, os representantes do Paraná na Assembleia Provincial começaram a questionar cada vez mais a falta de investimentos na região, fomentando as discussões acerca da emancipação política que ocorreu em 1853 e promovendo pequenos avanços na escolarização – que ainda permaneceu muito restrita (ANDREAZZA; TRINDADE 2001, p. 45-49).

dos Santos e de São José de Chambéry [...] Em Paranaguá, Castro, Ponta Grossa e Morretes também houve tentativas de criar colégios secundários públicos e particulares, paralelamente às aulas avulsas financiadas pelo governo [...] Para seus estudos superiores, os jovens da elite econômica paranaense recorriam às faculdades europeias ou de São Paulo, Recife e Rio de Janeiro (ANDREAZZA; TRINDADE, 2001, p. 62).

Foi no processo de implantação da República que o governo paranaense promulgou o primeiro *Regulamento da Instrução Pública no Paraná* (1890), voltado para a regularização de questões acerca dos espaços, conteúdos, docentes e corpo estudantil. Nele, constava-se, sobretudo, a necessidade da disciplina moral e cívica (PARANÁ, 1890, p. 42).

Assim, com a virada para o século XX, num momento de efervescência de ideais e discursos republicanos e práticas focadas na ideia de “progresso” e “modernização”, algumas cidades paranaenses viveram as transformações dos espaços urbanos movimentados pelas linhas do trem e atravessaram por um período de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, também conhecido como “movimento escolanovista”³³, que resultou em uma legislação que preconizava a obrigatoriedade do ensino primário e o aumento no número de crianças nas escolas (MIGUEL, 1997; NAGLE, 2001).

Nesse contexto de mudanças educacionais, além do aumento no investimento para o ensino público, espalharam-se ainda as escolas isoladas, as escolas confessionais, as escolas de migrantes (ANDREAZZA; TRINDADE, p.80-84). Dessa maneira:

A disseminação das escolas primárias refletia, à época, o chamado entusiasmo pela educação do período republicano que corporificava a crença de que a multiplicação das instituições escolares conduziria a uma popularização do ensino, determinante do desenvolvimento das nações [...] A multi-

33. Segundo Diana Vidal, o Movimento Escolanovista foi uma perspectiva político-intelectual que influenciou o debate e as políticas educacionais das décadas de 1930. Tendo como ápice o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*” (1932), o movimento tinha por objetivo promover reformas educacionais no Brasil a fim de alcançar melhorias na instrução pública, assim como alcançar níveis educacionais de países desenvolvidos. Entre os seus pressupostos estavam: “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497).

plicação das escolas públicas primárias tornou-se, portanto, uma reivindicação constante das autoridades do ensino. Os relatórios dos inspetores gerais solicitavam, com frequência, a construção de prédios destinados especificamente às práticas escolares; rejeitavam as pequenas salas de aula sem ar ou luz, apontavam os inconvenientes das casas de aluguel, onde se ausentavam as mínimas condições das tão preconizadas práticas de higiene. E defendiam a organização do ensino primário em grupos escolares (ANDREAZZA; TRIN-DADE, 2001, p. 81).

Em Ponta Grossa, não foi diferente. No caso ponta-grossense, em convergência com o ensino paranaense, ocorreu um aumento considerável nos espaços escolares primários nas primeiras décadas do século XX. A cidade que desde meados do século XIX conviveu com espaços de ensino particular (OLIVEIRA, 2002; ZULIAN, 2001) por volta da década de 1930, viu elevar-se o fomento de políticas educacionais na região, sobretudo com a instalação de escolas técnicas, normais, comerciais, de imigrantes e até mesmo religiosas (ZULIAN, 2001; LUPORINI, 1994).

Campos e Souza (2011), ao analisarem os discursos produzidos pelos intelectuais ponta-grossenses do período e circulados pelo jornal *Diário dos Campos*, destacaram que o debate local estava sintonizado com as discussões educacionais realizadas no Paraná e nas principais cidades do país. Segundo os autores:

A preocupação com a formação do povo apresentava temáticas mais específicas, entre as quais se destacavam a noção de educação como salvadora da nação, a tese da educação feminina e formação de professor, bem como a defesa de reformas educativas. Estava presente no discurso do jornal o caráter salvacionista da educação, pois ao associar a criminalidade a um problema social, na sequência era postulada a assertiva da educação como remédio para curar esse mal (CAMPOS; SOUZA, 2011, p. 129).

Nesse sentido, conforme destacou Niltonci Chaves, “em Ponta Grossa, cidade que se urbanizou rapidamente e que viu sua população quadruplicar em um espaço de três décadas, a estrutura escolar expandiu-se rapidamente, sempre adaptada às diretrizes estaduais” (CHAVES,

2011, p. 92). Foi, portanto, num espaço que contou com o aumento nos números de espaços de ensino e de estudantes que os retratos escolares tornaram-se uma demanda importante, principalmente, para o Foto Bianchi que dedicou uma atenção especial a essa parte de sua produção, conforme indicaram os seus registros internos (Figuras 30 e 31).

Entre os muitos artefatos fotográficos que ocuparam espaço na cultura visual das sociedades do século XX, os retratos escolares foram um tipo específico de produto fotográfico circulado e consumido e que, no caso do Brasil, datam desde a segunda metade do século XIX. De acordo com Claudia Alves, os retratos escolares no país acompanharam “os avanços técnicos e a difusão de seu uso [...] antes mesmo que o registro fotográfico se irradiasse como prática corrente dos agentes públicos e privados” (ALVES, 2010, p.109-110).

Por essa razão, Rosa de Fátima Souza (2001), propôs que esse tipo de retrato teve o aumento de sua produção paralelo ao reconhecimento social da escola no Brasil e buscava promover esses “templos do saber”, espaços que eram fundamentais para a modernidade do século XX que o país almejava. Afinal, as fotografias escolares eram “testemunhos oculares” do progresso escolar e registravam a trajetória escolar de alunos, alunas, professores, professoras, diretores, funcionários e o processo de materialização desse processo, por meio do registro visual de prédios, eventos, rituais, etc. Conforme ressaltou Marcus Levy Bencostta:

Na memória das escolas públicas, as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários, partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, elas se constituem em um instrumento de memória institucional e de recordação [...] a potencialidade significativa das fotografias é portadora de elementos para a compreensão das culturas escolares manifestadas no universo educacional (BENCOSTTA, 2011, p. 409).

Tal maneira, ao passo que aumentavam-se as políticas e espaços voltados para a escolarização, aumentava, também, a inserção do papel da escola no imaginário social, corroborado por representações fotográ-

ficas, pictóricas, literárias e jornalísticas desses “monumentos do saber” (FARIA FILHO, 1998).

No caso do cartão-postal da Figura 5, por exemplo, apesar de poucas informações acerca de sua produção e circulação, enfatizou-se a representação que ele fez da então Escola Intermediária de Ponta Grossa. Fundada em fins do século XIX, o prédio da escola ocupou o papel central no anverso de um postal que tinha, como um dos seus pressupostos, comunicar e persuadir e que, conforme Zita Possamai (2009), buscou “dar ver esses espaços escolares.”

Nesse sentido, Annateresa Fabris ressaltou que os postais levavam às “últimas consequências a “missão civilizadora”, conferida à fotografia por sua capacidade de “popularizar o que até então fora apanágio de poucos” (FABRIS, 1991, p. 35). Logo, faz pensar que a imagem acerca de Ponta Grossa, de sua comunidade e identidade, que foi produzida, representada e teve por objetivo a circulação postal, fez do prédio escolar e tudo que ele significava para o período, seu objeto de promoção visual.

Figura 5 Cartão-postal “Ponta Grossa/Escola Intermediária”.
Produção: Ed. J. M. Guimarães&Cia (s/d).



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 6 (Verso) Cartão-postal “Ponta Grossa/Escola Intermediária”. Produção: Ed. J. M. Guimarães&Cia (s/d).



Fonte: Museu Campos Gerais

À vista disso:

A suntuosidade dos prédios, a localização em vias de grande movimento, geralmente de topografia elevada são alguns dos predicados que constituíram o lugar da escola na remodelação urbana e produziram, pela excessiva visibilidade, a marca indelével do progresso em curso pelas mãos republicanas [...] Esse gesto de inscrever a escola em uma materialidade fotográfica deriva do fato de que a implantação do dispositivo escolar republicano coincidiu com um momento em que a fotografia começava a se popularizar devido aos avanços técnicos que ampliavam o seu uso social [...] (GREGOLIN, 2015, p.14).

Pensar os retratos escolares – e mais precisamente a relação entre escola e fotografia – colocou como prerrogativa analisar esses retratos para além de meros registros visuais, mas também considerar que eles nos apresentaram “informações, significações, tensões culturais” (CRUDER; FISCHMAN, 2003, p. 47) de todo seu processo de produção, consumo, circulação e “representações do seu projeto educativo”

(ALVES, 2010, p. 101). Ou seja, os retratos escolares eram acontecimentos, eventos sociais que “condensam uma multiplicidade de tempos e uma memória fotográfica da cultura escolar” (CIAVATTA, 2009, p. 44).

Logo, estes retratos escolares não eram artefatos passivos. Pelo contrário, foram meios de ação, discurso e afirmação, cujas representações ressaltaram aquilo que deveria ser “rememorado” *na e da* escola. Em síntese, a fotografia escolar “aparecia como um registro sempre positivado, como uma espécie de troféu dentre os objetos significativos da memória dos tempos de escola” (ALVES, 2010, p. 107).

Quanto as funções desempenhadas por estas fotografias escolares, aqui duas possibilidades foram abordadas. A primeira, como objetos-mercadorias para a recordação dos alunos, alunas e instituições (SOUZA, 2001). A segunda, como documentos visuais para registro dos espaços de ensino pelas instituições mantenedoras (POSSAMAI, 2015). Nesse último caso, Zita Possamai destacou:

o Estado, mantenedor da escola, constituiu-se como a principal agência produtora de imagens fotográficas, muitas vezes destinadas à publicação e à circulação no interior dos relatórios oficiais. Nesse caso específico, as imagens fotográficas tiveram, muitas vezes, o objetivo de mostrar as obras realizadas ou em andamento, sendo as edificações escolares o principal objeto fotografado (POSSAMAI, 2015, p. 131).

Dado isso, as fotografias escolares foram um produto de consumo com intenções significativas de documentar, registrar, comemorar, exaltar, lembrar, eternizar. Contudo, primeiramente, eram produzidas pelos fotógrafos sob a forma de serviços, encomendados pelas escolas e que, por isso, em determinado grau, respondem as vontades destas instituições.

Assim, o retrato escolar correspondeu a uma dinâmica complexa, aqui proposta através da relação entre “escola/fotografia/fotógrafo”. Para tal, dois aspectos foram destacados para a análise das fotografias: o trabalho técnico do fotógrafo e o desejo de representação visual das relações escolares. Logo, destacando uma intencionalidade dupla – do fotógrafo e do fotografado – e uma “tratativa explícita entre cliente e operador” (FABRIS, 2004, p. 33).

Por fim, vários podem ser os motivos que levaram o EFB a produzir fotografias sobre e/ou nos espaços de ensino, até mesmo as demandas que influenciaram as escolas a buscarem os serviços do estúdio. Porém, vale destacar, que a premissa básica na qual se embasou a análise da produção fotográfica em questão partiu de sua compreensão enquanto estúdio comercial que atendeu a demanda de um público consumidor – no caso, as escolas e alguns alunos – e que buscou no trabalho do fotógrafo um registro visual.

Diante disso, quando e por que se fotografou espaços escolares? Para quais finalidades eram “tirados” esses retratos? Como foram produzidos e o que representam? Esses foram alguns dos questionamentos que nortearam esta pesquisa.

1.2 Produção fotográfica e o campo historiográfico: o retrato escolar enquanto documento

Em 1943, Brassai, o famoso fotógrafo de origem húngara, perguntou a Picasso, de quem era amigo, por que tinha o hábito de pôr uma data – dia, mês e ano – em todas as suas obras, inclusive no menor de seus desenhos. Picasso respondeu que queria deixar uma documentação, a mais completa possível, de forma a ser utilizada, no futuro, por um a “ciência” – talvez uma ‘ciência do homem’ - que consiga saber mais sobre a humanidade em geral, estudando o indivíduo que cria [...].

(GINZBURG, 2002).

Ao se propor à análise de retratos escolares uma das primeiras inquietações que surgiu foi: Por quê? Qual a relevância desses retratos para o conhecimento historiográfico?

Frente a este questionamento, a grande parte dos estudos sobre os retratos escolares na pesquisa acadêmica foram encontrados, sobretudo, no campo da História da Educação. Entre eles destacaram-se as reflexões de Ieda Viana (2013) e Gabriela Cruder e Gustavo Fischman (2003) acerca da relevância das fotografias escolares como documentos para compreender um pouco mais das relações que permeiam o espaço escolar e os artigos de Claudia Alves (2010), Marcus Levy Ben-costta (2011) e Maria Ciavatta (2009), que trataram do espaço escolar fotografado como instrumento de memória institucional. Além disso,

no que se refere ao ato de fotografar os espaços escolares como uma prática cultural comum do século XX e com objetivos claros de legitimação do processo escolar e sua importância enquanto “monumento e um progresso em processo” destacaram-se as reflexões de Maria do Rosário Valencise Gregolin (2015), Rosa Fátima de Souza (2001) e Zita Possamai (2009).

Partindo disso, duas teses de doutorado em Educação foram importantes para a construção da pesquisa. A primeira delas foi a tese de Rachel Duarte Abdala (2013), intitulada “*Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*”, trabalho no qual a autora se voltou para um conjunto de álbuns escolares, produzidos e preservados pela instituição, a fim de perceber as representações e a narrativa fotográfica pretendida por esse conjunto visual. A segunda, a tese de Alik Wunder, “*Foto quase grafias: o acontecimento por fotografias de escolas*” (2008), que apesar de não se deter nas fotografias de um “passado”, mas sim na análise da produção e consumo de fotografias escolares no presente, foi importante para entender a problemática dos retratos escolares enquanto artefatos ativos na dinâmica das escolas.

Diante dessas leituras, a pesquisa abordou as fotografias escolares produzidas pelo Foto Bianchi enquanto documentos potenciais para o discurso histórico, uma vez que, foram além da ilustração e se apresentaram como artefatos visuais cujas intenções, processos e usos foram fundamentais para se compreender as relações sociais do seu tempo e, indiretamente, questionar o seu uso no presente (BARBOSA, 2018). Afinal, por meio dos retratos escolares podemos problematizar:

[...] o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, como os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, alunos, diretores e suas respectivas posturas) e sobre as práticas escolares (festas de encerramento do ano letivo, entrega de diplomas, desfiles e comemorações cívicas, solenidades, etc.) (BENCOSTTA, 2011, p. 400-401).

Para isso, foi necessário ter em mente que hoje a noção de documento fotográfico – e das fontes visuais – para a construção do conhecimento histórico é em grande parte aceito e reconhecido. Contudo, tal abordagem foi se construindo ao longo de diferentes correntes teóricas-metodológicas acerca do discurso histórico e da prática fotográfica.

De maneira sucinta, pode-se pontuar a historiografia científica do século XIX e início do século XX como uma abordagem que recusava o fotográfico enquanto documento central do conhecimento histórico. Segundo Borges (2008), esse momento foi marcado por uma série de historiadores – ligados, sobretudo, à perspectiva metódica – que recusavam tomar o objeto fotográfico enquanto fonte histórica legítima e potencial, uma vez que, ele não correspondia aos seus pressupostos documentais de cientificidade. Cabe lembrar que a historiografia metódica não abriu mão das fontes iconográficas. Pelo contrário, fez uso massivo delas para a ilustração dos fatos descritos nos documentos textuais, dando a elas um espaço secundário nos seus discursos (BORGES, 2008).

Dito isso, então por que a fotografia levou algum tempo para ser tomada como fonte histórica?

Maria Eliza Borges (2008) pontuou dois motivos. O primeiro deles foi que a abordagem do visual pelo metódico ficava restrita as obras artísticas ligadas as academias de pintura, tidas como espaços de produção de pinturas históricas autorizadas e que exprimiam o real. Por sua vez, grande parte dos primeiros fotógrafos – alguns vindo da pintura – eram autônomos e distantes dessas Academias artísticas. Um segundo motivo diz respeito a temporalidade dos registros visuais. Enquanto as fotografias eram compreendidas por muitos como um registro do presente – o momento da captura – as pinturas eram um testemunho do passado; passado este de onde devia se construir a História. Logo, por mais objetiva que fosse, a fotografia era uma prática recente e não compartilhava do estatuto de testemunho do passado e documento histórico.

É quase uma unanimidade na historiografia abordar que foi com a virada conceitual de meados do século XX que tal situação se alterou. De fato, o conhecimento do mundo social e cultural foi perdendo seu *status* absoluto e inquestionável, dando lugar a perspectivas que

pensavam o conhecimento do passado pautado nos significados e nas práticas humanas, não mais na realidade exata. Uma nova perspectiva da realidade, tempo, ciência histórica e método, que abriu espaço para uma nova compreensão documental.

Para Meneses (2005) a ampliação da noção de documento suscitada, principalmente, pela *Escola dos Annales* do início do século XX, possibilitou as fontes visuais ocuparem um espaço central nos discursos historiográficos. Nessa perspectiva, a História Cultural, em voga a partir do final de década de 1970, por meio de sua retomada do conceito de representação contribuiu de maneira efetiva para a consolidação das fontes fotográficas na historiografia e a consolidação de um conhecimento histórico pautado no visual.

Nessas novas esteiras historiográficas, Peter Burke, em *Testemunha Ocular: história e imagem* (2001), propôs a construção de um estudo todo pautado no valor documental que diferentes imagens visuais possuem para a construção do conhecimento histórico. Conforme ressaltou o historiador, assim como os testemunhos orais e textuais, a imagem e seu testemunho ocular é essencial para uma compreensão ampla das sociedades do passado, por tal, sua análise crítica e problemas levantados quanto a seus usos e produções são fundamentais.

Há que se destacar nessas novas abordagens historiográficas a importância da contribuição dos estudos da Cultura Visual. Para Charles Monteiro, a compreensão da Cultura Visual é, sobretudo, democratizante, uma vez que, “englobam todos os tipos de imagens e quebram as velhas hierarquias presentes na história da arte” (MONTEIRO, 2013, p. 10). Segundo o autor:

Cultura Visual é problematizar a forma como os diversos tipos de imagens perpassam a vida social cotidiana criando a visualidade de uma época, relacionada às técnicas de produção e de circulação das imagens, às formas de se visualizar os diferentes grupos e espaços sociais (estabelecendo padrões de visualidade), permitindo, assim, problematizar o olhar ou modos de ver (a visão), experiência que medeia a nossa compreensão da realidade e inspira modelos de ação social (os chamados regimes de visualidade) (MONTEIRO, 2013, p. 13).

Frente a isso, Ulpiano Meneses (2003) e Paulo Knauss (2006) destacaram que o objetivo de uma História alicerçada no visual reside em partir para a compreensão do regime dos documentos visuais e não mais “iluminá-los com informações externas a eles” (MENESES, 2003, p. 20), destacando suas potencialidades e ações em diferentes espaços e tempos.

Para Meneses (2003), a discussão do visual e do campo da visualidade ganharam mais importância na década de 1980, fruto de uma contemporaneidade cada vez mais alicerçada nos sentidos do visual. Segundo o autor, “a difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise [...]” (MENESES, 2003, p. 23). Logo, Meneses (2003; 2005) propôs que à análise da cultura visual dentro da perspectiva de História Visual deve estar pautada na articulação entre o visual, o visível e a visão³⁴.

Por sua vez, Paulo Knauss (2006) destacou que o estudo da Cultura Visual abriu espaço para duas perspectivas, a saber: analisar a experiência visual atual – pautada na imagem digital e virtual; e uma segunda, pautada nas experiências de visualidades do passado, na qual a História seria fundamental para tal problematização. Logo, compreendeu-se que a problemática do visual é fundamental para a construção de uma crítica visual do passado e do presente³⁵.

34. Segundo o autor, o primeiro, o visual, diz respeito a iconosfera - ou seja, o conjunto de imagens-guia de uma sociedade. Seria impossível organizar todas as representações visuais que um grupo constrói – vide, por exemplo, a imensidão da internet e das redes sociais. Logo, as imagens-guia são as imagens de referências, que catalisam, referenciam e identificam, as imagens ícones ou emblemáticas (MENESES, 2005, 33). O visível, por sua vez, remete ao poder do que “é dado ou não a ver”, “a visibilidade e a invisibilidade”, ao que é culturalmente visível ou invisível. E por fim, a visão, que se refere aos “instrumentos e técnicas de olhar, aos papéis do observador, as modalidades do olhar” – o olhar do homem, o olhar da mulher, o olhar opressor, o olhar reprimido, etc. - ressaltando, assim, que a visão é uma construção histórica e localizada.

35. Acompanhando a posição de Meneses (2003), aqui adotou-se que propor uma análise histórica pautada no visual – História Visual – não tem por objetivo oferecer mais uma divisão dentro do campo historiográfico. Pelo contrário, visa eleger um outra dimensão de investigação das relações sociais – o visual – ao se voltar para a cultura visual e historicizar seus regimes e visualidades. Segundo Meneses (2003): “a expressão “História Visual” só teria algum sentido se se tratasse não de uma História produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documento e objetivando examinar a *dimensão visual* da sociedade. “Visual” se refere, nessas condições, à sociedade e não às fontes para seu conhecimento — embora seja óbvio que aí se impõe a necessidade de incluir e mesmo eventualmente privilegiar fontes de caráter visual” (MENESES, 2003, p. 26-28). Para tal, se faz necessário o estudo articulado entre o visual, o visível e a visão (MENESES, 2005, p. 33-56).

Partindo, então, da perspectiva da visualidade, ao tomar o retrato escolar como documento historiográfico foi necessário considerar sempre seu conjunto de especificidades, ou seja, lembrar que na fotografia escolar deve ser considerado “um conjunto de gestos, de saberes e de sentidos implicados na sua produção [...] afinados com os valores que a escola tem compromisso de difundir, os símbolos que deve cultivar (ALVES, 2010, p.113-114). Por essa razão, esses retratos escolares não eram a “captura do real”, pelo contrário, eles foram produzidos por uma “ideia de ideal”. Ou seja:

A pose favorita do ritual anual da fotografia escolar resgata e põe em funcionamento revelariam o que realmente acontece nesta instituição. A criança segura um lápis, nós supomos que ela escreve; também vemos livros - as crianças leem na escola. Estes elementos materiais (objetos-signo), símbolos máximos da cultura escolar, desempenham seus papéis neste enredo. Eles foram arranjados de forma uma abordagem bastante livre e autônoma das atividades de leitura naquele local. Vemos uma criança sorridente e, seduzidos pelo encanto da fotografia pseudo-instantânea, chegamos até a presumir que ela sabe ler e escrever! E ainda assim, o fundo escolhido grita a sua verdade, vem à luz, e passa a ser o ponto focal (CRUDER; FISCHMAN, 2003, p.43).

Assim, as “fotografias escolares como dados de pesquisa, não são um projeto trivial, idealista ou mecânico”, mas sim “requerem o desenvolvimento de novas maneiras de ver” (CRUDER; FISCHMAN, 2003). Por fim, as fotografias escolares foram aqui pensadas enquanto documentos sob a perspectiva de uma prática do passado, monumentos produzidos e legados que, ao serem questionados pela História, tornaram-se fontes para a construção do conhecimento historiográfico.

1.3 Da mimese à visualidade: fontes e metodologia

Não há como unificar e normalizar critérios e abordagens com pretensões de universalidade

(MENESES, 2012).

Com sua gênese no século XIX a fotografia sofreu com a polêmica ao redor de seu estatuto de técnica exata do real ou estética artística³⁶. A fotografia surgiu em meio a um universo cultural repleto de transformações científicas, intelectuais, políticas, produtivas e materiais. Sua condição físico-química, num primeiro momento, lhe confiou um estatuto de fidedignidade com o real, o que Dubois (2004) definiu como crença no “automatismo do objeto fotográfico”³⁷.

Longe de pressupostos de universalidade de leitura, de tecnologias físico-químicas automáticas e neutras, a fotografia – como qualquer outra prática visual – corresponde a um regime que lhe é específico e que cerca todo seu processo de produção, consumo, circulação e sentido. Logo, conforme pontuou André Rouillé, ao teorizar a prática fotográfica dos últimos 150 anos, “entre o real e a imagem sempre se interpõe uma série infinita de outras imagens, invisíveis, porém operantes, que se constituem em ordem visual, em prescrições icônicas, em esquemas estéticos” (ROUILLÉ, 2009, p. 159).

Na presente discussão, considerou-se que a fotografia foi além da mera mimese e sua técnica objetiva de captura do visual em uma superfície. Seu processo de produção visual se construiu tendo por base vários aspectos – tecnologia, consumo, fotógrafo, meio de circulação, etc. – que corresponderam a uma visualidade específica (BORGES, 2008, p. 80-81).

36. Dubois (2004), pontou que no momento de sua descoberta a fotografia suscitou questões acerca de sua função e de seu estatuto: vista no século XIX – e tendo prolongamentos no século XX – por alguns como simples técnica de mimese do real e por outros como uma nova modalidade artística. Tomando por perspectiva as discussões de Walter Benjamin (1987) sobre a polêmica fotografia arte ou técnica, aqui compreende-se que: “a fotografia em si não era uma pintura, mas uma outra coisa, uma nova dimensão do visual e, por tal, não poderia ser justificada diante do mesmo tribunal que ela havia derrubado [...] tornando irrelevante a justificação da fotografia em face da pintura” (BENJAMIN, 1987, p. 92-93).

37. Dubois (2004) ressaltou que a crença no automatismo do objeto fotográfico deriva-se de sua gênese técnica e mecânica, que tornava possível a produção de uma imagem automática e objetiva segundo as leis da ótica e da química e sem sofrer com interferências externas, nem mesmo pela mão do fotógrafo. Logo, o ato fotográfico tornava a fotografia a mimese do referente, cujo o testemunho era fidedigno e inquestionável (DUBOIS, 2004, p. 25-27).

Superando os pressupostos da mimese, abordagens como a iconografia/iconologia³⁸, a retórica das imagens³⁹, a semiótica⁴⁰ e a fotografia enquanto mediação⁴¹ passaram a ser exploradas para a construção de um conhecimento cognitivo da imagem fotográfica.

38. Ganhando divulgação sobretudo através do Instituto de Warburg (criado em Londres no ano de 1933), onde se encontravam historiadores da arte como Aby Warburg, Fritz Saxl, Ernst Gombrich, Edgar Wind e Erwin Panofsky – este último o responsável pela maior divulgação/visibilidade da perspectiva através de seu livro *Significado nas Artes Visuais* (1955) – a iconografia/iconologia foi um dos métodos analíticos mais utilizado no tratamento das fontes visuais no século XX. Pautava-se em duas abordagens básicas: a iconografia, análise descritiva da imagem, por meio do qual seriam descritos seus elementos e tornando possível identificar significações internas e significados externos a representação; e a iconologia, voltada para a interpretação do visual, das significações, das convenções culturais, dos motivos, temas, conceitos, de uma mentalidade [...], da compreensão do visual enquanto sintoma do real, a expressão de um espírito da época (MENESES, 2012, p. 244-245). Inúmeras revisões foram propostas e críticas realizadas à abordagem iconográfica/iconológica de Erwin Panofsky e sua correspondência com a realidade ao tratar a imagem como um sintoma do real. Contudo, ainda que atentando-se para as suas deficiências, não se deve desconsiderar as qualidades do método iconológico, sobretudo, ao “romper com a pura visibilidade” (MENESES, 2012, p. 246), ao dotar o registro visual de sentido, significados e mensagens e propor um passo a passo analítico voltado para cada dimensão da imagem visual.

39. Proposta pelo francês Roland Barthes na década de 1960, a retórica da imagem, muito próxima da retórica dos signos linguísticos, consistiu na análise estrutural da imagem visual, a fim de identificar os seus signos. Para tal, sua metodologia consistia no estabelecimento dos significantes e significados da imagem visual, ou seja, seus elementos denotativos e conotativos. Barthes buscou na imagem publicitária – segundo ele, imagem intencionalmente produzida com signos plenos e claros – um modelo de aplicação de tal conceito teórico metodológico, para isso, voltou-se para análise das propagandas das massas *Panzani*. O autor determinou na imagem publicitária três mensagens: a primeira linguística, composta pelas legendas e informações textuais que contribuem para a interpretação do visual e age como “uma barreira à proliferação dos sentidos conotados [...] cuja função é elucidativa seletiva” (BARTHES, 1990, p. 33); a segunda, de natureza icônica que é compreendida por meio do entendimento denotativo dos elementos icônicos; a terceira, a mensagem simbólica que se refere ao conotativo. Barthes ressaltou que o caráter conotativo da imagem responde a uma premissa cultural, isto é, suas leituras são variáveis e múltiplas conforme o olhar que se dirige a ela, logo, o conjunto destes conotadores – ou significações – compreendem uma retórica da imagem. Ainda que tenha contribuído para o entendimento da imagem visual polissêmica e portadora de uma mensagem repleta de signos, a retórica barthesiana enfraquece a representação visual ao submetê-la, muitas vezes, ao referente e a mensagem linguística. Além disso, Barthes adotou uma posição mimética em relação a fotografia, reduzindo à imagem literal e “mensagem sem código” (BARTHES, 1990, p. 35).

40. Martin Joly (1996) pontuou que a semiótica pressupõe à análise da maneira como determinados signos produzem sentido, provocam significados e sugerem interpretações. Por isso, segundo Penn (2002): “a tarefa do semiólogo é desmistificar ou “desmascarar” esse processo de naturalização, chamando a atenção para a natureza construída da imagem, por exemplo, identificando os conhecimentos culturais que estão implicitamente referidos pela imagem ou contrastando os signos escolhidos com outros elementos de seus conjuntos paradigmáticos” (PENN, 2002, p. 325). Para Meneses (2012), a semiótica foi um passo de análise importante pois possibilitou questionar as mensagens do visual. Entretanto, não deve ser tomada como uma postura única e acabada, visto que, resume a imagem a sua condição de signo e desconsidera sua condição de artefato.

41. Perspectiva teórica-metodológica abordada nos trabalhos de Maria Ciavatta (2002), a fotografia sob o prisma da mediação supôs uma interpretação da fonte fotográfica pautada na

Aqui, considerando-se as inúmeras contribuições que tais abordagens teórica-metodológicas proporcionaram, partiu-se da compreensão do objeto fotográfico enquanto produto visual e adotou-se a perspectiva da visualidade na compreensão da fotografia e para a construção da metodologia empregada em sua análise.

Diante disso, segundo Raimundo Martins, a “visualidade é a visão socializada” (2006, p.71). Logo, parte da premissa que “a visão é uma ‘construção cultural’ e, portanto, é algo aprendido e cultivado através de práticas sociais e de práticas educacionais desenvolvidas nas instituições” (MARTINS, 2006, p. 72).

Cabe destacar que as concepções teóricas-metodológicas expostas anteriormente (iconografia/iconologia, retórica da imagem, semiótica, mediação) tiveram, cada uma em seu momento específico, contribuições significantes para o estudo da fotografia. Mais do que negá-las, foi útil usar de suas potencialidades metodológicas. Para tal, somadas a elas, o estudo teórico que alicerçou a presente metodologia partiu das discussões de Boris Kossoy (2009) no que se refere a fotografia enquanto fonte histórica, de Ulpiano Meneses (2012) acerca da História Visual, de Andre Rouillé (2009) quanto ao estatuto fotográfico e Soulages (2005) sobre a fotograficidade.

Dessa maneira, partiu-se para a construção de uma metodologia adequada às fontes visuais na construção dos discursos historiográficos. Pontuado por Ginzburg (1990) como “método flexível” e corroborado por Meneses (2012) como um “método livre de gaiolas epistemológicas”, os procedimentos de leitura fotográfica foram pensados como métodos específicos ao objeto de pesquisa e seus objetivos. Logo, um método construído pela pesquisa, respeitando as leis do meio e suas fontes.

Como destacou Ana Maria Mauad (1996):

a própria experiência vem demonstrando que, a cada novo tipo de fotografia e objeto a ser estudado a partir da ima-

compreensão do conjunto de relações técnicas, culturais e sociais inerentes ao espaço/tempo de sua produção. Por essa razão, alguns conceitos são fundamentais, como: objeto fotográfico, representação, perspectiva renascentista, essência/aparência, documento/monumento, memória, identidade, projeto e história (CIAVATTA, 2002, p. 73). Além disso, para a autora, a imagem fotográfica enquanto mediação requer duas posições: a primeira, a necessidade de um abordagem intertextual entre fontes imagéticas e escritas; e segunda, a compreensão da fotografia enquanto um objeto que liga ciência, técnica e arte.

gem fotográfica, o pesquisador vê-se obrigado a atualizar o método de análise e adequá-lo à sua matéria significativa, guardando os imperativos metodológicos apresentados. Nesse sentido, é sempre importante lembrar que toda a metodologia, longe de ser um receituário estrito, aproxima-se mais a uma receita de bolo, na qual, cada mestre-cuca adiciona um ingrediente a seu gosto (MAUAD, 1996, p. 97).

No caso específico do passo a passo metodológico, buscou-se respaldo em diferentes perspectivas de trabalho, sobretudo os estudos de Mauad (1996) acerca dos espaços de forma de conteúdo e forma de expressão⁴², de Carvalho e Lima (1997) construídos na noção de atributos formais e icônicos⁴³ e Canabarro (2015) no que se refere aos planos da imagem⁴⁴.

Assim, a metodologia consistiu em três etapas. Primeiro, análise da técnica, voltada para a dimensão da produção da fotografia e comportando as seguintes categorias: instantânea ou posada, ampla ou pontual, externa ou interna, enquadramento, orientação, planos, composição e retoque. Segunda, análise descritiva dos elementos internos

42. Embasado nas discussões de Ana Maria Mauad (1996), a forma de conteúdo e a forma de expressão, abordam a imagem fotográfica através da relação técnica/temática. No caso da forma de expressão, a autora propôs pensar as opções técnica da fotografia e as posições estéticas adotadas pelo fotógrafo – formato, suporte, enquadramento, ambientação, orientação, etc. Em relação a forma de conteúdo, a autora se voltou para a análise dos temas escolhidos e produzidos pelo fotógrafo, tal como espaço, pessoas, objetos, etc. Partido dessa análise dupla, a autora definiu cinco categorias de análise pautadas na condição dos espaços, sendo eles: espaço fotográfico, espaço geográfico, espaço do objeto, espaço da figuração e espaço da vivência.

43. Voltado para a análise dos álbuns paulistas produzidos entre 1887-1954, as autoras categorizaram descritores com o objetivo de analisar as imagens fotográficas que compõem tais álbuns. Dado isso, dois conjuntos foram estabelecidos: o primeiro, descritores icônicos, se voltam para os elementos figurativos e descritivos, divididos em dez categorias, a saber, abrangência espacial (pontua/panorâmica), espaço, tipologia urbana, estruturas/funções arquiteturais, localização geográfica/temporal, infraestrutura, acidentes naturais, paisagismo e comunicação, elementos móveis e mapeamento das atividades urbanas representadas; por outro lado, o segundo conjunto – acerca do tratamento formal dispensado à imagem – se dividem em: enquadramento, arranjo, planos, efeitos e estruturas. Por meio desses dois passos, as autoras estabeleceram padrões temáticos a fim de perceberem tendências e orientarem a discussão (CARVALHO; LIMA, 1997, p. 57).

44. Considerando que o espaço fotográfico pode ser lido por meio de seus planos, o autor propõe como que a análise da fotografia considere quatro etapas, a saber: primeiro plano, composto pelas figuras humanas e cuja análise deve ressaltar os atributos de tais sujeitos (gestos, vestimentas, acessórios, poses, etc.); plano de detalhes, ou seja, a ênfase dada a algum objeto significativo na fotografia, cuja “análise deve ser direcionada ao objeto da investigação” (CANABARRO, 2015, p. 118); plano de fundo, detalhando a perspectiva, profundidade de campo e enquadramento da fotografia; e por fim, plano geral, caracterizado pela articulação de todos os planos a fim de analisar os “dispositivos técnicos, os dados internos da imagem e a coleção” (CANABARRO, 2015, p. 119).

e periféricos da fotografia, ou seja, ano, local, informações textuais, pessoas, objetos, espaços, paisagens e seus atributos, cujo objetivo foi refletir o espaço e os sujeitos visualmente representados na fotografia. E por fim, a terceira etapa voltada para a análise dos arranjos visuais articulado as demais etapas – incluindo as informações textuais contidas nos Cadernos de serviços.

Partindo da premissa de Kossoy (2009) e Meneses (2012) de que as fontes visuais devem ser articuladas numa perspectiva de complementariedade com as fontes textuais, documentos complementares foram utilizadas para auxiliar na análise da produção fotográfica em questão: os Registros de Serviços do Foto Bianchi (cujas informações foram digitalizadas e encadernadas em quatro livros pela administração da Casa de Memória Paraná e que são disponibilizadas aos pesquisadores); legislações educacionais do período analisado; e um manual prático de fotografia datado de 1925 – que contribuiu para pensar acerca das possíveis tecnologias e escolhas técnicas e estéticas empregadas no trabalho fotográfico do período.

Frente a isso, primeiro há que destacar que o recorte temporal realizado pela pesquisa diz respeito aos retratos escolares produzidos durante os primeiros trinta anos de atuação do estúdio, 1913-1943. O que, por sua vez, abrange a produção de Luís Bianchi e parte da produção de Raully Bianchi. Esse recorte é ainda significativo por se tratar do período de relação – direta ou indireta – de Luís com o estúdio, visto que ele faleceu em 1943.

Voltando ao conjunto de fontes visuais, a primeira etapa se deu no acervo do Museu Campos Gerais (Ponta Grossa) onde fotografias com a temática proposta e o período escolhido foram encontradas – em sua maioria reproduções dos negativos. Nesses casos, a identificação da autoria do Foto Bianchi foi possível por meio do carimbo do estúdio impresso no verso de cada fotografia e catalogação da instituição.

Num segundo momento, recorreu-se a busca dos negativos no FFB, fundo este localizado na Casa da Memória Paraná (Ponta Grossa), cujo acesso se deu mediante consulta aos catálogos produzidos pela instituição e disponibilizados para pesquisa. Nestes catálogos encontram-se digitalizados os dados contidos nos originais “Cadernos de Serviços” do Foto Bianchi.

TABELA 1 – NÚMERO E TIPOLOGIA DOS RETRATOS

RETRATOS	ESTÚDIO	ESCOLA
REFERÊNCIA	109	9
INDIVIDUAL	108	-
GRUPO	1	9
NEGATIVO	108	-
RETRATO EM PAPEL	1	9

FONTE: A autora.

TABELA 2 – DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS VISUAIS

ELEMENTO VISUAL	PRESENTE EM:	ELEMENTO VISUAL	PRESENTE EM:
MULHERES (Ginásio) (Normal)	76 (5) (71)	ESPAÇO EXTERNO (pátio, escadarias, entradas dos prédios escolares)	7
HOMENS (Ginásio) (Normal)	32 (15) (17)	ESPAÇO INTERNO (estúdio, salas de aula)	111
CLASSE MISTA (alunas, alunos, professoras, professores)	7	PRÉDIO (como espaço central ou de ordenação do retrato)	8

FONTE: A autora.

TABELA 3 – PADRÕES VISUAIS

RETRATOS	INDIVIDUAL	COLETIVO
FUNDO NEUTRO	108	-
VESTIMENTA UNIFORME	108	4
MODELOS SENTADOS	108	3

MODELOS EM PÉ	-	9
EFEITO EM PERSPECTIVA	-	2
EFEITO PIRAMIDAL	-	6
MODO RETRATO	108	-
MODO PAISAGEM	1	9
POSADA	109	9

FONTE: A autora.

NOTA: Número total de retratos de determinada tipologia, a saber: individuais e coletivos. Nesses casos se tratou apenas dos retratos individuais.

No caso dos registros de serviços, eles serviram de guia para a seleção de algumas das fotografias analisadas. Contendo dados como data, número de negativo e informações da fotografia, buscou-se nos registros os negativos que remetessem as fotografias escolares, a partir dos seguintes termos: “professor”, “professora”, “normalista”, “gimnasta”, “Escola Normal”, “Gimnásio”, “grupo professores”, “Escola Becker”, etc. Por meio dessas informações foi solicitado a busca do negativo. Além dos negativos solicitados no levantamento inicial, outros foram sendo encontrados durante o processo e busca e sendo anexados ao corpo documental.

Foi necessário ter em mente, também, que o estúdio teve início a mais de cem anos e seu acervo passou por mudanças – tanto em seu endereço comercial, quanto no seu processo de compra/venda. Nesse período, não apenas negativos, mas também registros podem ter sido extraviados.

Logo, não foi demais ressaltar que o conjunto de fotografias analisadas se refere a uma parte da produção do Foto Bianchi, onde lacunas foram inevitáveis e que fez com que a pesquisa fosse uma pequena contribuição de uma discussão ampla e ilimitada.

Ainda assim, o levantamento documental encontrou 118 retratos (conforme as Tabelas 1, 2 e 3). Porém, optou-se por realizar um recorte documental para a pesquisa, como se verá nos capítulos a seguir.

Quanto as legislações educacionais, estas foram necessárias para se compreender um pouco mais dos espaços e relações fotografadas pelo Foto Bianchi. Mesmo não sendo o objetivo central da pesquisa, a análise de prerrogativas legais acerca do corpo escolar foram necessárias para entender, ao menos um pouco, à quem a produção das fotografias escolares do Foto Bianchi se dirigiu – ainda que de forma legal.

No mesmo sentido, a análise do Manual fotográfico – ainda que não utilizado do Foto Bianchi – contribuiu para a compreensão acerca da prática fotográfica no período, seus imperativos técnicos e estéticos. Em suma, tanto as legislações quanto o Manual, buscaram dar indícios do meio cultural em que o estúdio Foto Bianchi esteve inserido, partindo da premissa que “sem compreender as vozes dos homens e mulheres de ontem, não podemos conhecer os sentidos que eles atribuíram às suas produções simbólicas” (BORGES, 2008, p.73).

A exposição do passo a passo do tratamento dispensado as fontes visuais e textuais buscou deixar claro que a análise aqui realizada reside no regime do conhecimento científico plausível. Afinal, muito se questiona sobre o estatuto e legitimidade da historiografia que se constrói sobre o visual: “subjetividades”, “impressões visuais”, “opiniões”, “achismos”, etc.

É verdade que a análise de imagens requer, sempre, por parte do pesquisador uma postura sensível frente ao documento, o que Carlo Ginzburg (1990) teorizou como sendo a “intuição do historiador”.

Contudo, tal premissa não tira no discurso historiográfico pautado no visual seu estatuto de ciência histórica. A História, com seus enunciados científicos, possui um estatuto próprio, diferente das suposições *galileanas* de ciência e racionalidade – como bem pontuado por Ginzburg (1990; 2002) – mas que não fazem dela uma ciência menor ou falsa.

Nesse sentido, Mauad (1996) ao tratar do uso da imagem por parte dos historiadores, propôs uma articulação entre regras e métodos adequados as fontes de pesquisa, mas sem negar a importância do olhar do historiador, aliado também a uma interdisciplinaridade com outras áreas. Tal perspectiva não tira da análise seu conteúdo de inteligibilidade, afinal, continua a ser uma análise pautada em métodos e regras e que buscou produzir um discurso com intenção de “verdade”.

Logo:

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção, como procuro mostrar nas páginas que se seguem, não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (GINZBURG, 2002, p. 45).

Assim, se a compreensão histórica direta e absoluta não foi possível – nem desejável – entender a história voltada ao visual enquanto conhecimento pautado no indiciário significou compreender a relação existente entre as partes e o todo, entre o singular e o universal, entre o visual e o social, o que exigiu um trabalho empírico rigoroso e crítico, mas também flexível dentro de suas escolhas teórico-metodológicas.

2. A escola foi ao estúdio

Se a pose responde, num primeiro momento, a imperativos técnicos, assume rapidamente o caráter intrínseco de apresentação de um simulacro. Graças a ela o sujeito torna-se um modelo; deixa-se captar como uma forma entre outras formas, ao interagir com um cenário que lhe confere uma identidade retórica quando não fictícia, fruto de uma ideia de composição plástica e social a um só tempo.

(FABRIS, 2004).

Alguns anos após a invenção da fotografia, o ato de ir ao estúdio fotográfico tornou-se um evento social de grande importância na vida das pessoas. Selecionar o estúdio, agendar o horário, escolher os melhores trajes e acessórios, preparar os penteados, reunir os filhos, ou familiares, amigos, alunos, etc., a ida ao estúdio exigia um processo de preparação do modelo e também do fotógrafo, com ambientes previamente organizados, aparatos cenográficos ordenados e material técnico montado.

Era um verdadeiro contrato social com o objetivo de que os retratos correspondessem a estética do estúdio, aos desejos do fotografado e que “os elementos fossem cuidadosamente dispostos e pensados com fim de produzir um discurso” (SANTOS, 2009, p. 12). No caso do Foto Bianchi e seus retratos escolares, tal contrato social foi evidente: professores, professoras e alguns estudantes bem vestidos, uso de adereços e, sobretudo, o agendamento prévio – e padronizado – de tais retratos⁴⁵.

Dito isto, o presente capítulo, analisou os retratos escolares produzidas no interior do estúdio Foto Bianchi. Dos retratos analisados na pesquisa 32 foram produzidas no interior do estúdio e corresponderam a três momentos, a saber: 1) Retrato em grupo de professoras e professores da Escola Normal (1 retrato); 2) Retratos do Ginásio (21 retratos); 3) Retratos de Normalistas (11 retratos).

45. Conforme se observou nos cadernos de registros do Foto Bianchi, em grande parte a data desses retratos correspondiam sempre aos meses finais do ano letivo, ou seja, outubro, novembro, dezembro.

2.1 Retrato em grupo: professoras e professores da escola normal

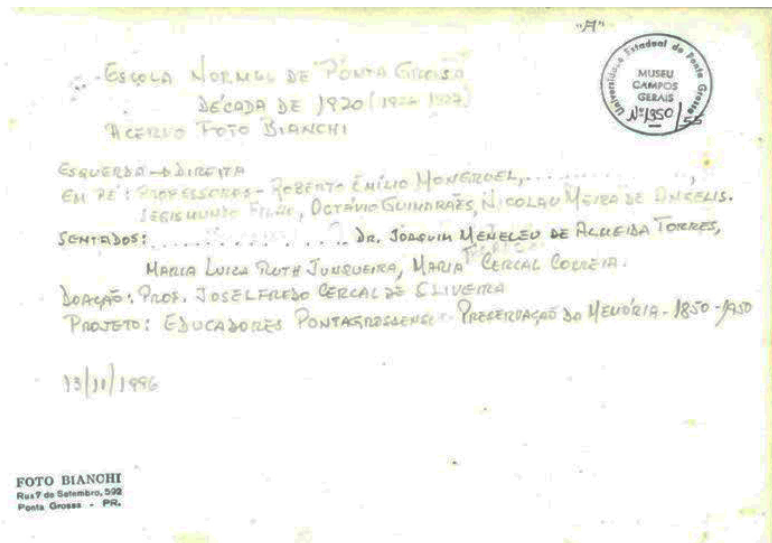
Desde o seu surgimento no século XIX a fotografia apresentou-se como técnica inovadora para uma importante função cultural: o retratar pessoas. Tendo sido considerada como um objeto de exatidão técnica, alicerçada em processos físico-químicos e beneficiada pelo seu tempo de produção, a fotografia passou a ser utilizada por muitos retratistas como uma nova possibilidade de trabalho sendo, muitas vezes, transformada por alguns pintores em recurso pictórico.

Figura 7 FOTO BIANCHI. Escola Normal de Ponta Grossa, 1926/27 (aprox.).



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 8 (Verso) FOTO BIANCHI. Escola Normal de Ponta Grossa, 1926/27 (aprox.)



Fonte: Museu Campos Gerais

Os retratos ocuparam a grande parte da produção do Foto Bianchi – e não apenas no que se refere a temática escolar. Durante o levantamento das fontes para a pesquisa, a grande maioria dos retratos escolares produzidos no interior do EFB apresentou a individualidade em sua composição, isto é, a presença de um modelo – aluno, aluna, professor ou professora. Contudo, tal padrão não foi único, como foi o caso do retrato a seguir.

Na fotografia da Figura 7, um grupo de professores e professoras da Escola Normal posou para a lentes do fotógrafo. Orientado na horizontal, o retrato foi composto por um grupo do magistério ordenado em dois níveis: no primeiro, mais baixo, um homem e três mulheres sentadas com as mãos cruzadas sobre as pernas, enquanto outros quatro homens, dispostos atrás, posaram em pé e com os braços postos para trás ou cruzados.

O professor com os braços cruzados, Octávio Guimarães⁴⁶ (primeiro, em pé, na ponta da direita), apresentou uma pose particular em

46. Poucas informações acerca do professor Octavio Guimarães foram encontradas. Porém, sabe-se que ele fez parte dos primeiros quadros de professores da Escola Normal e do Ginásio de Ponta Grossa, onde lecionou a disciplina de desenho. Além disso, o professor foi também responsável pelas ilustrações e organização artística do Álbum de Ponta Grossa, editado em 1936 e disponível no Museu Campos Gerais.

relação aos demais: além dos braços cruzados, seu corpo esteve acen-
tuadamente inclinado – característica evidente de forma mais leve em
outros retratos tratados nesse capítulo – e seu olhar direcionado para
um ponto distante. Tais características, mais do que escolhas do fotó-
grafo e fotografado, também remetiam escolhas e poses inerentes aos
retratos do período.

Sobre as técnicas utilizadas pelos fotógrafos no século XX para
a composição dos retratos de estúdio, Sandra Koutsoukos (2008) des-
tacou que eram algumas das práticas comuns: posicionar o modelo de
modo que ele ficasse centralizado no cenário, destacar na cena as mãos,
conforme se percebeu nos retratos de algumas normalistas, e o rosto
do retratado, principalmente, nos retratos de meio corpo, alinhar os
ombros, o pescoço e direcionar o olhar levemente para um ponto, assim
evitava-se um “ar tímido ou assustado ao modelo”, característica que
distanciava o modelo da expressão burguesa de poder e equilíbrio e o
aproximava do retrato do camponês assustado frente a câmera (BOUR-
DIEU; BOURDIEU, 2006).

Diante disso, foi comum que os manuais instruísem o fotó-
grafo “a orientar a direção do olhar do modelo, que, de preferência,
não deveria fixá-lo, mas para olhar vagamente para um objeto distante”
(KOUSTSOKOS, 2008, p. 09). Somado a tal postura, a leve inclina-
ção dos corpos era tida como uma das poses dirigidas afim de evitar a
frontalidade absoluta do retratado e valorizar seu perfil. Nesse sentido,
Annateresa Fabris destacou que:

Desde a configuração da noção moderna de indivíduo, o retrato
honorífico não se caracteriza pela frontalidade absoluta, que é
própria de uma cultura popular e campesina. Para os integrantes
dessa cultura, posicionar-se frontalmente no centro da imagem
significa apresentar-se ao outro sob o melhor ângulo, num mo-
vimento psicológico no qual respeito e auto-respeito caminham
paralelos. O retrato de perfil, que cai em desuso nas últimas déca-
das do século XV, é, ao contrário, apanágio simbólico da elite. A
ele são atribuídos dois significados: índice de razão e moderação,
no caso do homem; símbolo de virtude e pertencimento a um
grupo (FABRIS, 2004, p. 43).

Assim, se a fotografia passou a ser um recurso técnico bastante utilizado pelos pintores o mesmo ocorreu com a incorporação de técnicas pictóricas no ato fotográfico. Afinal, fosse por muitos dos primeiros fotógrafos partirem do campo da arte pictórica, fosse por um padrão visual culturalmente aceito, o caso foi que muitos retratos fotográficos buscaram inspiração nos quadros da aristocracia⁴⁷.

Ainda que, segundo Tausk (1978), a invenção da fotografia estivesse relacionada ao interesse na criação de um procedimento mecânico de reprodução de imagens e não, necessariamente, a criação de um novo meio de expressão artística, as influências da pintura na fotografia foram recorrentes até as primeiras décadas do século XX. Conforme destacou Annateresa Fabris (2004), foi sintomático que os primeiros retratos fotográficos passassem a fazer uso de parâmetros visuais da pintura, tais como: poses de meio perfil, modelos sentados, iluminação difusas por janelas laterais, fundos cortinados e cenários de efeitos pitorescos.

Dado isso, se a pose e a composição dos modelos possuíam intenções específicas de construção de uma identificação do retratado, não foi diferente com o cenário produzido no estúdio, cuja ambientação foi pensada com vistas a colaborar com tal representação. Nesse caso, o fundo neutro, as plantas, as cortinas longas, claras e escuras, que remetiam ao interior das casas burguesas eram cenários comuns que buscavam inserir os modelos dentro desses espaços, conforme se observou na ambientação do EFB.

A propósito disto, o EFB possuía um aparato cenográfico bastante diversificado para a produção de seus retratos. No período da pesquisa que se manteve contato com o FFB foi possível perceber nas fotografias do estúdios adereços infantis, como bonecas, ursos, carrinhos, religiosos, como imagens, santos, rosários, altares, fundos que remetiam à igrejas⁴⁸, e domésticos, por meio da presença de jarros de flores, almofadas, poltronas, aparadores, cortinas, etc.

47. De modo paralelo, não se deve esquecer que também o mundo da pintura sofreu influências da estética fotográfica. Foi o caso, segundo Tausk (1978), das pinturas impressionistas, cujo olhar e estética da fotografia instantânea foi essencial para seu fortalecimento. De acordo com o autor, a pintura impressionista buscou em sua estética a instantaneidade – tal qual das fotografias – e o olhar rápido – também educado pela fotografia – diferenciando-se por sua nitidez e riqueza de detalhes (TAUSK, 1978, p. 15). Para o autor: “*al retener lo más esencial, lo más imprevisto, la fotografía instantánea educa al ojo – de funcionamiento más lento – para una observación rápida como el rayo. Esta influencia educadora de la fotografía la percibiremos preferentemente entre los impresionistas*” (TAUSK, 1978, p. 15).

48. Sobre esta temática, um estudo foi desenvolvido acerca dos ex-votos fotográficos dedicados ao Divino Espírito Santo, em Ponta Grossa, entre os anos de 1920-1937, que fizeram

O uso de atributos cenográficos pelos estúdios com intenções específicas foi característica comum de uma prática iniciada com as *carte de visite*. Intimamente ligada ao retrato burguês⁴⁹, a *carte de visite* promoveu um novo público consumidor dos retratos fotográficos e uma série de estereótipos e padrões visuais na produção dos retratos, por meio de cenários, aparatos, trajes e “poses teatrais” (FABRIS, 2004, p. 30). Segundo Maria Linhares Borges:

Como pequenas fábricas de ilusão, seus estúdios atraíam homens e mulheres que, individualmente ou em grupos, davam vazão às suas fantasias. Para tal, os estúdios ofereciam uma variedade de apetrechos utilizados na montagem de cenários de acordo com desejo de auto-representação de seu público. Réplicas de tapetes persas, cortinas de veludo e brocado, almofadas decoradas, panos de fundo pintados com cenas rurais e/ou urbanas, roupas de gala, instrumentos musicais, bengalas, sombrinhas de seda, etc., eram disponibilizados aos clientes interessados em atribuir realidade a seus sonhos e desejos (BORGES, 2008, p. 51).

Logo, os estúdios, por meio de suas “ambientações ilusórias” (LEMO, 1983) e escritas fotográficas, eram espaços de produção de idealizações pessoais e coletivas, ambientes em que a imagem era fundamentada nas verdades visuais⁵⁰ e em imperativos de representação

uso de retratos produzidos pelo Foto Bianchi. Nas fontes analisadas, foram observados uma série de recursos cenográficos de temática religiosa que eram incorporados pelo fotógrafo a fim de atender aos clientes, entre eles: imagens de santos, crucifixos, painéis que remetiam ao interior de igrejas, altares, vestimentas religiosas (BARBOSA, 2019).

49. Atendendo uma necessidade burguesa que foi se construindo desde fins do século XVIII – a saber, o desejo de auto representação e personalização – o retrato fotográfico, tornado acessível por meio das *carte de visite*, foi um meio comum das classes extra alta-burguesia possuírem seus retratos. Segundo Annateresa Fabris: “embora se inspire nas convenções do retrato aristocrático, o retrato burguês não pode, porém, adotar seu formato [...] é para além desse círculo restrito que irá apontar a descoberta de Disderi, que pretende estender o direito de imagem não só à pequena burguesia, mas ao próprio proletariado” (FABRIS, 2004, p. 29).

50. O uso de recursos técnicos, estéticos e cenográficos por parte da fotografia não passa despercebido à quem é retratado ou visualiza tal imagem. Contudo, mais do que informação fidedigna do real e dos sujeitos, o regime de verdade da fotografia – sobretudo, aquela pontuada por Rouillé (2009) como fotografia-documento – está alicerçado na ordenação do visual. Isto é, corresponde a imperativos visuais na estética, nas escolhas dos espaços, das roupas, dos papéis e prática culturalmente aceitos e valorizados para representação fotográfica. Segundo Rouillé: “a fotografia-documento, na realidade, finalizou o programa metafísico e político de organização do visual iniciado com a pintura do *Quattrocento* [...] isto é, para submetê-lo às leis da geometria óptica, para endossar a utopia do dever da exaustividade (mostrar tudo), para tentar tornar o mundo transparente, claro e distinto [...] a organização social, a disposição dos espaços públicos, a produção e

visual. Assim, de acordo com Annateresa Fabris (2004), tais recursos na produção da fotografia não eram pautados apenas em “termos de ilusão realista e nem mesmo de busca de efeitos plásticos”, mas também na “simbologia social”, ou seja, em cenários e vestimentas que constituíam uma espécie de “brasão burguês” (FABRIS, 2004, p.30). Diante disso, Rosana Monteiro pontuou que:

Na metade do século XIX, a fotografia modifica a forma de representação do indivíduo (do burguês, do artista, do homem de ciências, do político, do comerciante, do industrial, etc.), valorizando a sua posição e os seus atributos sociais no contexto de uma nova economia industrial e de uma sociedade de massas. A máquina congela e monumentaliza o indivíduo numa pose (que é uma forma de disciplinar o corpo) para a eternidade (MONTEIRO, 2013, p. 13).

Assim, podemos pensar a *carte de visite* e a nova forma de retratar por ela estimulada pela perspectiva da fotografia humanista proposta por André Rouillé (2009)⁵¹. Segundo o autor, a fotografia humanista foi aquela voltada as vivências ativas das pessoas, ou seja: trabalho, amor, amizade, luta, resistência, etc. Fotografias que remetiam ao tempo da ação social e que, para tal, usavam como recurso de produção a sobreposição de planos e profundidade de campos “localizando os atores humanistas em seu contexto social e humano” (ROUILLÉ, 2009, p. 147).

Além de promover um padrão visual, as *carte de visite* também foram fundamentais para a produção em maior escala dos retratos, que tornaram-se cada vez mais acessíveis a novas classes sociais. Nesse processo de industrialização da fotografia⁵², mais do que retratos indi-

a pintura perspectiva eram organizados cada um a partir de um centro (ROUILLÉ, 2009, p. 157).

51. Em contrapartida, por volta dos anos de 1980, algumas fotografias passaram a apresentar uma nova perspectiva, denominada por Rouillé de fotografia humanitária. Se a ação do humano – fosse em momentos calma ou turbulência – marcavam a fotografia humanista de início do século XX, o “tempo fraco”, o tempo “sem ação”, passou a dominar as fotografias humanistas de fins do século XX. Segundo Rouillé: “surgida com o inusitado aumento dos excluídos, dos deserdados, de homens reduzidos ao estado de ‘coisas’ [...] a fotografia humanitária adota geralmente pontos de vista próximos (a pornografia do plano muito próximo), que esmagam a perspectiva, que reduzem o campo externo e fecham toda promessa de saída [...] olhares são vazios, perdidos no nada, enquanto o fotógrafo se incorpora à anônima e indiferente câmera de vigilância” (ROUILLÉ, 2009, p. 146-148).

52. Porém, a democratização e o uso cotidiano e amador da fotografia podem ser pontuadas com o surgimento da câmera Kodak em fins do século XIX, momento em que a produção e

viduais, os retratos fotográficos buscavam despertar nos modelos um sentimento de identificação com determinados papéis sociais e de pertencimento com determinadas práticas e espaços. Por isso, esse momento foi tido por Walter Benjamin (1987) como a “decadência da fotografia”, uma vez que, criou estereótipos sociais e fotográficos que passaram a se sobrepor ao indivíduo” (FABRIS, 2004, p. 29).

Ainda que o retrato escolar correspondesse a uma temática específica, sua composição não diferia muito da produção de outros retratos, pelo contrário, incorporava os padrões fotográficos do ato de retratar. Na Figura 7, por exemplo, o retrato fotográfico produzido das professoras e professores foi como um grupo ordenado da Escola Normal, identificando tais sujeitos não por sua individualidade, mas por função social específica – o magistério – e cuja importância se revelou ao tornarem-se elementos visuais para perpetuação da memória da Escola Normal⁵³.

Considerou-se, então, que esse retrato foi um artefato de identificação/reconhecimento de um grupo do magistério e de memória da Escola Normal e, por isso, correspondeu à imperativos fotográficos próprios de seu tempo⁵⁴. Ademais, uma outra questão que se ressaltou neste caso foi: Por que todas as mulheres – e não outros homens – estão sentadas?

Sugerir que tal ordenação indica uma perspectiva patriarcal e de fragilidade feminina não seria impossível. Porém, induziria a fotogra-

comercialização de fotografias ganhou dimensões massivas. A invenção da câmera de rolo de filme, por George Eastman, nos Estados Unidos, em 1888, colocou a fotografia nas mãos do homem comum, com ampla e arbitrária possibilidade de uso. Já não havia as limitações físicas do equipamento profissional (MARTINS, 2009). Criada por George Eastman (1854-1934) e comercializada a partir de 1888, a câmera Kodak (ou instantâneo) foi o primeiro aparelho fotográfico portátil, cujo rolo de filme permitia a produção de cem imagens tornando possível a comercialização em larga escala de fotografias (BORGES, 2008, p. 58).

53. A ideia da fotografia enquanto um objeto do perpétuo é tomada segundo as considerações de Boris Kossoy (2014) acerca dos tempos da fotografia. Para o autor, a fotografia liga duas realidades: a primeira, a realidade da criação que é tida como o tempo da ação do fotógrafo, por tal é efêmero, do passageiro; a segunda, a realidade da representação, que é vista como o tempo da perpetuação (finita) de algo. Ou seja, a vontade de perpetuar determinava representação visual (KOSSOY, 2014, p. 131).

54. Aqui, os imperativos culturais são tomados pela perspectiva de Villém Flusser, em *A filosofia da caixa preta* (1985), que ressaltou ser o: “universo fotográfico produto do aparelho fotográfico, que por sua vez, é produto de outros aparelhos [...] multiformes: industriais, publicitários, econômicos, políticos, administrativas [...] Trata-se, nesse complexo de aparelhos, de caixa preta composta de caixas pretas. Um supercomplexo de produção humana” (FLUSSER, 1985, p. 37). Em resumo, imperativos de diferentes esferas que interferem na produção fotográfica.

fia a uma informação externa a ela e que, por sua vez, é contrariada pela mesma ao apresentar também um professor sentado em meio as professoras.

Seria mais oportuno dizer que a composição das cenas nos retratos escolares muitas vezes dizia respeito a uma hierarquia própria da cultura da escola, onde professores e professoras ocupavam diferentes níveis de poder no espaço escolar. Assim, foi possível sustentar que os professores em pé eram, provavelmente, os de maior tempo no magistério. Por tal, essa centralidade foi compreendida como uma premissa da própria hierarquia escolar e, por isso, em outros momentos se fez presente também na relação entre alunos, alunas, professoras e professores – como no caso de algumas fotografias analisadas no capítulo 3.

Frente a isso, alguns dos retratos escolares do início do século XX foram marcados por composições hierarquizantes em suas cenas, influenciadas pela própria ordenação escolar onde as “relações de hierarquia e poder unem os vários membros do grupo retratado” (SOUZA, 2001, p. 88). Um exemplo ilustrativo dessa questão foi que o diretor ocupava, na maioria das vezes, o “lugar central na fotografia, reproduzindo na imagem as relações de poder prevalentes na organização escolar” (SOUZA, 2001, p.92)⁵⁵.

Diante disso:

Para além da solução de enquadramento, iluminação e contraste, disposição dos alunos (meninos do lado esquerdo e meninas do lado direito, separados pelo corpo docente que delimita a fronteira entre os sexos), esta fotografia de classe configura um conteúdo explícito que identifica a organização da estrutura hierárquica em que eram estabelecidas as relações de subordinação e graus sucessivos de poderes, de situação e de responsabilidades peculiar ao universo escolar público do início do século XX. Não é por um acaso que o diretor é o homem adulto em primeiro plano que se sobrepõe à imagem das colegas professoras (BENCOSTTA, 2011, p. 403).

55. É importante ressaltar aqui que, apesar da hegemonia masculina dos espaços de direção de ensino, no século XX o Paraná teve uma mulher proeminente no ensino, a professora Julia Wanderley: primeira professora normalista do estado e a primeira diretora escolar. Além disso, não foi somente na carreira de professora normalista que ela evidenciou seu nome, pois Júlia publicou também uma série de artigos em jornais curitibanos, sob pseudônimo, nos quais aparecia como uma mulher preocupada com as questões políticas e econômicas, abordando temas de cunho social, educativo e espiritualista (BUSNARDO, 2016).

Logo, tais questões tornam o retrato um artefato potencial para a pesquisa, uma vez que, a fotografia “documenta uma mentalidade e documenta uma necessidade social, a necessidade de uma imagem do imaginado” (MARTINS, 2009, p. 52). Diante disso, os retratos aqui analisados são representações visuais de um processo. Tomando como perspectiva Roger Chartier, a representação, longe do real, é uma construção que “vincula estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2010, p. 49). Nesse sentido:

[...] as pessoas são fotografadas representando-se na sociedade e representando-se para a sociedade. A fotografia documenta, como atriz, a sociabilidade como dramaturgia. Ela é parte da encenação. Ela reforça a teatralidade, as ocultações, os fingimentos. Traz dignidade à falta de dignidade, ao simplismo repetitivo da vida cotidiana. As pessoas se mostram representando, mas recorrem constantemente fotografia para mostrar-se como terceira pessoa, a verdadeira, a que não está ali na cena, mas que está na foto. A fotografia “conserta” o fato de que na vida cotidiana a apresentação social desmente a representação social. Ela é o rodapé esclarecedor da compostura, do decoro (MARTINS, 2009, p. 47).

Longe de ser a apresentação do real, a produção do fotógrafo é sempre uma representação visual. A ideia de representação, que serve de construção e/ou manutenção de uma ideia/instituição, é tão cara a historiografia por permitir discussões que não se alicerçam em verdades concretas e objetivas, mas que se constroem na compreensão de um discurso histórico pautado na verossimilhança e no singular⁵⁶, destacando que “o verossímil não é necessariamente o verdadeiro e, certamente, não é o concreto, embora seja o real” (MARTINS, 2009, p. 62).

56. Aqui a compreensão de representação visual foi construída levando em conta as discussões de Pesavento (2007) e Chartier (2010). Sandra Pesavento salienta que a ideia de representação destaca “a estrutura mental da realidade, estrutura essa responsável pela coesão social e legitimidade de uma ordem, por meio de ideias, de imagens e de práticas dotadas de significados que a humanidade elabora de si” (PESAVENTO, 2007, p.24). Por sua vez, Roger Chartier ressalta que: “as representações não são imagens verdadeiras ou falsas, mas imagens de uma realidade que lhes seria externa e que possuem uma energia própria” (CHARTIER, 2010, p. 51-52). Em resumo, ambas as reflexões permitem abordar a representação visual enquanto uma construção humana, pautada em convenções culturais num regime de complementariedade – isto é, ao mesmo tempo que é mantida por um imaginário contribui para a manutenção deste imaginário. Logo, ela corresponde a uma construção datada, localizada, direcionada e com imperativos culturais que não a torna real e absoluta, mas sim singular e plausível.

No caso específico das representações fotográficas, Sandra Pesavento destacou que elas são verdadeiras “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais [...] que não são a cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele (PESAVENTO, 2007, p.48)”. Partindo disso, cabe destacar aqui as contribuições de Goffmann (2002), que sugeriu como representação individual toda atividade de um sujeito frente a um grupo particular de observadores cujas influências afetam tal atividade – a representação (GOFFMAN, 2002, p. 29).

Enquanto representação visual, o retrato analisado (Figura 7) foi indício⁵⁷ de uma prática cultural – o ato fotográfico – e de um discurso. A ideia de indiciário veio aqui complementar a sustentar a noção de representação, isso porque, salientou o caráter singular das fotografias, localizando-as como sinais de uma produção fotográfica que, por sua vez, foi localizada em determinado universo cultural.

2.2. Retratos do ginásio

Fundado em Ponta Grossa no ano de 1927, o Ginásio Regente Feijó foi pensado para ser um espaço alternativo de formação ginásial no interior do Paraná. Inicialmente criado para ficar localizado entre as ruas Dr. Colares e Augusto Ribas, antes do prédio ser entregue dividiu o espaço com a Escola Normal, na Rua do Rosário. Após esse período, funcionou no prédio da rua Dr. Colares até o ano de 1939, mas com o aumento da demanda de alunos, passou de maneira definitiva para a sede da Escola Normal, na Rua do Rosário, onde hoje encontra-se o Colégio Estadual Regente Feijó.

O Ginásio, nos seus primeiros anos, atendeu uma parcela específica da população que tinha acesso ao ensino secundário e contou em seu quadro de professores com nomes conhecidos no cenário

57. Pautado na discussão proposta por Ginzburg (1990), indício foi aqui abordado como uma característica da pesquisa historiográfica. Segundo o autor, se a história absoluta foi um empreendimento cognitivo e empírico impossível, análises e interpretações por meio de sinais, indícios e sintomas tornaram possível compreender alguns aspectos do passado e pontuar o saber histórico como um conhecimento indiciário, indireto e conjectural (GINZBURG, 1990, p. 157).

local, como os professores F a ris Michaelle⁵⁸ e Brasil Pinheiro Machado⁵⁹ (OLIVEIRA, 2002).

Alguns dos personagens da sua história posaram para as lentes do Foto Bianchi e foram os modelos do conjunto de retratos analisados nesse subcapítulo. Composto por uma série de 20 retratos produzidos entre 27 de outubro de 1936 e 06 de novembro de 1936, período que correspondia ao fim do ano letivo (PARANÁ, 1917; 1927), estas fotografias podem ter seus usos relacionados a finalização de um ano escolar. Servindo de lembrança de um ciclo que se encerrava, de exaltação de um aluno que finalizava suas atividades, tais retratos remeteram a celebração e perpetuação visual do tempo escolar.

Produzidos num formato padrão, orientados na horizontal, com enquadramento pontual do retratado, com modelos com corpos inclinados em relação ao fotógrafo e sentados tendo como fundo um cenário simples e neutro, os retratos indicaram um padrão de produção nas poses nas fotografias escolares do estúdio – conforme foi percebido em outros retratos da Escola Normal (seção 2.3).

No caso das fotografias reproduzidas pela pesquisa a partir dos negativos encontrados na Casa da Memória, optou-se por manter as legendas-comentários utilizadas nos Cadernos de Serviços. Assim, algumas das legendas-comentários anotadas pelo fotógrafo apresen-

58. Faris Antonio Salomão Michaelle (1911-1977) foi um professor, advogado e intelectual de grande relevância para o campo educacional ponta-grossense. Nascido em Mococa, cidade do interior de São Paulo, mudou-se para Ponta Grossa com a família ainda criança, aproximadamente em 1917. Em Ponta Grossa, cursou o ensino primário, secundário e, posteriormente, estudou na Faculdade de Direito do Paraná, em Curitiba. Faris Michaelle foi responsável por dirigir dois marcos do campo intelectual ponta-grossense, a saber: o Centro Cultural Euclides da Cunha (1947) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1949), além de ter exercido a função de professor no ensino primário e secundário na cidade durante um período (CAMPOS e MARCHESE, 2010).

59. Brasil Pinheiro Machado (1907-1997), foi um professor, político, advogado, jurista e intelectual paranaense. Filho de Brasil Ribas Pinheiro Machado e Maria Eugênia Pinheiro Machado, nasceu e viveu a infância em Ponta Grossa, onde cursou o ensino primário. Mudou-se para São Paulo para finalizar o ensino secundário e, posteriormente, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (1930). Em 1932 foi eleito prefeito de Ponta Grossa e em 1934 deputado estadual do Paraná, cargo que ocupou até 1937, “quando o golpe do Estado Novo suprimiu todos os órgãos legislativos do país” (CPDOC, 2019). Após dois anos, em 1939, tornou-se procurador-geral do Paraná e, voltou ao campo político em 1946, quando foi nomeado interventor do Paraná. Ainda na área do direito, foi juiz do Tribunal de Contas do Paraná entre 1965-1967. No campo educacional, Brasil Pinheiro Machado, ocupou os cargos de vice reitor da Universidade Federal do Paraná (1945) e professor do Ginásio Regente Feijó, em Ponta Grossa (CPDOC, 2019). Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/machado-brasil-pinheiro>.

taram a descrição dos alunos por meio de seu papel social (gimnasta, normalista), parentesco (sobrenomes) ou alguma característica física (como polaco, ruivo, etc.). No que se refere as legendas, datas e informações, optou-se por especificar datas e números de negativos apenas em casos de certeza. Portanto, em alguns casos, tais informações não foram detalhadas.

Quanto a composição do cenário, diferente do tradicional fundo burguês utilizado pelo EFB (Figura 7), nesse caso um fundo escuro e neutro foi utilizado pelo fotógrafo. Segundo Veiga (1925) e Koutsoukos (2008), os cenários neutros eram os mais utilizados quando se produzia retratos individuais e de meio corpo para destacar os atributos faciais do retratado. Logo, diferente da composição da Figura 7, nesse caso, ocorreu uma acentuação na individualidade de cada *gimnasta*, até mesmo porque, esses retratos poderiam ser usados de maneira individual por cada um, como objeto de lembrança ou maneira de presentear familiares e amigos (Figuras 41 e 43).

Ainda que tal ênfase na individualidade tenha sido presente, observou-se um padrão de visual entre os modelos. Composto por um grupo de diferentes faixas etárias, nos retratos em questão as poses e as vestimentas foram um padrão compartilhando entre ambos os sexos. Diferente do grupo de professores e professoras da Figura 7, nesse caso os alunos trajaram uma indumentária específica, uma espécie de *smoking*, comporto por: casaco, camisa branca e gravata borboleta.

Utilizadas de forma intencional, escolhidas pelo fotógrafo a fim de promover uma imagem visual e social dos ginastas, os trajes faziam parte do grande aparato cenográfico do estúdio fotográfico. Logo, também a sua escolha no momento da fotografia foi pensado como um ato de significado, que correspondeu a escolhas aceitas e valorizadas. Nesse sentido, não raro, as melhores roupas eram utilizadas no dia de “*tirar a foto*”, negando muitas vezes os trajes comuns ou cotidianos (MARTINS, 2009, p. 50).

No caso da normalista da Figura 32, por exemplo, ainda que no momento do retrato ela tenha vestido a indumentária específica do estúdio, ela fez questão de vestir um vestido requintado para a ocasião.

Paralelo a isto, em alguns casos – Figuras 10, 11, 12, 14, 15, 28, 29 – as roupas apresentavam-se visivelmente maiores que os retratados, que expressaram até mesmo certo desconforto, fosse pela vestimenta

ou pelo momento da fotografia. Sobre isso, Annateresa Fabris destacou que “a desenvoltura de usar as vestimentas da própria classe oposta ao constrangimento daqueles que envergam roupas emprestadas [...] o que falta a muitos desses retratos é justamente aquela naturalidade construída, exibida pelo retrato burguês” (FABRIS, 2004, p. 38).

Ainda que os alunos e alunas não estivessem vestindo suas roupas particulares, o trato que dedicaram, sobretudo, aos panteados não deixa de ser significativo. Era o momento de ir ao estúdio, de eternizar-se numa foto, era um momento importante, uma retrato individual que era, ao mesmo tempo, um evento social. Logo, os retratos possuem esse duplo sentido: o retrato do *eu* e minha relação com o *outro*.

Figura 9 FOTO BIANCHI (s/i)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 10 FOTO BIANCHI (s/i)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 11 FOTO BIANCHI (s/i)



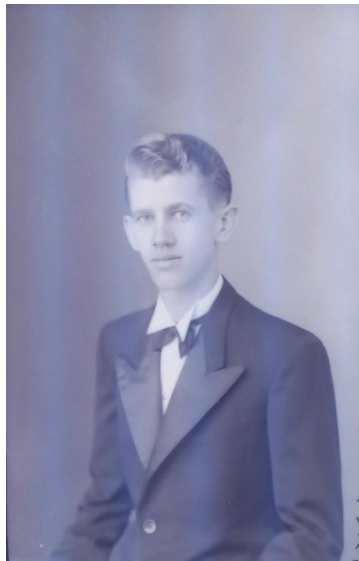
FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 52 FOTO BIANCHI, Ginásio, 27/10/1936 (neg.5367)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 13 FOTO BIANCHI. Ginásio, 23/10/1936. (neg. 5375).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 14 FOTO BIANCHI (s/i).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 15 FOTO BIANCHI. Gimnasio Canto, 27/10/1936 (neg.5385)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 6 FOTO BIANCHI. Gimnasio, 27/10/1936 (neg. 5388)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 17 FOTO BIANCHI. Gimnasio Dino Coli, 29/10/1936. (neg.5389)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 18 FOTO BIANCHI. Gimnasta Guimarães, 29/10/1936 (neg. 5390).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 19 FOTO BIANCHI. Gimnasta polaco (neg.5391).



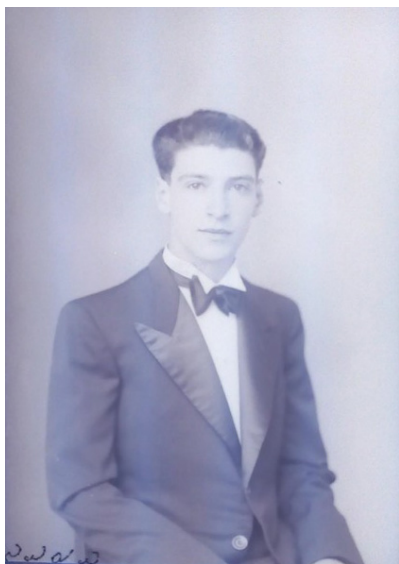
FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 7 FOTO BIANCHI. Gimnasta Bittencourt. 30/10/1936 (neg.5392).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 218 FOTO BIANCHI. Gimnasta Sousa. 31/10/1936 (neg.5393).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 22 FOTO BIANCHI. Gimnasista (s/i).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 23 FOTO BIANCHI. Gimnasista M. Guimarães. 31/10/1936 (neg. 5397)



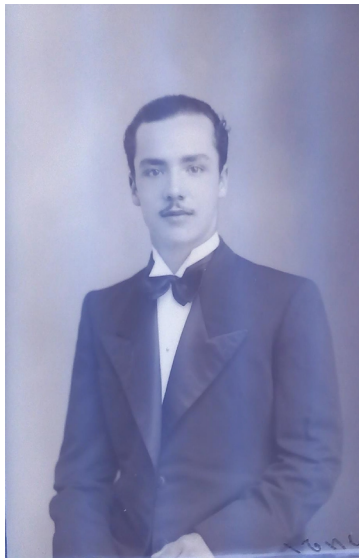
FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 24 FOTO BIANCHI. (s/i).



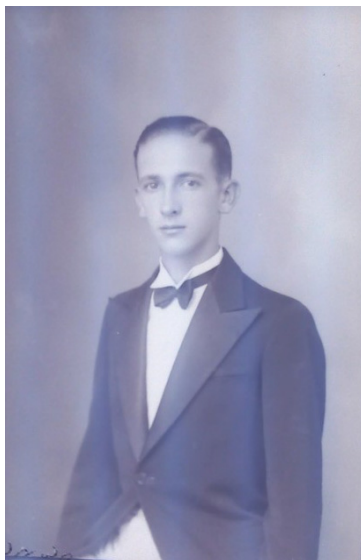
FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 25 FOTO BIANCHI. Gimnasta Fonseca 04/11/1936 (neg.5721)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 26 FOTO BIANCHI. Gimnasio 06/11/1936 (neg.5430)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 279 FOTO BIANCHI. Gimnasista França. 04/11/1936 (neg.5722)



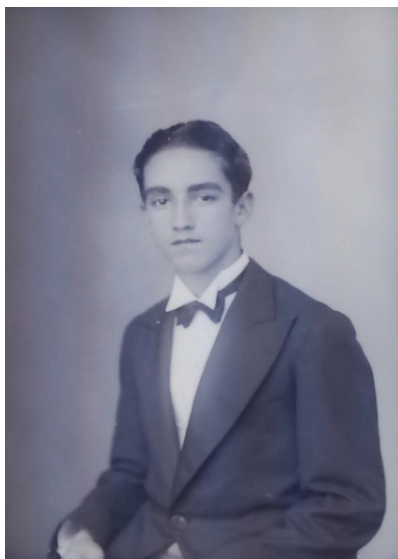
FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 28 FOTO BIANCHI. Ginmasio Holzman. 04/11/1936 (neg.5423).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 29 FOTO BIANCHI. (s/i).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Ou seja:

Em circunstâncias sociais radicalmente diversas, o retrato é concebido e esperado do mesmo modo, como imagem icônica, como imagem do invisível, como expressão visual de virtudes humanas e interiores, e não como mera aparência externa e mera forma. Muitos de nós, aliás, não nos reconhecemos diante do espelho. A imagem interior que nos move na vida e nos nossos relacionamentos nem sempre tem muito a ver com a nossa imagem externa, a imagem do nosso envelhecimento, das nossas deformações, imagem do que o outro vê em nós (MARTINS, 2009, p. 49).

Diante disso, assim como no caso dos professores e professoras da Figura 7, os retratados nesse conjunto não foram apenas fotografados por suas singularidades individuais, ou ainda, não foram representados de maneira individual. Eles foram, segundo Bourdieu e Bourdieu (2006), sujeitos retratados por seus papéis e suas relações sociais. Ou seja, “a fotografia constrói uma identidade social, uma identidade padronizada, que desafia, não raro, o conceito de individualidade, permitindo forjar as mais variadas tipologias” (FABRIS, 2004, p. 15).

Destacou-se também as legendas-comentários produzidas por meio de sobrenomes ou laços de parentesco para identificar boa parte deste grupo – sobretudo as mulheres (Figuras 22, 23, 27, 34, 35, 37). Carina Mireli Silva, no artigo intitulado: “A mulher que eu sou: identidade feminina no Foto Bianchi em Ponta Grossa (1910 a 1940)”, voltado para a análise das chapas de vidro de fotografias de mulheres, analisou como se deu a representação do feminino pelo fotógrafo, através da perspectiva das discussões de gênero e concluiu que era comum por parte do Foto Bianchi não pontuar a identidade das mulheres em alguns retratos. Segundo a historiadora:

A representação das mulheres com base em suas identidades é exceção nas legendas elaboradas por Bianchi, a regra, era associá-las a figura de poder: o homem, pai, marido ou sogro. Dessa forma, acredita-se ser a identidade um fator importante para a análise da construção simbólica em relação a posição das mulheres na sociedade [...] elemento identificador de tais mulheres, o que caracteriza uma excepcionalidade diante das legendas da maioria dos negativos listados nos cadernos de registros, que, como já mencionado, relacionam a mulher à uma figura masculina (SILVA, 2017, p.61).

Nesse sentido, por mais que estes retratos escolares representassem os ginasistas individualmente, eles foram marcados por uma “inteligibilidade imediata da representação, pela desindividualização dos modelos e por uma idealização” (FABRIS, 2004, p. 31). Ou seja, os retratos, longe de terem como objetivo a representação dos alunos, visavam conformar os retratados com o “arquétipo de uma classe ou de um grupo, valorizados e legitimados pelos recursos simbólicos” (FABRIS, 2004, p. 31).

2.3 Retratos de normalistas

A Escola Normal de Ponta Grossa foi fundada em 1924 e fez parte de um movimento que se propunha a operar melhorias na instrução pública paranaense (LUPORINI, 1994; NASCIMENTO, 2008). Instalada num primeiro momento no prédio da Rua do Rosário a Escola Normal teve por objetivo ser um espaço de formação de normalistas no interior do estado. De acordo com Nascimento (2008):

as Escolas Normais existentes no país tinham o papel de formar os mestres para as escolas de ensino primário; foram criadas como necessárias para o desenvolvimento de um bom cidadão, que aos grupos compostos pelas massas populares e os setores médios urbanos, embora não pertencentes ao bloco do poder dominante, seriam esses que deveriam ser preparados pelos grupos detentores do poder para dar a ideia de Estado como uma só nação [...] A educação popular era associada ao civismo como espaço de difusão de uma nova moral positiva e evolucionista (NASCIMENTO, 2008, p. 100-101).

Seguindo um padrão de produção parecido com os retratos analisados na seção 2.2, algumas das fotografias tratadas neste subcapítulo não estavam registradas nos Cadernos de Serviços do estúdio. Logo, suas datas e informações não foram identificadas e incluídas no levantamento inicial. Porém, no momento de busca foram encontradas nas caixas de negativos junto com outras chapas identificadas como sendo da Escola Normal.

Ao todo, um conjunto de 56 chapas de negativos referentes a Escola Normal, datadas entre 1936 e 1938, foram encontradas durante

a busca. Destas, 10 foram apresentadas no presente subcapítulo. O critério de seleção das fotografias teve por base a exceção, ou seja, sendo um conjunto que seguiu um padrão de pose e vestimenta – ainda que com particularidades subjetivas de cada normalista – foram selecionadas os retratos que de alguma forma apresentaram elementos de alteridade.

Além disso, tais retratos demonstraram ser um serviço comum e importante para o EFB. Conforme indicam seus registros, Figuras 30 e 31, a produção de retratos de normalistas e formandas, tinham grande importância dentro da demanda do estabelecimento, a ponto do estúdio ter uma tabela própria de preços para este tipo de produto.

Figura 30 Caderno de Serviços (1937).

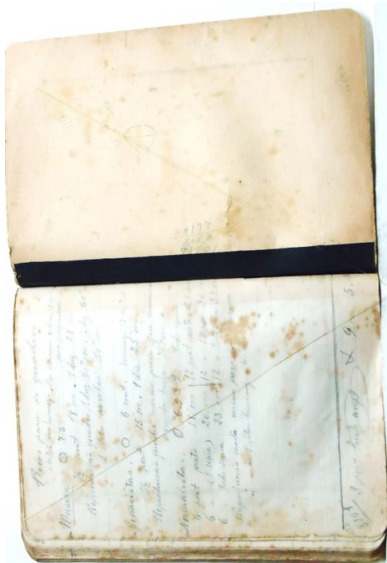
Figura 30 Caderno de Serviços (1937).

Mensal		Trimestral		Anual	
3	15,00	3	45,00	3	135,00
6	30,00	6	90,00	6	270,00
12	60,00	12	180,00	12	540,00

Trimestral		Anual	
3	45,00	3	135,00
6	90,00	6	270,00
12	180,00	12	540,00

FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 31 Caderno de Serviços



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Dito isto, orientados na vertical e com enquadramento pontual em relação aos retratados, esse conjunto de fotografias teve uma normativa na sua composição: alunas e alunos sentados em uma cadeira, com os corpos levemente inclinados em relação ao fotógrafo, com um pano de fundo simples e alguns portando beca – provavelmente, vestida no estúdio sobre as roupas individuais dos retratados.

Há ainda, em alguns retratos, o uso do *smoking*. Nesses casos, um número de registro na manga foi utilizado pelo fotógrafo para identificar o retratado e seu negativo, sendo, possivelmente, uma maneira de organização interna do fotógrafo, que depois poderia fazer a busca pelo número do negativo para sua reprodução e venda. Tal questão ressaltou, mais uma vez, a essência comercial desses retratos escolares (Figuras 39 e 40).

Quanto ao uso das becas presente em alguns retratos, estas deram margem à interpretação de um momento específico da trajetória escolar: a formatura. Destacou-se que, entre os muitos trabalhos realizados no estúdio Foto Bianchi, as turmas de formandos das escolas era uma prática comum e importante para o estabelecimento, conformou indicou Márcia Droppa (2002) e reforçou os Registros do EFB (Figuras 30 e 31).

Partindo para a dimensão técnica desse conjunto de fotografias, aqui abordada como a escrita fotográfica do estúdio, um primeiro ponto que demandou reflexões foi a pose produzida e adotada: sujeitos sentados e com os corpos levemente inclinados. Sandra Koutsoukos (2008) pontuou que era comum – e até mesmo sugerido pelos manuais práticos de fotografia – que a câmera fosse posicionada na altura dos olhos dos retratados, que os sujeitos fossem posicionados no centro da cena e que os corpos estivessem levemente inclinados, alguns para a direita, outros para a esquerda, assim como foi percebido nos retratos do Ginásio (seção 2.2).

Nesse sentido, quase todas as normalistas posaram com as mãos cruzadas sobre as pernas – algumas, entretanto, fogem de tal padrão e outras, aliás, o enquadramento do fotógrafo as omitiu. Segundo Fabris (2004), ainda que muitos manuais promovessem a diversidade de padrões cenográficos e corporais, algumas posturas e gestos se tornaram padronizadas, principalmente as mãos, ocupando-se de diferentes posicionamentos e buscando “imprimir dignidade nos menores gestos” (FABRIS, 2004, p. 34).

Nessa perspectiva, conforme destacou um fotógrafo do período, dar pose a um modelo era uma arte que não se podia aprender com simples explicações. Primeiro que tudo era necessário educar os olhos, o que se consegue pelo estudo de quadros de valor artístico e das atitudes mais ou menos belas das pessoas com quem convivemos (VEIGA, 1925, p. 158). Diante disso, a produção da pose pelo fotógrafo era um ritual que indicava o “estabelecimento de relações mais complexas, que, sob algumas circunstâncias, singularizam o gesto de se fazer retrato” (STANCIK, 2011, p. 98).

No caso das normalistas, tal pose, em algumas alunas mais delicada e natural e em outras mais tensa ou fabricada, buscou ressaltar a feminilidade de cada uma, produzir uma delicadeza gestual e uma postura corporal que as retratassem por meio de sua elegância, porte e comportamento. Já em relação aos alunos, se comparados às alunas, percebeu-se que em alguns a posição das mãos não foi tão trabalhada. Ainda que alguns as coloquem sobre as pernas, as gestualidades foram ordenadas de maneira mais displicente – outros até mesmo ocultaram as mãos sob a beca.

Assim, conforme Veiga (1925), os recursos – técnicas, poses, ambientações – adotados pelo fotógrafo deviam dar conta da produção

de um retrato cuja mulher tenha exaltado seus gestos juvenis, calmos e graciosos, enquanto que ao homem, cabia uma representação que dava conta da firmeza e vigor de seus traços (VEIGA, 1925, p. 148).

Ainda sobre esse conjunto de fotografias, apesar de apresentarem composição visual semelhante, algumas particularidades devem ser consideradas no que se refere a forma como os sujeitos foram dispostos.

A primeira questão que se destacou foram os semblantes das alunas. Jovens da mesma faixa etária, futuras professoras/es, passando pela finalização de um ciclo escolar, cada uma respondeu a fotografia de maneira diferente: algumas mais tensas, outras tranquilas, confortáveis ou desconfiadas, esboçando um leve sorriso ou sorrindo completamente, enfim, a individualidade e a singularidade de cada uma foi retratada.

Como proposto nas discussões de início, o uso das fotografias na discussão historiográfica não possibilita ver o referente tal como ele foi – jamais conseguiríamos alcançar a particularidade de cada aluna por meio de um retrato. Entretanto, algumas considerações foram possíveis de se fazer acerca da forma como a representação fotográfica foi produzida e de que maneira ela nos dá indícios da cultura do período.

Figura 32 FOTO BIANCHI. Normal (post) André Justus. 11/11/1936. (neg. 5468).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 33 FOTO BIANCHI. Normalista (s/i).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 34 FOTO BIANCHI. Normal filha Quintiliano. 30/10/1937 (neg. 7620).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 35 FOTO BIANCHI. Normal (post) André Justus. 11/11/1936. (neg. 5468).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 36 FOTO BIANCHI. Normalista (s/i).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Figura 37 FOTO BIANCHI. Normal filha Quintiliano. 30/10/1937 (neg. 7620A)



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Figura 38 FOTO BIANCHI. Normal filha Quintiliano. 30/10/1937 (neg. 7620).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Em relação aos alunos, em menor número, destacou-se que eles faziam parte de um pequeno número de homens que se dedicaram ao magistério, ou seja, a formação normal (LUPORINI, 1994; NASCIMENTO, 2008)⁶⁰. Além disso, entre os alunos e alunas dos retratos, e até mesmo entre os professores e professoras, apenas um aluno era negro (Figura 36).

Tratar da questão do acesso à educação no período não seria possível por meio de um número reduzido de fotografias. Porém, as fotografias têm o potencial de nos permitir o acesso a visualizações e, não menos, aos silenciamentos sociais – e visuais – desse passado. Assim, a presença desse retrato (Figura 36) suscitou à pesquisa questionar sobre a escolarização da população negra no período e pontuar que:

apesar de toda a propaganda republicana, com relação à importância do acesso à educação pública e gratuita, o ingresso aos mais elevados níveis de instrução era inacessível a grande maioria da população negra [...] a democratização e garantia de acesso à escola pública gratuita não saiu do nível da alocação, pois, a escolarização se apresentou de forma limitada (PADILHA, 2016, p. 126-127).

Assim, como já assinalado, a produção fotográfica é um meio possível e potencial de perceber determinadas questões sociais por meio da visualidade. Tentando não correr o risco de, como descreveu Menezes (2003; 2012), ilustrar as fotografias com informações externas a ela, foi significativo destacar que a representação visual produzida de uma turma de pelo menos cinquenta formandos da Escola Normal, entre os anos de 1936/1937, incluía apenas nove homens e um único negro⁶¹.

Ainda em relação as escolhas do fotógrafo, o EFB fez uso recorrente de retoques com grafite, coloração com aquarelas, ambientações

60. A presença de homens nos cursos Normais não era nula, entretanto, correspondiam a uma pequena e específica parcela, dentro de um universo culturalmente identificado como feminino. Esses homens que, no cenário paranaense dos séculos XVIII e XIX, ocuparam das casas particulares de ensino e dos espaços de instrução pública, foram aos poucos abrindo mão da carreira do magistério – sobretudo nos níveis de ensino básico e infantil. Após a fundação dos primeiros cursos da Universidade do Paraná (1912), muitos homens do magistério passaram para a se dedicar a carreira acadêmica, aos altos cargos dos conselhos educacionais (PARANÁ, 1915, p. 05) e, coube aos que ficaram na instrução básica, as funções de direção; conforme o Código de Ensino do Paraná (1915) “a cátedra da Escola Normal só poderia ser ocupada por um homem” (1915, p. 05).

61. Tendo como dados todos os retratos encontrados pela pesquisa, muitos deles que aqui não foram apresentados (Tabelas 1, 2 e 3).

cenográficas, etc. Enfim, recursos voltados para conquistar os diferentes públicos consumidores⁶², conforme ressaltou no seu anúncio da Figura 4. Logo, tal prática contribuiu para reafirmar a perspectiva do um estúdio comercial que se propunha a produção de fotografias para o consumo de um público específico por isso focava num “trabalho artesão, de paciência e habilidade” (DROPPA, 2002) e com “apuro artístico” (SANTOS, 2009) afim de conquistar a clientela com seus serviços de qualidade.

Figura 39 FOTO BIANCHI - NEGATIVO (s/i) (neg. 16381).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

62. Vale destacar que o trabalho do fotógrafo no período não deve ser analisado sob uma perspectiva totalizante. Pelo contrário, é fundamental destacar as várias escritas e públicos dos estúdios fotográficos, a saber: o fotógrafo comum (trabalhador, artesão), o artista-fotógrafo (burguês), o aficionado (burguês ou aristocrata) e o fotógrafo-*savant* (reivindicando o estatuto de artista) [...] (MONTEIRO, 2013, p. 06).

Figura 40 FOTO BIANCHI - POSITIVO (s/i) (neg. 16381).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da Memória Paraná

Foi o caso da Figura 39 que, assim como em outros negativos reproduzidos, foi objeto de retoque do fotógrafo, percebido pelas linhas iluminadas no retrato, normalmente feito por meio do uso do grafite sobre a parte gelatinosa da chapa de vidro. Cabe destacar que o retoque colabora para a compreensão de uma perspectiva visual padronizada e localizada. Ou seja, o que devia ser destacado? O que devia ser ocultado? O que era belo? O que era feio? São questões desencadeadas pelo ato do retoque⁶³.

Tal questão tornou clara a função ativa do fotógrafo no processo de construção da imagem fotográfica, contrariando, por exemplo, a noção de fotógrafo ausente ou, segundo Dubois (2004), “sujeito

63. Pintores ou amadores, os primeiros fotógrafos oitocentistas se dedicaram a fotografar o mundo e descobrirem todas as potencialidades que a nova tecnologia possibilitava, logo, promoveram uma série de experiências para melhoramentos do ato fotográfico. Dado isso, Lemos (1983) destaca que os primeiros profissionais que se dedicaram a fotografia viam no ato fotográfico duas perspectivas: a primeira, que encarava a fotografia enquanto objeto documental, ou seja, aquelas dedicadas às paisagens, às cidades, às cenas urbanas cotidianas e suas personagens; e uma segunda, que via na fotografia também a possibilidade de satisfazer os desejos do fotografado, aquela na qual o fotógrafo agia sobre a representação visual para dar a ela uma dimensão subjetiva e simbólica, por meio de ambientações e retoques.

ausente”. Tal noção, pautou-se na premissa de que a mão humana não agia sobre a tecnologia, retirava do fotógrafo sua função ativa na tomada da cena e corroborava para a ideia da técnica fotográfica objetiva e real. Contudo, há que lembrar que todas as ações e escolhas do fotógrafo são orientadas por imperativos de um regime visual, como tecnologia, mercado, demandas, estéticas, etc.

Logo:

Mesmo quando os fotógrafos estão muito mais preocupados em espelhar a realidade, ainda são assediados por imperativos de gosto e de consciência [...] Ao decidir que aspecto deveria ter uma imagem, ao preferir uma exposição a outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas [...] Aquelas ocasiões em que tirar fotos é relativamente imparcial, indiscriminado e desinteressado não reduzem o didatismo da atividade em seu todo. Essa mesma passividade – e ubiquidade – do registro fotográfico constitui a mensagem da fotografia, sua agressão (SONTAG, 2004, p. 17).

Nesse sentido, conforme Boris Kossoy, o fotógrafo agia como um filtro cultural, uma vez que, selecionava, organizava, compunha e explorava o assunto retratado e a tecnologia empregada. Sempre, claro, movido por interesses do contexto que influenciavam “decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural” (KOSSOY, 2009, p. 42).

Assim, Borges (2008) ressaltou que os retratos fotográficos são uma modalidade potencial para se pensar o caráter polissêmico e híbrido da fotografia, isso porque ao retratar o sujeito faz uso de uma série de artifícios e ambientações que permitem compreender a fotografia para uma reflexão muito além do que está explícito em seu anverso.

Agora, cabe destacar que a discussão pautada no negativo fotográfico requer, como pontuou Soulages (2005), refletir sobre a perspectiva de “fotograficidade” presente nos mesmos. Segundo o autor, todo retrato tem por especificidade e singularidade a articulação entre o irreversível (ato fotográfico) e o inacabável (interpretação), sendo que o negativo da fotografia é, ao mesmo tempo, o irreversível e o inacabável dessa prática. Afinal, ele está entre a perda e recuperação (permanências) dessa perda. Logo, o retrato é um *devenir*, algo que carrega várias possibilidades. Assim, o ato fotográfico esteve inserido entre a:

perda das circunstâncias únicas, causa do ato fotográfico, do momento desse ato, do objeto a fotografar e da obtenção generalizada irreversível do negativo, em suma, do tempo e do ser passados [...] ele escolhe tal parte do negativo a reproduzir, ainda aí uma infinidade de possibilidades se oferece a ele: pode reproduzir inteiramente um fotograma, em parte, com outras vistas, etc. [...] recortar o negativo, rasgá-lo, perfurá-lo ou enganchá-lo em um outro, etc. (SOULAGEES, 2005, p. 24-28).

Como dito anteriormente, no decorrer da pesquisa ocorreram mudanças no processo da organização documental, uma delas foi o achado de ex-votos e postais que fizeram uso do retratos das normalistas. Logo, reafirmou-se a posição de que as fotografias têm funções e usos distintos ao longo do tempo, assim como seus sentidos polissêmicos.

No caso das fotografias de normalistas o uso dos retratos foi ilimitado, tendo sido utilizados como objeto para a devoção ao Divino Espírito Santo (Figura 43)⁶⁴ ou meio presentear uma amiga (Figura 41), e tantos outros usos que não sabemos. Essa foi uma premissa das fotografias de escolares importante de ser ressaltada: sua circulação não ficava limitada ao espaço das escolas, também se estendia ao domínio familiar ao servir de formas de lembrar, presentear ou agradecer (BARBOSA, 2019).

Ederson Lima, ao analisar a coleção de fotografias dos espaços escolares produzidas pelo fotógrafo Guilherme Gluck na cidade da Lapa nas primeiras décadas do século XX, destacou que a reprodução das imagens de alunos e alunas era uma das características que tornava as fotografias escolares serviços de alto lucro para os estúdios, uma vez que “a intenção comercial do fotógrafo em produzir um material vendável, assim como a intenção comercial de chegar até aos familiares, sendo reproduzidas inúmeras vezes” (LIMA, 2016, p. 19).

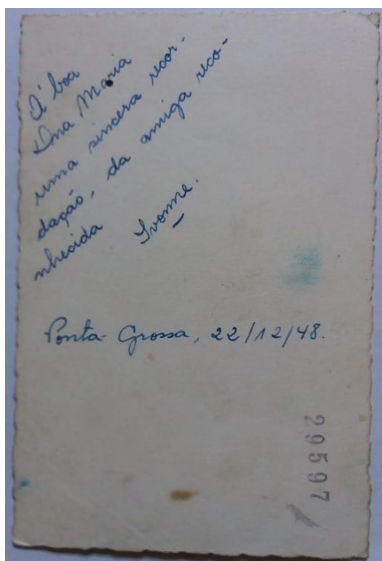
64. Nesse caso, foi possível encontrar o negativo utilizado para a produção no ex-voto (Figura 45). Porém, não foi encontrada informações a seu respeito nos Cadernos de Serviços.

Figura 41 FOTO BIANCHI. Postal. Manuscrito em 22/12/1948 (neg.29597).



FONTE: Casa da Memória Paraná

Figura 42 FOTO BIANCHI. (VERSO) Postal. Manuscrito em 22/12/1948 (neg.29597).



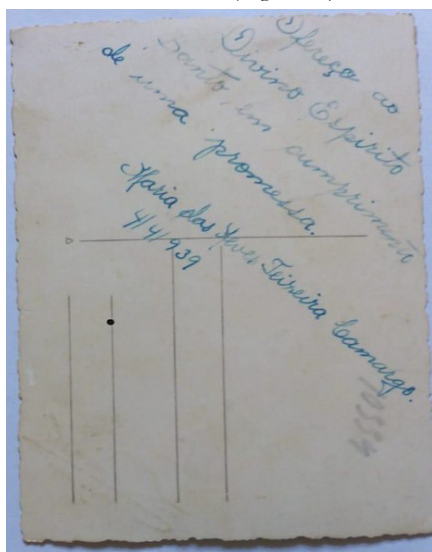
FONTE: Casa da Memória Paraná

Figura 43 FOTO BIANCHI. Ex-voto, Manuscrito em 04/04/1939. (neg.10334)



FONTE: Casa da Memória Paraná

Figura 44 FOTO BIANCHI (Verso) Ex-voto, Manuscrito em 04/04/1939. (neg.10334)



FONTE: Casa da Memória Paraná

Figura 45 FOTO BIANCHI. (s/i) (neg.10334).



FONTE: Fundo Foto Bianchi – Casa da
Memória Paraná

Tal compreensão remeteu a uma outra dimensão da fotografia: sua função. Segundo Meneses (2003; 2012), as fotografias são artefatos sociais, isto é, são a materialidade de práticas e participam das relações sociais. Nesse sentido, ao negar a fotografia sua condição de objeto cultural e social e reduzi-la a simples conteúdo simbólico, retira-se dela a possibilidade de uma análise crítica e ampla de seu estatuto.

Para o autor, sua condição de artefato exige que sua análise se pautar na *desdocumentalização* do objeto visual para se ressaltar sua vida pregressa. Assim:

A fotografia foi uma das primeiras modalidades de imagem a terem seu caráter artefactual reconhecido, por causa das implicações facilmente apreensíveis de contexto, usos e práticas – significações. Considerando apenas o contexto, uma foto 3x4 em um documento de identidade é diversa da mesma imagem em uma carteira, que simboliza a lembrança da pessoa querida. Ainda a mesma imagem em um porta-retratos no escritório cauciona o reconhecimento de valores sociais envolvendo, por exemplo, a família. Novamente essa imagem, agora na parede de uma instituição, acrescenta valores de memorial e continuidade institucional. E assim por diante: em um museu, no jornal, em um cartaz, etc. (MENESES, 2012, p. 255).

Logo, as fotografias produzem sentido. Ação, *agency*, retórica, qualquer que seja o termo adotado, a compreensão parte de uma mesma perspectiva: os registros visuais não são objetos pacíficos, elas agem, agredem, orientam, imperam. Aproximando-os, mais uma vez, da premissa básica da representação pontuada por Sandra Pesavento (2007): “matrizes geradoras de práticas e de condutas” (PESAVENTO, 2007, p. 48).

Antes de finalizar o presente capítulo, alguns apontamentos se fazem necessários acerca dos retratos aqui analisados. O primeiro é de caráter estético e diz respeito ao padrão vertical nos retratos individuais (dos subcapítulos 2.2 e 2.3), uma postura que buscou destacar e favorecer cada modelo.

Em segundo lugar há que se destacar certa teatralidade nas poses dos retratos e que, longe de uma postura instantânea, apresentou um desejo de fotografia – por parte dos modelos e fotógrafo. O que, em terceiro, conforme discorrido, coloca o retrato fotográfico não como retrato do real, mas sim como um artefato cultural e simbólico.

Além disso, datadas dos meses finais dos anos de 1936, 1937 e 1938, as fotografias foram produzidas no fim do ano letivo e podem ser pensadas por meio de dois objetivos: primeiro, uma maneira da escola apresentar seu grupo de formandos, eternizando o grupo e promovendo seu papel na formação dos jovens.

Segundo, enquanto lembrança individual. Em ambos os casos, “as imagens fotográficas são produzidas num ato, ou seja, o de quando a escola dá-se a ver, e indiciam discursos, experiências e vivências que remetem à construção de memória coletiva” (GRAEBIN, 2015, p. 58).

Logo, de acordo com Boris Kossoy:

as imagens têm uma função insubstituível como registro dos fatos, cenários e personagens do passado. Entretanto, podem ser objeto dos mais diferentes e interesseiros usos [...] assim são construídas “realidades”, assim é moldada a memória (KOSSOY, 2014, p. 108).

Por fim, esses primeiros retratos individuais foram consumidos por um público específico da sociedade ponta-grossense, haja visto que muitas dessas normalistas tiveram seus sobrenomes ligados a figuras

importantes da política e do cenário econômico da região, como Brasil Pinheiro Machado (Figura 34).

Assim, a identificação dos retratos pelas legendas-comentários produzidas pelo estúdio se referem ao parentesco dos alunos e alunas, assim como, em alguns casos, suas características físicas, como a normalista “pequena” (Figura 33).

Logo, não apenas o retrato fotográfico visual dos escolares pode ser analisado sob o prisma da *desindividualização* – sugerido por Anna-teresa Fabris – mas o evento fotográfico – turma de alunos que se dirigiram ao estudo – permite ser analisado sob a perspectiva do retrato escolar como ação coletivo dos alunos e alunas.

Vale ressaltar que a fotografia, por mais que seja tomada por muitos como o início da democratização⁶⁵ do retrato visual pessoal, em seu início era um objeto muito caro e de acesso restrito. O que abriu margem para outra questão: alunos, alunas, professoras e professores que foram ao estúdio tinham em comum o acesso ao nível secundário de ensino.

Em contrapartida a estes retratos “individuais”, no capítulo 3, alguns dos retratos em grupo apresentaram sujeitos – alunos e alunas – com condições mais simples, em sua maioria restritos ao ensino primário.

65. A concepção de democratização da fotografia é aqui abordada considerando as reflexões de Charles Monteiro, segundo o qual “a fotografia permitiu uma democratização da imagem, pela rapidez e pelo baixo custo de produção, tornando-se acessível às camadas populares e permitindo-lhes, pela primeira vez, ter sua imagem registrada para a posteridade” (MONTEIRO, 2013, p. 06).

3. O fotógrafo foi à escola

o claro-escuro do objeto fotográfico revela e oculta a memória de um passado que se projeta para o futuro e intervém silenciosamente no presente.

(CIAVATTA, 2009)

A produção de fotografias escolares por parte do Foto Bianchi não esteve pautada apenas no espaço interno do estúdio. Muitas vezes o fotógrafo foi até a escola – no perímetro central ou nas áreas periféricas – para fotografar seus espaços e sujeitos. Diante disso, no presente capítulo, a análise se deteve nas fotografias realizadas no espaço escolar, buscando compreender como se deu a sua representação visual, discutir as escolhas do fotógrafo e os possíveis usos dessas fotografias escolares.

Dito isso, ao contrário dos retratos individuais produzidos no estúdio e analisados no segundo capítulo (exceto a Figura 7), aqui todas as fotografias produzidas no espaço da escola trouxeram as alunas, os alunos, as professoras e os professores compostos em grupo. Todas foram encontradas no acervo do Museu Campos Gerais e, ao contrário das fotográficas do capítulo dois, que seguiram uma lógica de organização do próprio fotógrafo, estas foram ordenadas por meio dos espaços onde foram “tiradas”. Assim, a discussão que se segue foi organizada tendo em vista as seguintes instituições escolares: Instituto João Cândido, Becker y Silva, Senador Correia e Escola Normal.

3.1 Instituto João Cândido

O Instituto João Cândido, fundado em 1906, foi um espaço de ensino particular subsidiado pelo poder municipal e que teve como primeiro diretor o professor Juan Becker y Silva. Localizado entre as atuais ruas Vicente Machado e Augusto Ribas, o prédio do Instituto João Cândido primeiro funcionou como espaço de ensino primário e intermediário e, posteriormente, abrigou o Instituto Becker y Silva (OLIVEIRA, 2002).

O retrato da Figura 46, orientada na horizontal e produzida no espaço externo da escola, destacou a fachada do prédio escolar que abrigou o Instituto João Cândido. O enquadramento empregado pelo

fotógrafo adotou uma posição diagonal em relação aos elementos dispostos – posição esta que permitiu que todo o corpo escolar fosse fotografado.

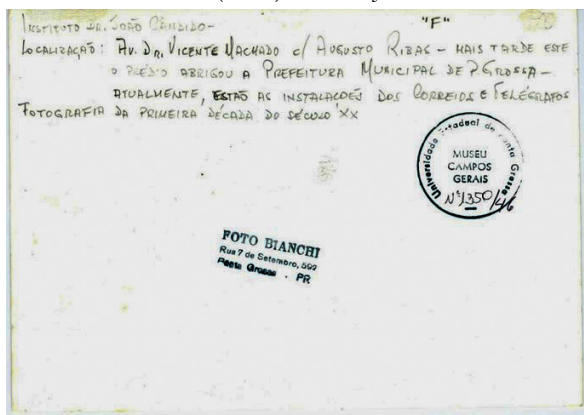
O prédio da escola foi o ponto central e privilegiado desse retrato e, ao que tudo indica, devido os traços arquitetônicos, foi representado também no cartão-postal analisado anteriormente (Figura 5). Assim, ambas as representações fotográficas foram aqui percebidas como uma forma de valorização dos espaços escolares na representação visual da cidade.

Figura 46 FOTO BIANCHI. Instituto João Cândido. Década de 1910



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 47 FOTO BIANCHI. (Verso) Instituto João Cândido. Década de 1910



Fonte: Museu Campos Gerais

Tidos então como “monumentos que materializavam e davam visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se pretendia instaurar” (FARIA FILHO, 1998, p. 58), durante o século XIX, a monumentalidade arquitetônica de algumas das escolas brasileiras – sobretudo, urbanas – tornou-se uma ação de propaganda política-pública. Segundo Faria Filho (1998):

o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (FARIA FILHO, 2000, p. 25).

No retrato em questão (Figura 46), evidenciou-se que o fotógrafo priorizou tal monumentalidade escolar na composição do retrato. Além disso, em relação aos arranjos da fotografia, nesse caso não apenas a escadaria serviu de base para a distribuição dos alunos, mas também uma das laterais do prédio e sua calçada principal, devido ao grande número do corpo escolar representado.

Talvez, até mesmo por isso, o fotógrafo adotou uma posição mais distante e diagonal, a fim de captar todos os elementos na fotografia, destacando, então, o “dar-se-a-ver” desses espaços, onde “tudo se dispunha em exposição permanente [...] tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava” (CARVALHO, 2006, p. 25).

Além disso, a fotografia nos possibilitou perceber alguns indícios visuais da arquitetura escolar em voga no período e o perímetro urbano em que o prédio foi construído. Segundo Escolano e Frago (2001), a arquitetura escolar do início do século XX foi, em si, também um discurso que por meio da materialidade induzia valores, ordens, disciplinas, vigilâncias e toda uma “semiologia com símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 26).

A título de ilustração, o retrato das Cavalhadas⁶⁶ (Figura 48), na Praça Barão do Rio Branco no início do século XX, foi mais um exem-

66. Festa de origem portuguesa que recriava os torneios medievais (LIPINSKI e JR.

plo de como a monumentalidade dos prédios escolares foi utilizado como recurso fotográfico no período. Nesse caso, a Cavallhada foi o acontecimento fotografado para o qual o EFB levou seu aparato fotográfico para à rua. Entretanto, o prédio do Colégio São Luiz, utilizado como ponto de fuga da fotografia e como recurso para o enquadramento da cena, também foi perpetuado no momento das Cavallhadas.

Segundo Lipinski e Janz (2015), “percebeu-se a preocupação de Bianchi em não apenas retratar o evento, mas sim, imortalizar o momento emoldurando-o em um cenário mais amplo e revelador” (LIPINSKI e JR.JANZ, 2015, p. 09).

Figura 48 FOTO BIANCHI. Cavallhadas (1911). Retrato em exposição na Casa da Memória Paraná.



Fonte: Casa da Memória Paraná

Inaugurado em Ponta Grossa em 1906, o Colégio São Luiz foi uma instituição religiosa, vinculada à Congregação Verbo Divino, destinada à instrução exclusivamente de meninos. Durante a etapa de busca e organização das fontes para a pesquisa, apenas uma fotografia foi encontrada e identificada como sendo do Colégio São Luiz e produzida pelo EFB, o retrato em questão se referia a construção do Prédio escolar (Figura 49).

Entretanto, devido a desencontros e dúvidas, optou-se por não defini-la como produção do EFB, a fim de não cometer um erro de (JANZ, 2015).

autoria. Contudo, sua apresentação na pesquisa tornou-se relevante à título de ilustração, à complementar a análise do retrato da Cavalhadas (Figura 48) e por ser mais um registro fotográfico da cultura escolar ponta-grossense.

Figura 49 Construção do prédio do Colégio São Luiz (autoria e data desconhecidas).



Fonte: Museu Campos Gerais.

Constatou-se assim que, os espaços de ensino em construção e consolidação na Ponta Grossa de início do século XX, que se buscava moderna e ordenada, receberam atenção dos discursos intelectuais, jornalísticos e visuais, por meio de fotografias que remetiam a construção e a monumentalidade dos prédios escolares no cenário urbano⁶⁷.

Logo:

Mesmo as imagens com propósito documental, constituem-se em possibilidades de criação de representações sobre a realidade a ser supostamente evidenciada. Cumprindo seu papel de criador de imagens e realidades fotográficas, o fotógrafo, cuidadosamente, elege os elementos icônicos a permanecerem no seu quadro fotográfico [...] As imagens, assim, dão visibilidade à educação, considerada como meio de alcançar uma sociedade moderna, científica e civilizada. Inserida no álbum de distribuição mais ampla que os relatórios de circulação restrita, essas imagens são utilizadas com a finalidade de divulgação. Nessa perspectiva, a edificação e

67. Entretanto, no início do século XX, as construções monumentais de alguns edifícios escolares não significaram a homogeneização desse padrão. Pelo contrário, o Senador Correia (Figuras 51 e 53), por exemplo, apesar de atender a alguns preceitos da arquitetura escolar da época, apresentava uma estrutura mais simples do que os prédios da Instituto João Cândido e da Escola Normal.

sua arquitetura de características afinadas com o gosto da época, constituem-se nos referentes icônicos privilegiados para a construção de uma visualidade desejada (POSSAMAI, 2009, p. 933).

Quanto aos sujeitos fotografados (Figura 46), estes apresentaram diversas características: alunas/alunos de diferentes faixas etárias, tamanhos e trajes, professoras, professores, apresentando um corpo escolar heterogêneo. Na escadaria estavam alunas/alunos uniformizados, porém não houve uma organização tão rígida em relação as outras crianças que posaram para a foto – tanto no que se refere a ordenação quanto à postura destas.

Figura 50 Recorte da Figura 46.



Contudo, há um elemento exterior a cena posada, mas que se destacou ao observar a fotografia. Na lateral direita do prédio, um outro menino, com o tronco inclinado para a situação retratada, observando o que acontecia ali. Esse menino, que fugiu à cena posada, que apareceu de maneira curiosa observando todo o evento fotográfico, foi um dos elementos que chamou atenção. Afinal, escapou da composição do fotógrafo e não se pode afirmar se fazia parte do corpo escolar⁶⁸, mas

68. A percepção desse menino na fotografia foi importante para destacarmos nela uma atenção subjetiva, pessoal e, muitas vezes, despretenhosa, que Roland Barthes teorizou como sendo o *punctum* fotográfico, inerente a todos os retratos fotográficos. Ou seja, um ponto na fotografia, um “acaso que nela me fere (mas também me mortifica, me apunhala)” (BARTHES, 2010, p. 35). Segundo Barthes, a análise fotográfica é pautada em duas sensibilidades do espectador – pesquisador – o *punctum* e o *studium*. Se o primeiro remete a este ponto que pune, esse pormenor que

que abriu margem para uma série de questões, como: Quem era esse menino? Era um aluno? O que fazia ali? Qual a sua história? Ele frequentou o Instituto João Cândido? Ele teve acesso à escolarização⁶⁹?

Enfim, a fotografia nos suscitou uma série de questões, nem sempre respondidas, mas que contribuem para uma postura crítica e ativa frente seu discurso visual, conforme se propôs com a presente pesquisa

3.2 Insituto Becker y Silva

Após algum tempo na direção do Instituto João Cândido, o professor Becker y Silva fundou em Ponta Grossa, no ano de 1919, o Internato Becker y Silva (OLIVEIRA, 2002). Voltado para o ensino particular, o espaço contratou o Foto Bianchi no início do século XX para realizar retratos do seu espaço, professor e alunos.

Composto por um conjunto de duas fotografias (Figuras 51 e 53), ambientadas no espaço interno do prédio, com orientação horizontal e enquadramento central, os retratos em questão registraram os alunos, o professor, as salas de aulas, os materiais de ensino, o mobiliário e algumas das práticas escolares.

No caso dos retratos do Instituto Becker y Silva, o primeiro aspecto que se destacou foi a perspectiva de profundidade utilizada pelo fotógrafo (Figuras 51 e 53). Sobre isso, Maria Ciavatta enfatizou que era comum às primeiras fotografias – influenciadas em muito pela estética pictórica – adotar a perspectiva na composição de suas cenas. Segundo a autora:

salta aos olhos, que não é buscado e que pouco se investe de consciência intelectual, o segundo, ao contrário, é marcado pelo interesse, pelas leituras e pelas incógnitas da fotografia. Nesse sentido, se as posições de Roland Barthes acerca da relação do “*referente que adere*” e do “*isso foi*” no artefato fotográfico devem ser problematizados nos estudos historiográficos, suas contribuições para o campo teórico da fotografia não devem ser negados. O *punctum* e o *studium* de Barthes possibilitaram aos estudos fotográficos teorizar uma sensibilidade inerente ao qualquer sujeito – não menos a quem pesquisa.

69. Em relação à última questão, a escolarização do período, Gregolin (2015) destacou que, apesar de todos os discursos e reformas educacionais do período, evidentemente, não se promoveu o acesso de todos os grupos sociais a escola, uma vez que, “a estrutura escolar e seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas. Mais do que oferecer educação para todos, o objetivo da reforma republicana era oferecer ensino a alguns segmentos que vinham reivindicando instrução pública” (GREGOLIN, 2015, p.13).

De acordo com este método, baseado em um sistema de reprodução proporcional em uma superfície plana, todos os objetos são representados a partir de um único ponto de vista, o olho centralizado do pintor. Este ponto de vista sugere uma ilusão de profundidade determinada por um ponto de fuga e pela linha do horizonte, de modo que todas as linhas paralelas da composição estejam convergindo para um ponto no fundo da tela que representa o foco da perspectiva e a infinitude visual (CIAVATTA, 2002, p. 74-75).

Para além da estética fotográfica em perspectiva, três outros aspectos mereceram comentários nesse conjunto de fotografias: a presença de elementos da cultura militarista na escola, a representação de um ambiente de sociabilidades rigidamente organizado e a presença unicamente masculina.

Figura 51 FOTO BIANCHI. Becker y Silva. Década de 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 52 FOTO BIANCHI. (Verso) Becker y Silva. Década de 1920.



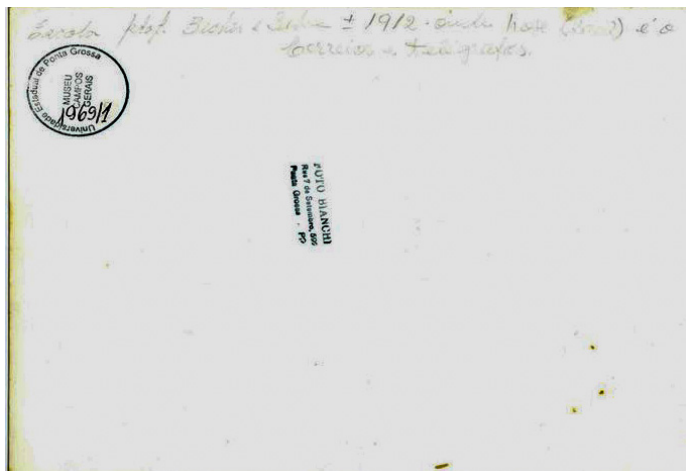
Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 53 FOTO BIANCHI. Becker y Silva. Década de 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 54 FOTO BIANCHI. Becker y Silva. Década de 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais.

No primeiro caso, a ideia de uma cultura militarista se fez presente pelo uso de uniformes que tinham uma clara função de “supervalorizar a imagem e elevar o espírito de patriotismo e nacionalismo” (BORGES, 2015, p. 327). Nessa perspectiva, Lima (2016) e Souza (2001) destacaram que era comum em alguns dos retratos escolares de início do século XX composições hierarquizantes em suas cenas, pautadas na ordem escolar onde as “relações de hierarquia e poder uniam os vários membros do grupo retratado” (SOUZA, 2001, p. 88).

No caso do professor, por exemplo, seu semblante rígido e o olhar austero era uma verdadeira norma que “apesar de estereotipado, era entendido e recebido como indicador de sua posição social e de sua idoneidade moral” (KOUTSOUKOS, 2007, p. 04), por essa razão, o olhar austero era uma exigência naquela época, e vista como indicador de posição social e seriedade.

O professor também ocupou uma posição particular nos retratos, em ambos, sua presença ocorreu de maneira a ficar em nível superior aos alunos, uma pose hierarquizante que pode ser pensada pela perspectiva foucaultiana de micropoderes (FOUCAULT, 1998). Ou seja, no cotidiano das sociedades existem micros esferas de poder que regem as relações em diversas instituições, como escolas, igrejas, prisões, etc. Nesse sentido, se a escola possui uma cultura própria, mas não separada

das culturas que a rodeiam (JULIA, 2001), pensar sua dinâmica também deve ter por premissa pensar suas relações de poder, como o professor que foi representado como uma figura disciplinadora e elevada.

No caso da Figura 7, por exemplo, pode-se observar um determinado discurso de poder expresso pela forma como o fotógrafo e fotografados organizaram a cena eternizada, ao passo que aqui (Figuras 51 e 53) a representação se deteve em outras relações dentro da escola, sobretudo: disciplina e ordenação dos alunos. Assim, expressões do poder, conforme destacou Foucault (1998), nem sempre são efetivadas de maneira repressiva e mediante o emprego da violência física, mas também “simbólica e contractual implicada nas relações incorporadas ao longo do tempo” (FOUCAULT, 1998, p. 176-177) ou representadas visualmente.

Em contrapartida, não se pode afirmar que a personalidade do professor realmente era rígida e disciplinadora, assim como, não se pode afirmar por meio da fotografia a presença ou não de mulheres (alunas, professoras, diretoras, etc.) na escola. Entretanto, o que se pode pensar foram os aspectos representados, ou não, nessas fotografias. Ou seja, o professor e os alunos que posaram para o modelo, o espaço ordenado das salas e os elementos ausentes, como mulheres e alunas. O representado e o silenciado, o evidenciado e o oculto, os retratos escolares do século XX também possuíam essa premissa. Afinal:

Branco e negro, filhos de imigrantes ou não, são submetidos aos mesmos padrões morais, às mesmas normas de urbanidade e civilidade. As fotografias de classe expressam este comportamento desejável. Nas imagens, o ar de respeito, de seriedade, de gravidade. Poucas crianças emitem um sorriso furtivo (SOUZA, 2001, p.89).

Por fim, a fotografia não é um rastro visual passivo do passado, pois enquanto materialidade de uma representação visual sua produção foi selecionada e construída com o objetivo de “dar a ver algo” em seu meio ou para onde fosse destinada – presente/futuro. Logo, com intenções específicas por parte do fotógrafo e do fotografado elas são monumentos do momento que buscam promover uma determinada imagem.

Assim, ao ser tomada pela historiografia, a fotografia exige uma perspectiva analítica crítica que permita sempre questionar, problema-

tizar, desmontar e destacar sua condição de produto cultural, ou seja, seu caráter documental. Segundo Le Goff (1996):

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica (LE GOFF, 1996, p. 539).

Nesse sentido, as fotografias escolares do Foto Bianchi devem ser pensadas por meio da “perspectiva de sua monumentalidade” (KOSSOY, 2014, p. 101). Isto é, não foram registros passivos, neutros ou impensados dos espaços escolares da cidade. Pelo contrário, carregaram em sua produção intenções, posicionamentos e práticas localizadas e determinadas que devem ser questionadas.

3.3 Grupo escolar Senador Correia

O Grupo Escolar⁷⁰ n.º. 2, mais tarde denominado Grupo Escolar Senador Correia, fundado em 1912, foi a primeira escola de caráter público estadual da cidade de Ponta Grossa – e única até 1924, quando se deu a fundação da Escola Normal.

70. Sobre os grupos escolares, instituições escolares criadas no Brasil em fins do século XIX, Faria Filho destacou que “neles, e por meio deles, os repúblicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2000, p. 24). Para o autor, os grupos escolares, constituíram-se como “referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso [...] na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas [...] Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço” (FARIA FILHO, 2000, p. 24-27).

De acordo com Luporini (1987), o Grupo Escolar surgiu da fusão de outras duas escolas localizadas na cidade: a casa escolar da professora Sara Sanchez (localizada na rua Engenheiro Schamber) e a Escola Pública de Ponta Grossa (localizada na rua Sant'Anna). Voltado para o ensino primário misto, isto é, para o ensino de meninas e meninos, a escola recebeu no seu primeiro ciclo, sob a gestão da diretora Luzia Fernandes (1912-1917), 127 alunos e alunas.

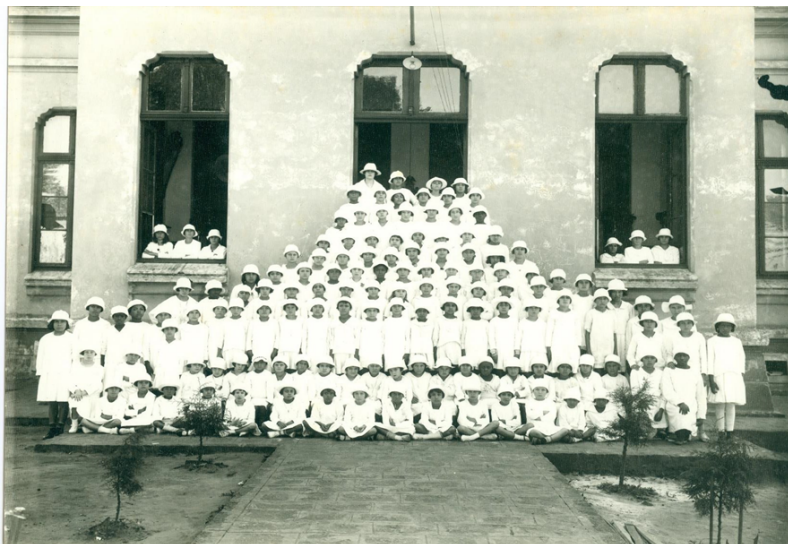
Quanto a organização do espaço do Grupo Escolar, segundo Luporini (1987), o prédio possuía cinco salas, um gabinete de direção e uma pequena sala para atividades diversas – alimentação, apresentações, reuniões – conforme preconizada as legislações do período acerca de espaços adequados para o ensino (PARANÁ, 1917).

As duas fotografias abordadas na sequência (Figuras 55 e 57) foram ambientadas no prédio do Grupo Escolar Senador Correia. Datadas da década de 1920, trouxeram semelhanças em sua produção técnica: orientação horizontal, produzidas no espaço externo do prédio, com o enquadramento central que apresentou uma vista parcial da fachada de entrada do imóvel. Além disso, para sua produção alunos e alunas, uniformizados, posando de maneira ordenada na escadaria principal do prédio escolar.

Ainda que com algumas pequenas variações de enquadramento – provavelmente devido ao número de alunos ser menor que o número de alunas – os retratos foram produzidos na entrada principal da escola, dando vistas a sua calçada de acesso, a escadaria, a porta principal e duas janelas laterais que abertas davam para um segundo plano (interno da escola). Sendo que a escadaria principal, em formato de piramidal, serviu de auxílio para o fotógrafo distribuir os elementos – alunos e alunas – na composição das cenas – recurso adotado em outros retratos analisados.

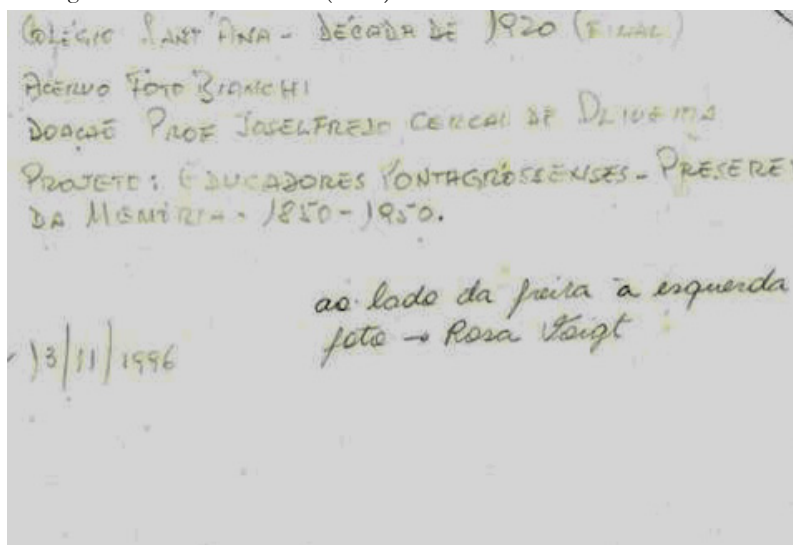
A principal diferença notada entre esses dois anversos foi a composição no grupo de crianças: meninos de um lado, meninas de outro. Ainda que o Grupo Senador Correia fosse um espaço de ensino público, voltado para o ensino misto e com a presença de alunas e alunos, a divisão das turmas foi um recurso utilizado pelo fotógrafo.

Figura 55 FOTO BIANCHI. Alunas Senador Correia. Década 1920.



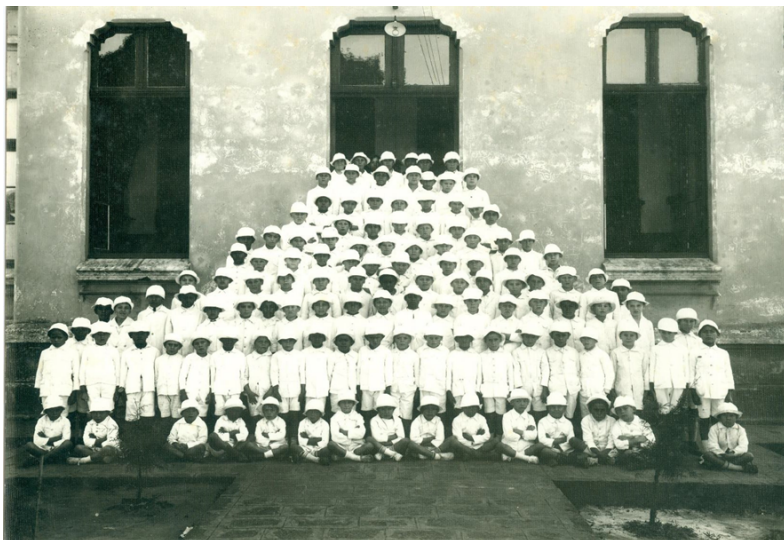
Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 56 FOTO BIANCHI. (Verso) Alunas Senador Correia. Década 1920.



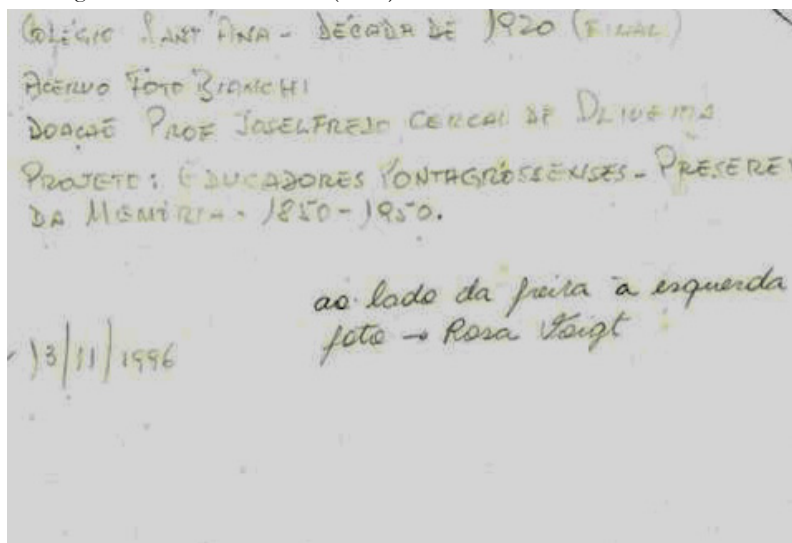
Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 57 FOTO BIANCHI. Alunos Senador Correia. Década 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais.

Figura 58 FOTO BIANCHI. (Verso) Alunos Senador Correia. Década 1920



Fonte: Museu Campos Gerais.

Os alunos (Figura 57) de diferentes faixas etárias, trajados quase que exclusivamente de branco (calções, camisas, chapéus) foram organizados de maneira ordenada e rígida, onde os sentados da primeira fila posaram com os braços cruzados e os demais, em pé, com os braços rentes ao corpo – o que não significa que todos estejam seguindo tal disposição. Enquanto a maioria apresenta um semblante sério, alguns esboçam um discreto sorriso.

No arranjo da fotografia das alunas (Figura 55), estas foram dispostas por tamanho, organizadas a fim de que todas sejam fotografadas e seguindo o formato decrescente da escadaria. Porém, até mesmo devido ao número maior de alunas, seis foram postas nas janelas laterais à porta principal, também seguindo a ordenação propostas: as mais baixas postadas perto do núcleo da fotografia, as mais altas nas laterais externas.

As alunas também seguiram um padrão de uniformização: saias, camisas e chapéus brancos – assim como a professora no topo da escada. De diferentes faixas etárias, foram organizadas por suas alturas/idades, estando as mais novas sentadas em frente a escadaria – no chão e no banco – e as maiores em pé. Grande parte das meninas posaram com os braços rentes ao corpo, há outras com os braços cruzados, ou ainda aquelas com a mão apoiada nas colegas, na cintura, sobre as pernas cruzadas. Foi interessante notar que nenhuma exibe os cabelos longos, todos presos pelos chapéus, embora seja razoável supor que muitas o tivessem, sendo que estes ocultados pelos chapéus.

Assim, ainda que o Grupo Senador Correia fosse uma escola de caráter misto, foi evidente a escolha do fotógrafo por separar alunas e alunos para o momento da fotografia. Tal posição já era adotada por alguns espaços escolares desde fins do século XIX e início do século XX, isso porque:

A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola [...]. Para o autor, os grupos escolares: “A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o

controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso (FARIA FILHO, 2000, p. 25 -27).

Além disso, outro elemento a se destacar no caso destas fotografias foi a uniformização dos alunos e alunas com jalecos e chapéus brancos. Nesse caso, o branco dos uniformes escolares do início do século XX aproximava-se das perspectivas higiênicas que permeavam os discursos educacionais do período e preconizavam o limpo, o puro e as práticas higiênicas, a fim de efetivar um “cruzamento indispensável entre educação e saúde para a “salvação” do povo Brasileiro⁷¹ (CHAVES, 2011, p. 38). No caso ponta-grossense:

As escolas públicas ou privadas inauguradas em Ponta Grossa a partir do século XX já se adequavam aos termos dos novos tempos, ou seja, aos confortos e às exigências da modernização e às orientações produzidas por intelectuais ligados a essa questão [...] A partir dessa estrutura educacional, Ponta Grossa munia-se institucionalmente para colocar em prática a desejada educação regeneradora e para eliminar os maus hábitos. A principal missão dos educadores de então era a de combater os comportamentos desviantes [...] Criadas ainda no século XIX e instaladas, geralmente, nas casas dos professores, as primeiras escolas abertas em Ponta Grossa funcionavam em salas improvisadas e reuniam alunos de diversas faixas etárias em uma mesma turma. No entanto, após a proclamação da República verifica-se uma valorização do ensino público com a construção de prédios destinados especificamente para as práticas escolares. Apesar disso, a estrutura escolar/educacional ponta-grossense careceu de investimentos constantes ao longo da primeira metade do século XX (CHAVES, 2011, p. 93-97).

71. O historiador Niltonci Chaves em sua tese de doutorado, intitulada “*Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de Médicos-Educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953)*” (2011), buscou analisar como se deu a ação de médicos no debate pedagógico ponta-grossense do período, ressaltando qual o projeto de sociedade local se buscava em consonância com o nacional (CHAVES, 2001, p. 14-15). Segundo o historiador: “seguindo a tendência nacional daquele momento, ampliam seu campo de atuação e assumem um papel educativo com o objetivo de divulgar novos conhecimentos e práticas higiênico-sanitárias associadas a um conteúdo ético, moral e, ao menos no caso local, religioso” (CHAVES, 2011, p. 15).

Logo, voltadas para a representação visual dos alunos e alunas do Grupo Escolar, as questões que mais se destacaram na composição das fotografias foram a ordenação rígida e trabalhada dos alunos (por tamanho, gênero, poses) e a uniformização de todos por meio dos trajes brancos, dando sentido de homogeneidade à cena.

Logo:

Ressalta-se que para a construção de uma visualidade fotográfica os alunos uniformizados e dispostos em filas proporcionam a criação de um sentido de homogeneidade, pois o uniforme proporciona a repetição dos elementos visuais na presença de cada sujeito individualizado (POSSAMAI, 2015, p. 141).

3.4 Escola normal

Se os retratos das normalistas dentro do estúdio compõem uma grande série na produção do Foto Bianchi, os retratos no espaço da Escola Normal também apresentaram um conjunto relevante para análise.

Partindo disso, a Figura 59, apresentou um grupo de professores e alunos que posaram para o fotógrafo na parte exterior do prédio escolar. Orientada na horizontal, com enquadramento central, a fotografia apresentou uma vista pontual do prédio escolar: sua escadaria principal, de onde foi possível perceber alguns elementos da arquitetura da escolar, como suas janelas amplas e seus detalhes clássicos.

Os sujeitos fotografados apresentaram uma série bem diversa de tipos. Conforme o verso da fotografia indica tratava-se de professores, professoras, alunos e alunas da Escola Normal, da Escola de Aplicação e também do “Curso de Madureza”, cujos alunos, segundo informação do verso, eram os mais altos.

Outro detalhe importante em relação aos alunos do Curso de Madureza foram os sujeitos trajados de militares na parte superior da escada. De acordo com as informações do verso, Antônio Lisboa Junqueira, o primeiro da esquerda para a direita no topo da escada, era marido da professora Maria Roth Junqueira e integrante do exército brasileiro, por isso do detalhe 13 na gola dos uniformes, fazendo alusão ao 13º Batalhão de Infantaria Blindado.

A presença de diversos tipos, perfil e níveis de ensino nessa fotografia nos remeteu a uma característica importante dos prédios das Escolas Normais do período: as suas multifunções. Ou seja, não voltado apenas para a formação das futuras normalistas, os prédios eram utilizados para atender várias demandas da educação pública.

O caso da Escola Normal de Ponta Grossa foi exemplar nesse sentido: atendeu a formação de normalistas (Figura 61), foi espaço de ensino da escola primária (Figuras 63 e 65), durante um período abrigou o Ginásio Regente Feijó e serviu de espaço para os cursos de Madureza (Figura 59). Logo, o uso do prédio da Escola Normal por outros cursos foi uma questão que buscou atender as demandas administrativas e também pedagógicas. Assim, de acordo com Luporini (1994), o funcionamento de outros cursos anexos ao prédio da Escola Normal tinha por objetivo criar espaços de prática para as normalistas.

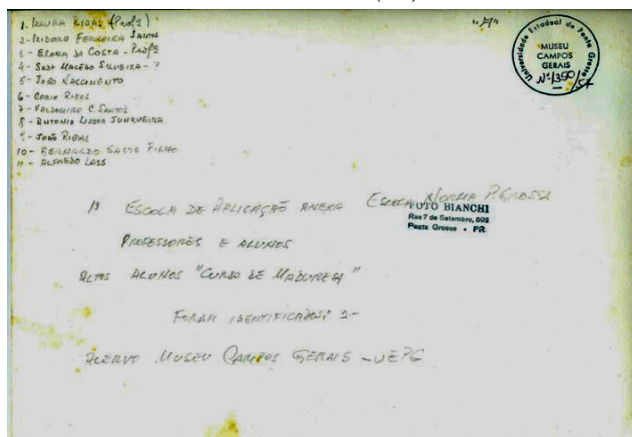
No caso das turmas de aplicação, na Figuras 63, posaram para o fotógrafo os alunos do jardim de infância (Escola Primária) que ficava anexa à Escola Normal. A composição da cena se aproximou muito dos retratos do Grupo Senador Correia, com os alunos e alunas trajando uniformes brancos, postos em ordenação rígida e homogênea.

FOTO BIANCHI. Escola de Aplicação, Curso de Madureza e Escola Normal. (s/d).



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 60 FOTO BIANCHI. (Verso) Escola de Aplicação, Curso de Madureza e Escola Normal. (s/d).



Fonte: Museu Campos Gerais

No caso da Figuras 61, foi evidente o maior números de meninas do que de meninos no curso de formação de normalistas, conforme foi observado também na série de retratos da Escola Normal produzidos dentro do estúdio (Seção 2.3). A grande presença de mulheres na formação normalista era preconizada, até mesmo, pelas legislações educativas do período. Segundo os documentos que norteavam o Ensino Normal no Paraná:

á mulher paranaense está reservada a nobre missão de assegurar aos escolares uma educação racional e lhes ministrará um mínimo de conhecimentos concretos e uteis, que os iniciem na vida laboriosa e fecunda, e que tornem cada paranaense um factor real do progresso brasileiro. Ninguém mais apto que a mulher para o exercício de tão nobres misteres e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial das nossas escolas normaes (PARANÁ, 1923, p. 07).

Por fim, como observado em outros retratos, foi comum ao Foto Bianchi fazer uso da composição piramidal, ou uma composição com a base mais larga, na produção das cenas (Figuras 55, 57, 59, 61, 63). Assim, segundo Veiga, “seja qual fôr a posição que tomem os modelos, é necessário que formem sempre um grupo harmonioso [...] Se

o grupo fôr mais numeroso, recorre-se á fôrma pyramidal, elevando o centro do grupo” (VEIGA, 1925, p. 163).

Se o sentido de pertencimento ao núcleo escolar esteve presente nos retratos individuais, no caso dos retratos em grupo desse capítulo tal questão foi ainda mais evidente. Mas afinal, por que tais retratos escolares ressaltavam tanto o grupo?

Aqui compreendeu-se que um dos motivos foi a rememoração, a construção de uma memória pública e particular a fim de manter “seu trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização” (POLLAK, 1992, p. 206). A memória, a legitimidade, a eternidade desses espaços escolares encontrou na fotografia um bom suporte para tal. Afinal, a fotografia também era memória:

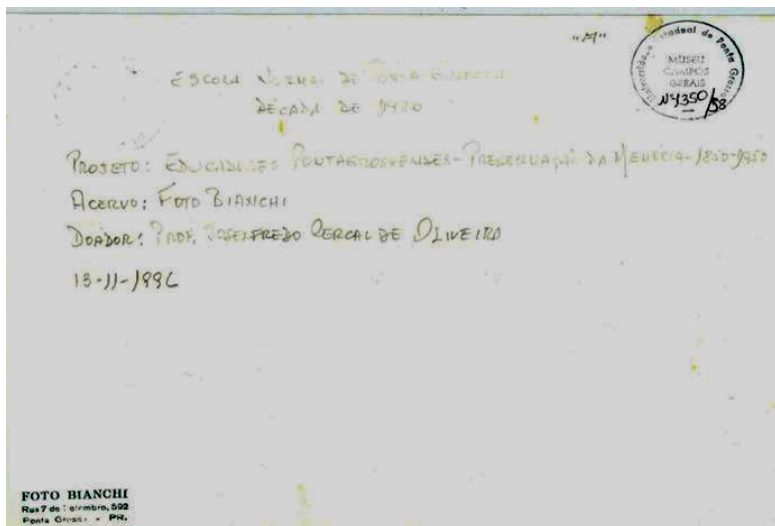
enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentando vivos ou mortos, é sempre memória daquele preciso tema, num dado instante de sua existência/ocorrência. É o assunto ilusoriamente retirado de seu contexto espacial e temporal, codificado em forma de imagem. Vestígios de um passado, admiráveis realidades em suspensão, caracterizadas por tempos muito bem demarcados: o de sua gênese e o de sua duração (KOSSOY, 2014, p. 131).

Figura 61 FOTO BIANCHI. Escola Normal. Década de 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 62 FOTO BIANCHI. Becker y Silva. Década de 1920.



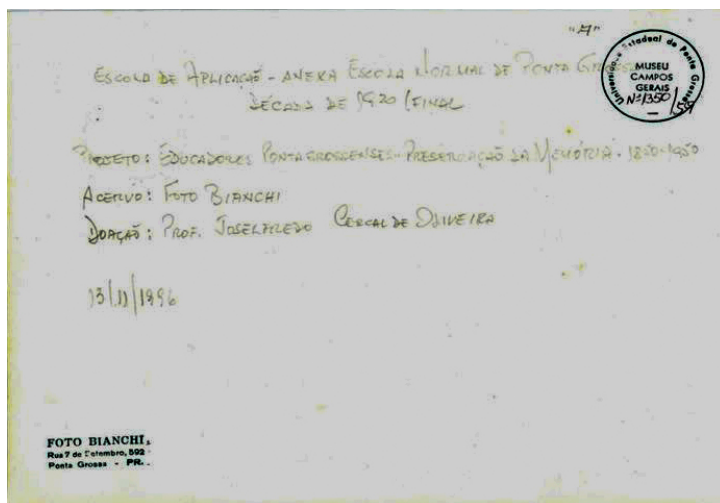
Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 6311 FOTO BIANCHI. Escola de Aplicação anexa à Escola Normal. Década de 1920.



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 64 FOTO BIANCHI. (Verso) Escola de Aplicação anexa à Escola Normal. Década de 1920.



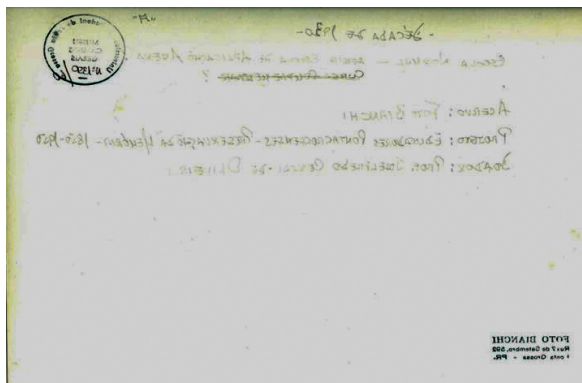
Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 6512 FOTO BIANCHI. Escola de Aplicação anexa a Escola Normal. Década de 1930.



Fonte: Museu Campos Gerais

Figura 6613 FOTO BIANCHI (Verso). Escola de Aplicação anexa a Escola Normal. Década de 1930.



Fonte: Museu Campos Gerais

Assim, conforme Boris Kossoy, consciente ou inconscientemente, buscava-se a captura ilusória do tempo, a preservação do vivido, a perpetuação de um grupo⁷² (KOSSOY, 2014, p. 132-133). Para o autor, a fotografia reside entre duas temporalidades/realidade: a primeira realidade do ato fotográfico (tempo de criação), onde a fotografia é produzida para rememorar algo, lembrar, perpetuar; a segundo realidade (tempo da representação) na qual a fotografia se presta a vários papéis e interpretações. Enfim, a memória fotográfica, parafraseando Kossoy, é “um efêmero perpétuo”. Assim:

Ambos, o retrato individual e coletivo, produzem uma esfera de identificação com a autoimagem do sujeito e com a representação da escola. Ao nos posicionarmos diante da câmera, acionamos referências já experienciadas ou observadas e, além das orientações do fotógrafo, praticamos essas referências. Essa é uma das dimensões da chamada “memória fotográfica”, que também remete à objetividade do registro fotográfico, mas que, sendo memória, traz uma inerente e marcante carga subjetiva. O retrato escolar é a lembrança da escola, com suas práticas e particularidades, e, no âmbito individual, a imagem remete ao período em que se experienciou esse universo, ou seja, a época escolar de cada um de nós (ABDALA, 2013, p. 294).

72. Um perpétuo em termos, como nos lembra Boris Kossoy, visto que: “a trajetória pode ser interrompida, basta refletirmos sobre o destino final reservado às fotografias pessoais, do homem comum, ou mesmo às imagens históricas, registradas nos mais diferentes suportes, destruídas ou desaparecidas dos arquivos públicos” (KOSSOY, 2014, p. 134).

Considerações finais

Hoje eu trabalho com freelancer e, no mês de julho, faturei e tirei mais fotos do que nos últimos 26 meses com o foto aberto [...] eu ficava restaurando as fotos do meu avô e da minha vó por um motivo de sobrevivência meu. Porque ali está a verdadeira arte fotográfica, não bem o que se faz hoje. Não é que não seja arte o que se faz hoje, é que não tem aquela mesma pureza. Eu seria muito feliz se fosse um fotógrafo em 1925, trabalhando com aquele material um pouco mais rudimentar [...].

(BIANCHI, 2001)

A fotografia, como prática visual característica dos oitocentos, inaugurou não apenas uma “nova forma de representar o mundo visualmente, mas também uma nova forma de olhar esse mundo” (BORGES, 2008, p.37). Logo, pressupõe-se que cada período produz uma ordem visual que corresponde as suas próprias demandas, e a fotografia-documento, em seus múltiplos suportes, compreendeu um momento cultural específico: uma sociedade industrial em busca de uma ordenação visual pautada em seus princípios modernos (ROUILLE, 2009).

Diante disso, das fotografias dos estúdios do século XIX às fotografias digitais circuladas através redes sociais, suas diferenças vão além do avanço tecnológico, dizem respeito também as concepções da fotografia em si. Segundo José de Souza Martins, “em cada caso, estamos em face de uma mentalidade diferente, modos diferentes de ver e fotografar, bem como modos diferentes de “ler” e interpretar a fotografia” (MARTINS, 2009, p. 53).

Por exemplo, na epígrafe anterior, extraída de uma entrevista concedida por Raul Bianchi⁷³ – último fotógrafo da família Bianchi⁷³ – pouco depois da venda do acervo fotográfico para a Fundação Municipal de Cultura em 2001, destacou-se que o fechamento do estúdio se deu em meio a transformação e consolidação de um novo regime fotográfico, cada vez mais pautado no processo digital.

73. Vale destacar que durante o processo de venda/compra do acervo fotográfico do Foto Bianchi, Raul Bianchi demonstrou muita preocupação com a preservação do patrimônio da família. Segundo Alvarenga (2016): “é preciso evidenciar a participação ativa de Raul Bianchi em todo o processo, antes, durante e depois da compra, pois seu interesse em vender dizia respeito ao anseio pela perpetuação da memória de sua família e da cidade. Logo, o envolvimento deste fotógrafo em toda as esferas do processo, especialmente no pós-venda representa o apego emocional e a preocupação com a destinação do conjunto dos negativos” (ALVARENGA, 2016, p. 86).

Raul desde pequeno manteve uma relação específica com a prática fotográfica: neto e filho de fotógrafos, a fotografia esteve presente na sua vida desde sempre. Mais do que a fotografia, uma prática específica e designada por imperativos visuais culturalmente e historicamente localizados.

Assim, a “*verdadeira arte fotográfica*”, como caracterizou de maneira nostálgica o fotógrafo, a prática de seus avós, diferente de sua prática *freelancer*, a fala de Raul nos indicou um aspecto fundamental para a problemática dos objetos fotográficos: suas especificidades e singularidades culturais e temporais, tão diferentes das práticas de seu avô, Luís, e seu pai, Raully.

Hoje, produzir fotografias *na* e *para* a escolar é algo relativamente fácil. Com a novas tecnologias, professores, professoras, equipes pedagógicas, pessoal de apoio diretores e diretoras, na grande maioria da vezes, qualquer uma destas pessoas tem ao seu alcance a opção dar o *click*, seja com a câmera fotográfica ou com o celular.

Além disso, novos são os interesses, práticas e objetivos dessas fotografias que, em sua grande maioria, são circuladas e consumidas através das redes sociais. Enfim, um novo regime fotográfico, tão diferente do contexto analisado na pesquisa (1913-1943) e, até mesmo, diferente do período que narrou Raul Bianchi no início dos anos 2000.

Porém, a escola continua a ser um espaço de embate e legitimação, um espaço de reconhecimento subjetivo e público, um espaço de disputas em que a fotografia continua ocupando um espaço de relevância. Haja visto, o poder que uma câmera fotográfica pode exercer no espaço escolar, seja como registro ou denúncia, como valorização ou perseguição. Por essa razão, ainda exige-se um olhar crítico para o jogo das representações visuais, das memórias e dos interesses intrínsecos aos retratos escolares e aos artefatos audiovisuais produzidos *na* e *para* a escola.

Tendo em vista estas questões do presente, a pesquisa voltou-se para o passado e questionou: Como se deu a representação do espaço escolar ponta-grossense pelas lentes do Foto Bianchi, entre 1913-1943?

Para responder esta indagação, outras foram levantadas e tentaram ser respondidas ao longo dessa dissertação. Considerou-se relevante voltar-se nesse momento para duas destas indagações, pontuá-las nesse

momento de discussão final e ressaltar as respostas encontradas durante o processo de pesquisa.

A primeira foi: Qual a relevância desses retratos para o conhecimento historiográfico? Como desenvolveu-se ao longo da dissertação, o uso de retratos escolares do passado tem como premissa problematizar mais uma das dimensões presentes na escola, ou seja, para além dos discursos oficiais, burocráticos, descritivos e textuais, reconhecer também que a instituição escolar fez – e faz – uso do discurso visual. Tal questão, conforme destacou Paulo Knauss (2006), abre margem para questionar as representações do passado e também as experiências visuais do presente.

Além disso, compreendeu-se que a representação fotográfica destes espaços esteve inserida numa tratativa implicada na relação fotógrafo/fotografado. Logo, além do ambiente escolar, as discussões ressaltaram o papel do fotógrafo na produção desses retratos escolares.

Afinal, conforme Boris Kossoy (2014), o fotógrafo agia como um filtro cultural, uma vez que, selecionava, organizava, compunha e explorava o assunto retratado e a tecnologia empregada.

No caso dos retratos dentro do estúdio, por exemplo, destacou-se a pose dos modelos frente ao fotógrafo, seus gestos marcados, o aparato selecionado e, sobretudo, o padrão adotado pelo estúdio, bem ao gosto da época, que buscava dar ênfase individual aos compradores – ainda que identificados como grupo – e assim tornar o retrato escolar um serviço rentável para o estúdio, com vendas posteriores e em outros formatos (Figuras 41 e 43).

Uma outra questão do trabalho do fotógrafo que mereceu destaque foi que poucas das pessoas presentes nos retratos foram identificadas. Como discutido no desenvolver deste texto, em sua maioria os sujeitos identificados o foram devido aos seus vínculos familiares, políticos e sociais, corroborando assim para a discussão acerca da desindividualização (FABRIS, 2004) que marcou tais retratos.

Frente a isto, e respondendo a segunda questão: Por que tais retratos escolares foram produzidos?

A pesquisa apontou que um dos principais motivos da produção de retratos escolares por parte do EFB foi a demanda crescente desse tipo de serviço fotográfico no período. Além disso, tais retratos escola-

res tinham um uso ilimitado, sendo objeto adquirido não só por escolas e alunos, mas também por pais, amigos, familiares.

Paralelamente, os retratos escolares também foram uma demanda importante para as escolas que passavam por um momento de consolidação e que, como outras instituições e práticas do período, encontraram na fotográfica uma forma de registrar seus espaços, sujeitos, trajetórias e discursos.

Entretanto, ressaltou-se que as suas representações fotográficas não apresentaram a realidade escolar tal como era, mas sim, foram representadas em complementariedade com o verossímil, que, por sua vez, “não é necessariamente o verdadeiro e, certamente, não é o concreto, embora seja o real” (MARTINS, 2009, p. 62).

Assim, retomando a questão central dessa pesquisa, “Como se deu a representação do espaço escolar ponta-grossense pelas lentes do Foto Bianchi, entre 1913-1943? – alguns aspectos foram ressaltados em cada capítulo.

No capítulo 2, acerca dos retratos produzidos dentro do estúdio, ressaltou-se a desindividualização (FABRIS, 2004) presente na composição destes, ainda que os modelos posassem individualmente. Isto porque, a produção dos retratos adotou uma série de aparatos e recursos a fim de produzir uma representação visual dos indivíduos como partes de um grupo. Conforme destacou Benjamin (1987), através de estereótipos sociais que se sobrepunham aos indivíduos que identificava os modelos com determinados papéis sociais e indicava o pertencimento a prática e espaços específicos. Assim, destacou-se os retratos enquanto artefatos de identificação e reconhecimento do grupo escolar.

Destacou-se ainda a seriedade e a importância do momento do retrato, evidenciados pela ida ao estúdio agendada, padronizada e mantida pelas escolas em datas específicas, onde ir ao estúdio significava, também, registrar-se enquanto participe de um grupo escolar. Nesse sentido, destacou-se a função memorial desses retratos escolares, afinal, aqui foi proposto como uma de suas premissas a perpetuação da memória da instituição e dos alunos e alunas, professores e professoras.

Já no caso da composição cenográfico dos retratos no estúdio, com exceção da Figura 7, o padrão visual foi de um cenário simples para as representações individuais, até mesmo porque esses retratos depois poderiam ser utilizados para outros fins. Ainda que tal ênfase na

individualidade tenha sido presente, observou-se um padrão de visual entre os modelos, como os trajes específicos para homens e mulheres.

Já no capítulo 3, destacou-se a monumentalidade do prédio do Instituto João Cândido, que nos deu indícios dos discursos educacionais do período, no qual as escolas, tidas como “templos do saber”, eram símbolos arquitetônicos na configuração urbana da nova República. Além disso, a representação hierárquica e disciplinar dos retratos do Instituto Becker y Silva deram luz a algumas das premissas da postura escolar do período, onde a ordenação e a disciplina foram visualmente valorizados. Somado a isto, a homogeneização, ordenação e uniformização presentes nos retratos do Grupo Escolar Senador Correia, paralelo a seu caráter higiênico, permitiram apontar algumas das práticas escolares valorizadas neste espaço.

Por fim, as representações da Escola Normal permitiram pensar a vontade de memória da escola, cujos retratos escolares registraram seus múltiplos espaços e sujeitos diversos, a fim de perpetuar uma imagem. Assim, enquanto representações visuais produzidas, para as quais se recorreu à aparatos cenográficos, ambientes montados, poses selecionadas, escolhas do fotógrafo. No caso das poses, por exemplo, conforme ressaltou Rosana Monteiro (2013), estas disciplinava o corpo para a eternidade, ou seja, estas era produzidas com clara intenções de serem consumidas por observadores.

Ainda que a representação visual tenha sido a questão central de análise, coube destacar que as fotografias escolares também foram tratadas como artefatos sociais (MENESES, 2003; 2012), isto é, vistas como materialidade de práticas e participantes das relações sociais. Nesse sentido, ao negar à fotografia sua condição de objeto cultural e social e reduzi-la a simples conteúdo simbólico, retira-se dela a possibilidade de uma análise crítica e ampla de seu estatuto. Por essa razão, sua condição de artefato exige que sua análise se pautar na desdocumentalização do objeto visual para se ressaltar sua vida pregressa.

Logo:

os retratos escolares eram, então, uma oportunidade de reafirmação de padrões cívicos, rígidos, disciplinados, higiênicos, longe da baderna, da indisciplina, da precarização, mais uma vez, evidenciavam e silenciavam práticas. Ambientavam as crianças no espaço ao qual pertenciam – em grupo – afinal, agia como um artefato

produzido na escola e que fortalecia a construção da identidade do estudante como partícipe de uma comunidade educada e ordenada (ALVES, 2010, p.118).

Por fim, ainda que nem todas as questões tenham recebido respostas satisfatórias e que lacunas tenham ficado abertas, espera-se que essa pesquisa tenha contribuído para as discussões acerca dos retratos escolares no campo historiográfico e, sobretudo, acerca do uso crítico das fotografias do Foto Bianchi para a construção do conhecimento histórico local.

Afinal:

A evidência fotográfica, de uma forma geral, pode ser forjada de acordo com determinados interesses: da política, da mídia, do Estado; e, especialmente, na chamada “fotografia documental”, que, na sua generalidade e ambiguidade, se presta a múltiplos usos. O objeto da representação pode ser expressivamente alterado em sua aparência de modo que a foto resultante nada mais tenha em comum com o modelo. Outras farsas são arquitetadas, respaldadas no realismo do “testemunho” fotográfico – e no alto grau de credibilidade de que a fotografia é detentora – e nos textos que acompanham os mencionados testemunhos [...] Assim ganham força documental os mitos políticos, os estereótipos e os preconceitos raciais, religiosos e de classe (KOSSOY, 2014, p. 139).

Fontes

BIANCHI, Raully. **Entrevista concedida a Loreno Luiz Zatelli Hogedorn e Roseli T. Boschilia para o Projeto Fotógrafos Pioneiros do Paraná.** Ponta Grossa, 3 nov. 1982. Acervo: Casa da Memória, Curitiba/PR.

PARANÁ. **Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná.** Curitiba, 1923. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123699>

PARANÁ, **Decreto n. 17, de 09 de jan. de 1917.** Aprova o Código de Ensino para o Estado do Paraná. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125257/1917_Codigo%20do%20Ensin%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

PARANÁ. **Decreto n. 31 de 29 de janeiro de 1890.** Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639704/7271> .

VEIGA, A. **Manual Prático de Photographia.** 6ª ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1925, 369p.

Referências

ABDALA, R. D. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966).** 314f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113939/pt-br.php> . Acesso em: 21 ago. 2019.

ALVARENGA, J. B. **Acervo Foto Bianchi: o contexto de formação e sociabilidades (2001-2016).** Ponta Grossa, 2016. 92f. Monografia (Bacharelado em História). Departamento de História. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ALVES, C. Educação, Memória e Identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **Revista de História da Educação.** Pelotas, n. 14, n. 30. p. 101-125, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28914/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ANDREAZZA, M. L.; TRINDADE, E. M. C. **Cultura e Educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001, 129p.

Angina. **Hospital Israelita Albert Einstein.** Disponível em: <https://www.einstein.br/doencas-sintomas/angina>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ARAÚJO, A. Raul Bianchi. In: **Dicionário das Artes Plásticas no Paraná**. Curitiba. Disponível em: <http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=450>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARBOSA, A. F. Fotografias escolares: uma perspectiva de análise no campo historiográfico. In: BUENO, A; CREMA, E; ESTACHESKI, D; NETO, J. (Org.) **Aprendizagens Históricas**: mídias, fontes e transversais. União da Vitória: LAPHIS/Edições Especiais, 2018 p. 57-62. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=k4dXDwAAQBAJ&clpg=PA57&ots=iSfpIksIGR&dq=audrey%20franciny%20barbosa%20fotografias%20escolares&hl=p-t-BR&pg=PA2#v=onepage&q=audrey%20franciny%20barbosa%20fotografias%20escolares&f=false>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARBOSA, A. F. "Ofereço ao Divino": o uso de ex-votos fotográficos na prática de devoção ao Divino Espírito Santo (Ponta Grossa, 1920-1937). In: **Anais**. VII Encontro Nacional de Estudos da Imagem/ IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem. Londrina: 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2019/wp-content/uploads/2019/05/Caderno-de-Resumos-Final-vs.-2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARTHES, R. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. 1.ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 141p.

BARTHES, R. A retórica da Imagem. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 27-43.

BEDIM, W; CAMERA, P. O contexto comercial e a produção de Luís Bianchi: memória escrita e fotográfica. In: **Anais**. V Encontro Nacional de Estudos da Imagem/ II Encontro Internacional de Estudos da Imagem. Londrina: 2015. p. 27-44.

BENCOSTTA, M. L. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**. São Paulo, v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a19>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: . **Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 91-107.

BORGES, L. O. A produção de identidades através dos uniformes escolares. **Revista do Lhiste** - Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS, Porto Alegre, v.2, n.3, 2015, p. 322-336. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59777/36915>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BORGES, M. E. L. **História e Fotografia**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 132p.

BOURDIEU, P; BOURDIEU, M. C. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 31-39, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/rsp/article/view/8103/5720>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL PINHEIRO MACHADO. **Verbetes** In. Dicionário do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbetes-biografico/machado-brasil-pinhoero>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004. 270p.

BUSNARDO, L. Coleção Júlia Wanderley: laços sociais entre fotógrafos, Figuras ilustres e uma professora normalista em Curitiba (1901-1918). **Revista Mundo Livre**, Rio de Janeiro, ano 2, v.2, n. 1, p.01-17, 2016. Disponível em: <http://www.revistamundolivres.uff.br/index.php/mundolivres/article/view/30> . Acesso em: 21 ago. 2019.

CAMERA, P. A fotografia sob a perspectiva da construção social. **Mousein**. Canoas, n.15, ago/2013, p. 45-66.

CAMERA, P. A. Curadoria do Fundo Foto Bianchi: cultura fotográfica em Ponta Grossa e região. **Anais Do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, vol. 26, 2018, p. 01-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v26/1982-0267-anaismp-26-e31.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CAMERA, P. A. Foto Bianchi: o caderno de controle de serviços como indicador do circuito de sociabilidades. In. **Anais eletrônicos**. II Encontro História, Imagem e Cultura Visual. Porto Alegre: 2013, p. 01-08. Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=1164. Acesso em: 21 ago. 2019.

CAMERA, P. A; ROCHA, A. O negativo da noiva de Bento Munhoz: entre a perda e a permanência, entre a técnica e a expressão. **Revista Photo&Documento**, Brasília, n.5, ago/2018. Disponível em: <http://gpaf.info/photoarch/index.php?journal=photo&page=article&op=view&path%5B%5D=196> . Acesso em: 21 ago. 2019.

CAMERA, P. A; LIMA, S. F. O outro lado da imagem: o negativo como objeto de conhecimento. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 12, n. 22, p. 22-46, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/seer/index.php/dominiosdaimagem/article/viewFile/35579/24729>. Acesso em: 21 ago. 2019.

Os Campos Gerais do Paraná. In. **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. Ponta Grossa: DEHIS/UEPG, 2019. Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/camposgerais.htm> . Acesso em: 21 ago. 2019.

CAMPOS, N; SOUZA, E. F. O debate educativo nacional no discurso dos Intelectuais do Diário dos Campos (1907-1928). **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n. 42, p. 113-132, 2011.

CAMPOS, N; MARCHESE, E. Faris Michael: trajetória de um intelectual moderno. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(1): 185-199, 2010. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> . Acesso em: 21 ago. 2019.

CANABARRO, I. S. Fotografia e História: questões teóricas e metodológicas. **Visualidades**. Goiânia, v.13, n.1, p. 98-125, jan-jun. De 2015.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 169p.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 291-308.

CARVALHO, V. C; LIMA, S. F. **Fotografia e cidade: memória urbana à lógica de consumo: álbuns de São Paulo, 1887-1954**. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: FAPESP, 1997. 272p.

CHARTIER, R. **A História ou a leitura do tempo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 77p.

CHAVES, N. B. A “cidade civilizada”: cultura, lazer e sociabilidade em Ponta Grossa no início do século XX. In: DITZEL, C. H. M; SAHR, C. L. L. **Espaço e Cultura: Ponta Grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001, p. 65-76.

CHAVES, N. B. A. **Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de Médicos-Educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953)**. 2011. 298f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CIAVATTA, M. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.23, n.46, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2188>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens**: A fotografia como fonte histórica (1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A / FAPERJ, 2002, 144p.

CRUDER, G; FISCHMAN, G. E. Fotografias Escolares como evento na pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.28, p. 39-53, jul/dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view-File/25603/14936>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DROPPA, A. M. O Fotógrafo Luís Bianchi. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, 17 fev. 2002. DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2004, 362p.

ESCOLANO, A; FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 152p.

FABRIS, A. **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: EdUSP, 1991, 298p.

FABRIS, A. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, 206p.

FARIA FILHO, L. M; O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24 n.1, Jan./Jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010. Acesso em: 21 ago. 2019.

FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 19-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> Acesso em: 21 ago. 2019.

FERREIRA, T. M; SOUZA, C. A. Os pioneiros da fotografia em Ponta Grossa: uma análise do jornal O Progresso e Casa da Memória Paraná. **Anais, VI ENEIMA-GEM/ III EIEIMAGEM**, Londrina, 2017, p. 51-68. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/wp-content/uploads/2016/08/9-Patrimonio.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, 295p.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 192p.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: CIA das Letras, 1990, p. 143-179.

GRAEBIN, C. M. G. Imagens de momentos festivos da Semana da Pátria no espaço escolar lassalista (Canoas, RS, 1940-1950): fragmentos de memória coletiva. In. JUNIOR, C. S. M; ROSSINI, M. S; SANTOS N. M. W. (Org.) **Representações & Visibilidades na História Cultural**: imagens, imaginários, memórias. Porto Alegre, EdiPucRS, 2015, p. 57-88.

GREGOLIN, M. R. V. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, Belém, ed.43, p. 06-25, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633>. Acesso em: 21 ago. 2019.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996, 152p.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v.1, n.1, 2001, p. 09-43. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 21 ago. 2019.

KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun 2006.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 3ed. São Paulo: Atêlie Editorial, 2009, 173p.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: entre o efêmero e o perpétuo**. 3ed. São Paulo: Atêlie Editorial, 2014, 174p.

KOUTSOUKOS, S. S. M. No estúdio do *photographo*, o rito da pose/ Brasil, segunda metade do século XIX. **Revista Ágora**. n.5, 2007, p. 01-12. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1904> . Acesso em: 21 ago. 2019.

KOUTSOUKOS, S. S. M. **No estúdio do fotógrafo. Representações e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. 2006, 382f. Tese (Doutorado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KOUTSOUKOS, S. S. M. O aprendizado da técnica fotográfica por meio dos periódicos e manuais – segunda metade do século XIX. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**. v.5, ano V, n.3, jul/ago/set. 2008, p. 01-18. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF16/ARTIGO_03_SANDRA_SOFIA_MACHADO_KOUTSOUKOS_FENIX_JUL_AGO_SET_2008.pdf. Acesso em 22 set. 2018.

LIMA, E. P. S. Guilherme Glück: a coleção, o fotógrafo e a educação (1920-1950). **História da Educação**, v.20, n. 49, mai/ago, 2016, p. 01-19.

LIMA, E. P. S. **História, Memória e Educação no Olhar *Photographico* de Guilherme Glück (Lapa/PR, 1920-1953)**. 2015, 310f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996. 553p.

LEANDRO, J. A. Luís Bianchi, fotógrafo dos Campos Gerais. **Jornal de História**. Ponta Grossa, UEPG V3 p. 4-6, ago. 1996.

LE MOS, C. A. Ambientação Ilusória. In. MOURA, C. E. C. (Org). **Retratos quase inocentes**. São Paulo: Nobel, 1983, p. 49-113.

LIPINSKI, K; JANZ JR, D. C. História e Arte nas fotografias do “Foto Bianchi”. **Revista Mídia e Contexto**, Ponta Grossa, v. II, n. 03, jan/jul 2015. p. 01-15. Disponível em: <http://www.faculdadespontagrossa.com.br/revistas/index.php/midiacontexto/issue/view/36>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 137-155.

LUPORINI, T. J. **De Escola Normal a Instituto de Educação: a trajetória de uma escola**. Ponta Grossa: Imprensa Universitária/UEPG, 1994, 110p.

LUPORINI, T. J. **Escola Estadual Senador Correia: pioneira da instrução pública em Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Editora Planeta, 1987, 108p.

MAUAD, A. M. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.

MAUAD, A. M. **Poses e flagrantes: ensaios sobre história e fotografia**. Niterói: EdUFF – Editora da UFF, 2008, 253p.

MARTINS, J. S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, R. Porque e como falamos de cultura visual. **Visualidades**, Goiânia, v.4, n. 1, p. 64-79, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999/10727>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MENESES, U. T. B. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Org). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 242-262.

MENESES, U. T. B. Rumo a uma “História visual”. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (Org). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC. 2005, p.33-56.

MIGUEL, M. E. B. O início da influência da Escola Nova no Paraná: modificações no curso primário e reforma na Escola Normal (1920-1938) In: MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora UFPR, 1997, p. 15-60.

MONASTIRSKY, L. B. **Ferrovia: patrimônio cultural/ Estudo sobre a ferrovia a partir da região dos Campos Gerais**. 2006, 203f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MONTEIRO, C. Pensando sobre História, Imagem e Cultura Visual. **Patrimônio&Memória**. São Paulo, UNESP, v. 9, n. 2, p. 3-16, jul/dez, 2013. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8294/2/Pensando_sobre_Imagem_Historia_e_Cultura_Visual.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

MONTEIRO, R. H. Cultura Visual: definições, escopo, debates. **Domínios da Imagem**, Londrina, Ano I, n. 2, p. 129-134, maio, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19306/pdf_25. Acesso em: 21 ago. 2019.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008, 228p.

NETTO, I. Bianchi e suas batalhas (Entrevista com Raul Bianchi). **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, 09/10 set. 2001, n. 28.342.

OLIVEIRA, J. C. **Educadores ponta-grossenses (1850-1950)**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002, 210p.

PADILHA, L. M. L. **A (in)existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná: do Império a República**. 172f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

PARANÁ. Secretária da Cultura. Patrimônio Cultural: **Estação Ferroviária da Lapa**. 2018. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=126>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 319-342.

PESAVENTO, S. J. **História&História Cultural**. 3ªed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, 136p.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POSSAMAI, Z. R. A grafia dos corpos no espaço urbano: os escolares no álbum “Biografia duma cidade”, Porto Alegre, 1940. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 47, set/dez. 2015, p. 129-148.

POSSAMAI, Z. R. Fotografia, História e Vistas Urbanas. **História**. São Paulo, v.27, n.2, 2008, p. 253-277.

POSSAMAI, Z. R. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **História da Educação**. Pelotas, v. 13, n.29, set/dez. 2009, p. 143-169.

ROUILLÉ, A. **Fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009, 484p.

SANTOS, F. L. **Arranjos fotográficos, arranjos familiares: representações sociais em retratos de família do Foto Bianchi**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SANTOS, F. L. Luís Bianchi e as Práticas do Italiano no Brasil: fotografia, profissão do imigrante. **Revista Domínios da Imagem**, Londrina, ano VI, n. 11, p. 57-70, 2012.

SAUCZUK, E. **Estudo de caso da representação fotográfica individual do artistas no panorama artístico-cultural pontagrossense (1910-1939)**. 2015. 114f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SILVA, C. M. A mulher que eu sou: identidade feminina no Foto Bianchi em Ponta Grossa (1910-1940). **Ateliê de História**. Ponta Grossa, 5 (1), p. 59-70, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/ahu/article/view/9943/6396>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, R. P. **A morte diante da objetiva: Luís Bianchi e seus retratos mortuários nas décadas de 1910 e 1920**. 2012, 61f. Monografia (Bacharelado em História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

SIQUEIRA, A. **Discursos sobre a infância em fotografias pós-morte e tumultuadas – Ponta Grossa (1920-1965)**. 2018, 151f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, 223p.

SOULAGES, F. A fotograficidade. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v.13, n.22, mai/2005, p. 17-36. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27900/16507>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.52, nov/2000, p. 105-121. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622000000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

SOUZA, R. F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educare**. Curitiba, n. 18, 2001, p.75-101. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

STANCIK, M. A. A arte de fotografar em Curitiba no século XIX: dos profissionais itinerantes aos primeiros estúdios, **História**, Assis/Franca, v. 38, 2019, no prelo.

STANCIK, M. A. De corpo quase inteiro: retratos fotográficos e representação feminina no. Brasil (1890-1910). **Iberoamericana**, Madrid, v. 11, n. 44, p. 7-24.

STANCIK, M. A. Fotógrafos pioneiros e a escrita da história. **Diários dos Campos**. Ponta Grossa, 18 fev. 2009. n. 30.657.

TAUSK, P. **Historia de la fotografia en el siglo XX**: de la fotografía artística al periodismo gráfico. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1978.

VIANA, I. As fotografias escolares na pesquisa em História da Educação. In. **Anais**. XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 21111-21126, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7925_5890.pdf . Acesso em: 21 ago. 2019.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

WUNDER, A. **Foto quase grafias: o acontecimento por fotografias de escolas**. 137f, Tese. (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251985>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ZULIAN, R. W. A nova Ponta Grossa: cidade religiosa? Catolicismo e educação em Ponta Grossa (1889-1930). In. DITZEL, C. H. M; SAHR, C. L. L. **Espaço e Cultura: Ponta Grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001, p. 327-348.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

