



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO RAFAEL DOS SANTOS FERNANDES

O OLHO OPERÁRIO:

A fotografia, o mundo do trabalho e o ensino de História.

NATAL/RN
2022



BRUNO RAFAEL DOS SANTOS FERNANDES

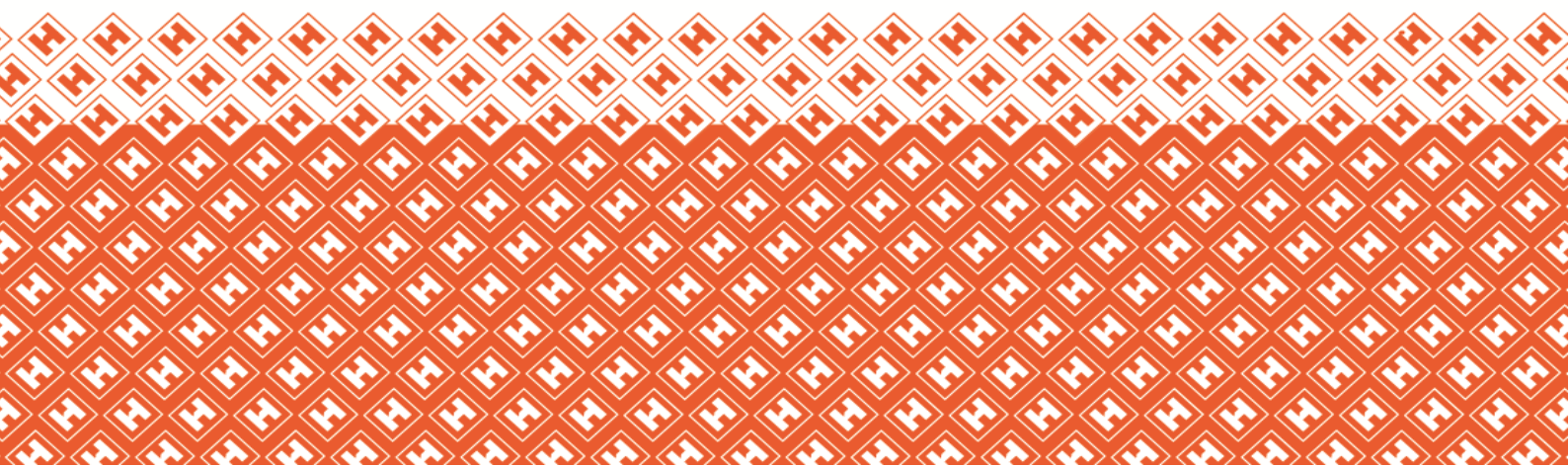
O OLHO OPERÁRIO:

A fotografia, o mundo do trabalho e o ensino de História.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto.

NATAL/RN
2022



BRUNO RAFAEL DOS SANTOS FERNANDES

O OLHO OPERÁRIO:

A fotografia, o mundo do trabalho e o ensino de História.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira (Examinador interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana (Examinador externo)
Universidade de Brasília

NATAL/RN
2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Fernandes, Bruno Rafael dos Santos.

O olho operário : a fotografia, o mundo do trabalho e o ensino de História / Bruno Rafael dos Santos Fernandes. - Natal, 2022.

114 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Natal, RN, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto.

1. Fotografia - Dissertação. 2. Ensino de História - Dissertação. 3. Mundo do trabalho - Dissertação. 4. Consciência histórica - Dissertação. I. Vargas Netto, Sebastião Leal Ferreira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

À Dona Dôra (*in memoriam*), minha mãe, pedaço
doce do sertão de nossa eterna casa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato mais nobre que algum vivente da terra pode realizar. Os méritos deste texto devem ser estendidos a quem, de perto ou de longe, contribuiu para que ele fosse possível. Esta dissertação é fruto do trabalho. Foi parida na incerteza do porvir, na insegurança e na solidão do isolamento social. Teve gente que tratou de remodelar a palavra e agora, para alguns, solidão é solidude, termo bonito para o ato de estar sozinho. Para mim, solidão é solidão. E mais, gente precisa de gente. Portanto, mesmo na solidão de meu quarto e do meu computador, precisei de muitas outras mãos para a consecução deste projeto.

Registro meu agradecimento ao órgão financiador do projeto, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Agradeço também a todos os professores que ministraram aulas nas disciplinas oferecidas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História. A troca de conhecimento, os debates e as experiências nas salas on-line do ProfHistória foram de extrema valia não somente para o nosso trabalho, mas para a vida. Confesso que em meio ao turbilhão da pandemia, as aulas se tornaram verdadeiros divãs para professores adoecidos pelo ensino remoto.

Ao professor Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto, pela paciência, generosidade e, fundamentalmente, pela sensibilidade para conosco e para com os irmãos de *nuestra América*.

Aos professores Henrique Alonso e Haroldo Loguércio, que participaram da banca de qualificação e, com sabedoria e paciência, apontaram rotas importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado, também estendo meus agradecimentos. A trajetória não foi tranquila e, cada um de nós, mesmo que de longe, nos apoiamos mutuamente.

Aos meus alunos, por embarcarem comigo nas aulas cotidianas de História, assim como no projeto que deu origem a este empreendimento. Sem eles, a elaboração deste trabalho não seria possível.

Aos amigos da vida, pela presença e pelos apontamentos e debates profícuos. O cuidado recíproco torna esta existência terrena menos pesada, especialmente num contexto social e político tão adverso. Embora clichê, seguimos à risca a frase “ninguém solta a mão de ninguém”.

Aos meus avós Rita e Antônio Inácio, pelo zelo e amor para comigo. Vô Antônio transforma qualquer tristeza em verso e poesia. Vó transforma qualquer problema em sensibilidade e comida. Os dois juntos são a prova viva de que a zanga e o amor podem conviver. Sou, em suma, um pedaço de cada um.

À minha avó paterna, Dona Carminha, pelo exemplo de luta e simplicidade. Infelizmente, foi vencida pela Covid-19. Mas estará sempre em minha memória como a melhor doceira do universo de seu sítio.

À minha companheira, Cecília, por todo o carinho, afeto, generosidade e paciência. Os necessários puxões de orelha, as discussões de textos e os conselhos foram por demais valiosos. Gente precisa de gente. E sempre que foi preciso, a gente lutou junto. Agradecido.

Ao meu irmão Felipe (o animal), pelo companheirismo perene que segue seu curso desde 1991. Somos filhos das mesmas lutas, dos mesmos preceitos, da mesma casa e da mesma mãe. Mãe esta que foi tão amada e bem cuidada por suas mãos. O menino “avoador” que vendia roupa na feira hoje é um Doutor com doutorado e encheria Dona Dôra de orgulho, aquele orgulho de mãe que só as mães têm. Agradecido, meu irmão.

A meu pai, Nildo, pelo exemplo de luta e otimismo para com a vida. Afirmo ser filho da foice e do martelo. Minha mãe foi agricultora, meu pai, serralheiro. Sempre disposto, Pai buscou como ninguém oferecer o melhor que podia aos filhos, mesmo em tempos difíceis, sendo a educação a primeira prioridade, juntamente com seu rádio que tocava músicas sertanejas. Agradecido, Pai.

Por último, agradeço à minha mãe, Dona Dôra. Deixei este agradecimento por último porque nos livros que leio os finais são sempre mais bonitos e honrosos que os começos. Mãe foi professora sem sala do início ao fim da vida e ensinou tudo que eu e meu irmão precisávamos aprender. Dona de um senso de justiça aflorado e de uma generosidade gigante, era a personificação do amor e da dedicação. Foi agricultora, empregada doméstica, dona de casa, comerciante e, sobretudo, Mãe. Inclusive, se perguntassem a ela qual era sua profissão, certamente responderia: mãe. Ela fez da maternidade um voto sagrado até o dia em que nos deixou, em fevereiro de 2019. Hoje ela é saudade boa, daquela que dói e cura. À Mãe, meus agradecimentos com as cores das flores que enfeitavam sua casa, nossa eterna casa.

RESUMO

O presente trabalho visa problematizar o mundo do trabalho a partir da análise de fotografias, do exercício fotográfico e de debates que tragam à tona as vicissitudes do capital e as injustiças relacionadas a questões trabalhistas, objetivando a edificação de sensibilidades e vias de ação perante a realidade local. Nesse sentido, a pesquisa se debruça sobre os desafios do ensino de História associados a uma crescente neoliberalização da educação e da sociedade de maneira geral. O mundo do trabalho é esmiuçado e temas como o trabalho infantil, o trabalho análogo à escravidão e os direitos do trabalhador surgem no panorama da pesquisa e são trazidos à sala de aula como fontes de reflexão. A região Seridó, por ser uma das principais contempladas com investimentos de grandes empresas dos setores têxtil e cerâmico, conta com muitas fábricas. As cerâmicas e facções de costura estão cada vez mais presentes no horizonte da perspectiva dos alunos da cidade de Acari, sendo necessário um processo de conscientização histórica para que esses jovens não se tornem simplesmente uma massa operária alienada, mas agentes históricos capazes de refletir sobre sua condição e intervir diante da desigualdade social. Para tal, é proposta uma série de intervenções didáticas em sala com vistas a desenvolver a criticidade dos estudantes em torno do mundo do trabalho a partir das imagens de três fotógrafos: Lewis Hine, João Roberto Ripper e Bruno Fernandes. Munidos das análises e do referencial imagético, os alunos são desafiados a produzir suas próprias fotografias.

Palavras-chave: Fotografia; Ensino de História; Mundo do trabalho; Consciência histórica.

ABSTRACT

The present work aims to problematize the world of work from the analysis of photographs, the photographic exercise and debates that bring to light the vicissitudes of capital and the injustices related to labor issues, aiming at building sensitivities and courses of action in the face of reality. place. In this sense, the research focuses on the challenges of teaching History associated with a growing neoliberalization of education and society in general. The world of work is detailed and topics such as child labor, work analogous to slavery and workers' rights appear in the research panorama. The Seridó region, as one of the main areas covered by investments by large companies in the textile and ceramic sectors, has many factories. Ceramics and sewing factories are increasingly present on the horizon from the perspective of students in the city of Acari, requiring a process of historical awareness so that these young people do not simply become an alienated working mass, but historical agents capable of reflecting on their condition and intervene in the face of social inequality. To this end, a series of didactic interventions in the classroom is proposed with a view to developing students' criticality around the world of work from the images of three photographers: Lewis Hine, João Roberto Ripper and Bruno Fernandes. Armed with analysis and imagery, students are challenged to produce their own photographs.

Keywords: Photography; History Teaching; World of work; Historical consciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento “Grito do emprego”	44
Figura 2 – Indiana glass works. Midnight. Indiana.....	59
Figura 3 – Photograph of Young Driver in Mine - 1908	61
Figura 4 – Rhodes Mfg. Co. Spinner. A moments glimpse of the outer world. Said she was 11 years old. Been working over a year. Lincolnton, N.C.	62
Figura 5 – Criança carvoeira em Ribas do Rio Pardo, Mato Grosso do Sul.....	72
Figura 6 – João e Olga	74
Figura 7 – Criança carvoeira da comunidade quilombola em Minas Gerais	76
Figura 8 – Vista interna de um dos galpões da olaria	80
Figura 9 – Fornalha de cozinhar gente	81
Figura 10 – A insustentável dureza do trabalho.....	83
Figura 11 – O homem que não sentava	85
Figura 12 – O mundo nas costas	87
Figura 13 – O vendedor de bananas	89
Figura 14 – Fotografia produzida pela aluna Dijaira Fernanda	94
Figura 15 – Fotografia produzida pela aluna Maria Paula	95
Figura 16 – Fotografia produzida pela aluna Ester Medeiros	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Salário recebido por funcionários das facções de costura dos municípios de Acari e Cruzeta.....	45
Gráfico 2 – Escolaridade dos funcionários das facções dos municípios de Acari e Cruzeta	46
Gráfico 3 – Renda familiar per capita entre crianças e adolescentes fora da escola, Brasil, 2019	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Calendário de atividades do projeto “O olho operário”	91
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	18
1.1 NA DIREÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	18
1.2 OS CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DESAFIOS	22
CAPÍTULO 2 – O MUNDO DO TRABALHO E A VIDA	36
2.1 O TRABALHO, O SERIDÓ, O ACARI.....	41
2.2 A EDUCAÇÃO NAS TEIAS DA COVID E DO NEOLIBERALISMO	46
2.3 UMA EDUCAÇÃO ALIADA AO CAPITAL?	51
2.3.1 POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA ..	55
CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE ATIVIDADES ALIANDO HISTÓRIA E FOTOGRAFIA.....	64
3.1 A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO	67
3.2 ITINERÁRIO DA CONSECUÇÃO DA PROPOSTA	90
3.2.1 Apresentação do projeto	91
3.2.2 Oficina I – A história da fotografia	92
3.2.3 Oficina II – Técnica fotográfica	93
3.2.4 Fotografias produzidas pelos alunos	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
APÊNDICE A – MATERIAL UTILIZADO PARA O EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE	107
ANEXOS	109
ANEXO A – OUTRAS FOTOGRAFIAS ELABORADAS NA CERÂMICA	109
ANEXO B – OUTRAS FOTOGRAFIAS DA OFICINA DE COSTURA	111
ANEXO C – OUTRAS FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS.....	113

INTRODUÇÃO

“Eu me nego a admitir o fim do homem”¹

Tomando de empréstimo a expressão do escritor norte-americano William Faulkner, Gabriel García Márquez, do púlpito do mais alto degrau da literatura mundial, diante do mais severo e meticoloso júri literário que havia no ano de 1982, negou veementemente o fim do homem. Em seu discurso na Academia de Letras da Suécia, García Márquez mostrou para o mundo que a solidão não era uma mácula dos Buendía, mas de toda a América Latina. Contou dos desejos que motivaram o homem europeu a vir para o lado de cá do mundo, das terras fantásticas do Eldorado, da má sorte dos índios, das guerras civis, dos mendigos, dos poetas, das crianças com fome, enfim, da realidade de uma América sempre interpretada por alheios que esquadrinham as vidas latinas do outro lado do Atlântico. A solidão dos homens do Sul, segundo ele, tem muito mais de cem anos. Seu recado é claro: devemos negar o fim do homem abrindo olhos e ouvidos para ver e ouvir seus testemunhos, suas memórias e suas histórias. Em se tratando de história, os historiadores podem desempenhar um papel fundamental para que o homem não chegue ao fim.

Muitos de meus alunos têm uma rotina extenuante. Alguns levantam às quatro da manhã todos os santos dias, escovam os dentes, vestem a roupa adequada e ganham o mundo. No trabalho, cortam capim, lidam com a alimentação do gado manuseando perigosos maquinários, carregam água, tangem os bois na direção do curral e cuidam dos cavalos. Às seis da manhã, retornam para casa. Os trajes laborais dão lugar à farda da escola pública na qual estudam. Os utensílios do trabalho são substituídos pelos lápis, livros e cadernos. Seguem rumo à parada de ônibus para esperar o “amarelinho” que passa rigorosamente às seis e trinta. O aluno passageiro chega à escola às sete horas depois de uma pesada jornada. A sirene do recinto avisa que as aulas estão para começar. Outro turno se inicia.

A realidade descrita acima é fruto do relato de um aluno da segunda série do ensino médio. Poderia descrever não somente a rotina do referido estudante que se dedica ao trabalho no âmbito rural, mas de muitos outros que atuam em outros afazeres, em outras profissões. Quando ingressei como professor na Escola Estadual Doutor José Gonçalves de Medeiros,

¹ Frase do escritor norte-americano William Faulkner, apropriada e utilizada por Gabriel García Márquez em seu discurso ao receber o prêmio Nobel de literatura, no ano 1982. O discurso completo pode ser lido em: GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel: **Cem anos de solidão**. 99. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

sediada na cidade de Acari, interior do Rio Grande do Norte, passei a dar especial atenção a essas histórias de vida que intrincam escola e trabalho. Nesse meio tempo, nos deparamos com alunos que trabalham em lojas, feiras, fábricas, serviços informais etc. Por vezes, são submetidos a um regime laboral que beira a desumanidade, exigindo do físico, do psicológico e da vida daquele estudante pesadas expensas.

A complexa conjuntura social e econômica de nossos tempos não atinge somente os jovens e adultos em idade escolar. A família desses estudantes também tem sofrido com a crise econômica, a pauperização, a fome, sem falar nos danos físicos e psicológicos advindos da pandemia da Covid-19. Muitos pais e mães de alunos são submetidos a jornadas de trabalho exaustivas, o que acaba dificultando o acompanhamento da rotina escolar da criança e do adolescente. Em outros casos, esses jovens se veem impelidos a trabalhar para complementar a defasada renda familiar. A escola, assim, vai perdendo sentido e ganha até, talvez, uma aura de abstração diante da concretude áspera da vida.

Deparamo-nos também com a inserção de uma mão de obra cada vez mais jovem no mercado de trabalho, um corpo de trabalhadores constituído de crianças e adolescentes atraídos pelo capital e pela promessa de uma vida melhor para si e seus familiares. Esse é um dos retratos da condição educacional no Brasil, deixando à vista que a escola cada vez mais se mostra desconectada do universo dos jovens de nossa sociedade, além de reforçar que o trabalho parece exercer um papel central e decisivo na vida de nossos alunos. Faz-se necessário problematizar essas questões, assim como também é de suma importância apontar novos caminhos para a educação e restabelecer a conexão da escola com a sociedade, do aluno com esta instituição, tendo o ensino de História como um forte aliado nesse processo.

Outro fator que contribui para esse quadro problemático da relação entre educação e trabalho é o fato de o município de Acari – RN não contar com um circuito econômico muito sustentável. As oportunidades de emprego se tornam escassas, principalmente em temporadas de seca, como a que enfrentamos nos últimos anos. Esse cenário é propício para que trabalhadores e trabalhadoras, assumindo o receio de não proverem a família, assumam postos de trabalho muitas vezes em condições insalubres e com jornadas e salários que desrespeitam a legislação brasileira. Não raro, a labuta dos pais dos alunos não é suficiente para o sustento da família e os jovens acabam convocados a endossar as frentes de trabalho para ajudar os de casa, fato que geralmente culmina na perda de interesse pela escola. É certo que esse não é o panorama de todo o alunado, porém, a problemática social do trabalho é uma realidade de todos, tendo em vista que mais cedo ou mais tarde esses estudantes ingressarão no mercado de trabalho.

É importante também trazer à pauta o debate acerca do trabalho análogo à escravidão no Brasil. Esse fenômeno tem ganhado força à medida que os direitos trabalhistas são esfacelados pela elite política do país e os órgãos de fiscalização são enfraquecidos. De acordo com dados recentes, entre 1995 e 2020, mais de 55 mil pessoas foram libertadas da condição de escravo no Brasil, ao passo que, em 2021, 49.6 milhões de pessoas no mundo viviam em condição de escravidão moderna². É premente que os professores discutam questões relacionadas a este tema, visto que não é uma realidade tão distante da que nos deparamos, embora o pareça.

Nesse sentido, a educação exerce um papel de extrema importância para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária. A História e o ensino de história também exercem formas e funções específicas nesse processo. De acordo com Rüsen (2007), as formas e as funções da história são elementos integrantes para a obtenção do conhecimento, e a história tem na escrita a sua forma, estando inserida em um contexto prático de funções. Estas são premissas essenciais para a elaboração de um saber histórico dinâmico, que se relaciona constantemente com o contexto político e educacional de seu tempo.

Uma das diretrizes pétreas do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, é o incentivo aos professores do país a buscarem qualificação para, assim, desenvolverem projetos que invistam em didáticas inovadoras que gerem impacto na educação básica e em nossa sociedade de modo geral. Este trabalho surge, então, da necessidade de problematizar o mundo do trabalho em suas facetas atuais, onde há uma forte guinada à terceirização e aos empregos informais. A fotografia se torna uma via didática de extrema importância nessa discussão e uma aliada valiosa para os professores de História quando podemos analisá-la de diversas formas, desde a conjuntura em que foi produzida até os elementos técnicos concernentes a essa arte. Alguns fotógrafos desenvolveram trabalhos respeitáveis sobre o mundo do trabalho e são referência ainda hoje.

Portanto, de maneira geral, objetivo debater o mundo do trabalho a partir da análise de imagens, do exercício fotográfico e de diálogos que tragam à tona as vicissitudes do capital e as injustiças relacionadas a questões trabalhistas, buscando a edificação de sensibilidades e vias de atuação perante a realidade local. A ação só deve ser efetiva por meio da edificação de uma “consciência histórica” que, segundo Cerri (2007), se trata de uma operação mental que estabelece sentido a partir da experiência histórica. Ou seja, através da apropriação do conhecimento histórico, das experiências passadas, o ser consciente tem capacidade de intervir

² Dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho).

no presente e construir o futuro. A noção de consciência histórica desloca um pouco a ideia de que a História é uma ciência amorfa dedicada unicamente ao passado. Muito pelo contrário. Koselleck (2006) já alertara que a experiência se relaciona com a expectativa e essas duas categorias entrelaçam o passado e o futuro. Ao trazer a fotografia como recurso didático, penso em utilizar a experiência fotográfica como meio para que os alunos criem expectativas e dirijam suas ações no presente e no futuro à luz do conhecimento histórico.

O primeiro capítulo expõe inicialmente um pouco de minha trajetória de vida e de academia. O Mestrado Profissional em Ensino de História tem essa característica provocativa, para que o autor se pronuncie e se apresente enquanto professor e humano. Logo em seguida e nos tópicos posteriores, faço um apanhado geral do ensino de História no Brasil, apontando os movimentos políticos, sociais e teóricos que acabaram por erigir o ensino de história como vemos hoje. Concomitante a esse processo, discorro sobre as dificuldades e os desafios de ensinar história em tempos atuais, marcados por um negacionismo crescente e uma pressão social em torno dos professores de História, vistos como inimigos para determinados setores políticos.

O segundo capítulo é dedicado especificamente ao mundo do trabalho. Em termos teóricos, foi de muita valia o pensamento do sociólogo Ricardo Antunes (2009) e o conceito de “classe-que-vive-do-trabalho”, uma modalidade adaptada às novas faces do trabalho. O mundo do trabalho na cidade de Acari também foi alvo de análise nesta seção. O Seridó potiguar é uma região que recebe muitos investimentos do setor terciário, notadamente da indústria têxtil, que investe em facções e oficinas de costura que, por sua vez, produzem as peças que serão repassadas a empresas como Guararapes, Hering, dentre outras. Algumas dessas facções foram alvos de litígios judiciais recentemente, o que me faz pensar que parte dessas oficinas descumprem a cartilha de direitos dos trabalhadores.

A região Seridó também se destaca na produção de objetos cerâmicos. Basta percorrer a BR-226 que liga a capital do RN ao sertão e observar a paisagem que ladeia o trajeto para ver as inúmeras olarias. Essas fábricas geralmente exigem do operário um regime de trabalho extenuante e arriscado. Os trabalhadores lidam com máquinas perigosas, com a poeira advinda do barro, com a fumaça sufocante saída dos fornos onde se cozinham os tijolos e as telhas. É importante que os estudos aprofundem questões ligadas aos impactos ambientais, sociais e econômicos dessas indústrias e que os alunos das escolas do Seridó conheçam essa realidade.

Ao final do capítulo 2, estabeleço uma conexão com a seção 3 desta dissertação a partir do trabalho do fotógrafo norte-americano Lewis Hine, que ficou conhecido mundialmente por seu trabalho dedicado ao registro e denúncia do trabalho infantil nos Estados Unidos do início

do século XX. As imagens de Hine tiveram impacto brutal no país, provocando a ação governamental para coibir esse tipo de prática. Trabalho análogo ao do norte-americano realizou João Roberto Ripper, fotógrafo brasileiro. Ripper se embrenhou nos rincões do Brasil para denunciar o trabalho infantil e o trabalho escravo. Uma das contribuições de Ripper para este trabalho, além de suas fotografias, é o conceito de “pedagogia do bem-querer”. A pedagogia do bem-querer é pautada na ideia de uma fotografia voltada para o cuidado com o outro, visando sempre a melhoria de nosso quadro social.

Ainda no capítulo 3, expus um trabalho fotográfico que desenvolvi em meados de 2021. Munido de minha câmera, fotografei o cotidiano de trabalhadores de uma cerâmica e de uma facção de costura, ambas na cidade de Santa Cruz – RN. Essa experiência foi fundamental para a elaboração deste projeto, já que pude observar de perto o regime de trabalho pesado e as agruras enfrentadas pelos operários daquelas fábricas. Levar essas imagens para sala de aula foi de suma importância para que os alunos conhecessem uma realidade que faz parte do cotidiano deles, assim como para que eles se inspirassem a fazer fotografias documentais, ou seja, registros que contribuíssem como fonte histórica.

Por fim, “O olho operário” se desenvolveu em três fases distintas, mas complementares. O projeto previu primeiramente a realização de uma oficina sobre a história da fotografia, desde a sua invenção aos recursos tecnológicos atuais. Nessa mesma oficina, propus o debate a partir da reflexão em torno das fotografias de Lewis Hine, Roberto Ripper e as minhas. Na etapa dois, foi oferecida uma oficina sobre técnica fotográfica, abordando aspectos básicos para a elaboração de uma fotografia documental. Enfim, a terceira etapa consistiu na elaboração de fotografias por parte dos alunos, num exercício que envolveu técnica, sensibilidade e o conhecimento histórico adquirido no decorrer das aulas.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

1.1 NA DIREÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Em *Um defeito de cor*, livro de autoria de Ana Maria Gonçalves lançado em 2006, temos acesso, logo nas primeiras páginas, a um debate sobre a tal “serendipidade”. A palavra não deriva das línguas latinas, nem muito menos figura no elenco de nosso vocabulário. Em seus estudos, Ana Maria Gonçalves pontua que o termo apareceu pela primeira vez como *serendipity*, em janeiro de 1754, numa carta de Horace Walpole, um cidadão norte-americano. Na correspondência, o autor relata o fato de ter se deparado com uma pintura antiga sem estar à sua procura. Descobriu um importante artefato sem a intenção de achá-lo. Gonçalves afirma que “serendipidade então passou a ser usada para descrever aquela situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos de estar, digamos, preparados” (GONÇALVES, 2006, p. 9).

A autora traça esse paralelo entre o termo e sua obra porque *Um defeito de cor* foi fruto de serendipidade, relata. Antes de se debruçar na escrita desse livro, Ana Maria Gonçalves circulava por diversas bibliotecas em busca de referencial bibliográfico que oferecesse bases de sustentação para o seu projeto de elaboração de um romance ambientado na ilha de Cuba. Porém, numa dessas andanças fortuitas, um livro de Jorge Amado cai em suas mãos enquanto ela revirava uma estante: *Bahia de todos os santos*. Abriu-o, folheou-o e, diante dessa experiência, numa espécie de epifania, teve a certeza de que sua história não se desenrolaria mais nas ruas de Havana, e sim, nos recantos de uma Bahia colonial fervilhando de gente d’África. Eis a serendipidade!

Entre os anos de 2004 e 2006, cursei o ensino médio na Escola Estadual Professor Francisco de Assis Dias Ribeiro, chamada carinhosamente de “Estadual” por todo cidadão santa-cruzense. Apesar de hoje contar com um quadro robusto de professores efetivos e até gozar de certo prestígio, na virada do século XX para o XXI a realidade era austera e difícil: disciplinas sem professores, alunos desmotivados, greves frequentes, enfim, um contexto pouco propício para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à disciplina de história, o cenário era também complexo, tanto pelos problemas já mencionados, quanto pelo fato de que os professores que lecionavam a disciplina geralmente não tinham formação específica em História, e isso dificultava não somente a aprendizagem da turma, mas também a relação afetiva de todos com a disciplina e com os docentes que assumiam a empreitada de ocupar as aulas vagas de história.

Nesse universo cultural da escola, me valendo assim do conceito de Dominique Julia³, não havia atividades que instigassem os alunos a perseguirem os rastros do passado, que despertassem em nós o gosto pela história, o sentimento de pertença a determinadas identidades, tradições, a consciência de que nosso mundo, nossa sociedade são fruto de um devir, de um processo histórico. O ensino era falho. A escola, na verdade, não era um espaço convidativo. Havia um portão de entrada, uma rampa íngreme que levava a um saguão acanhado, onde pendiam nas paredes as fotos do presidente e do governador (a) do mandato vigente. As aulas ocorriam em salas distribuídas ao longo de dois corredores separados por um grande pátio inabitado, não por falta de gente, mas pelo simples fato de não existirem árvores que propiciassem sombra. Cada aluno experimentava e territorializava o espaço escolar à sua maneira. Costumo dizer que meu refrigerio era a biblioteca. Fugia das aulas – principalmente das de história – e me refugiava naquele pequeno santuário de livros até ser descoberto e apanhado por algum inspetor. Não havia o desejo em permanecer na escola.

Concluí meu ensino médio no ano de 2006, decidido que, no ano seguinte, em 2007, faria um Cursinho pré-vestibular para concorrer às vagas para os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O planejado não saiu como o combinado. Apesar de ter me dedicado às aulas do cursinho até meados de junho daquele ano, a desmotivação, aliada a uma considerável pressão familiar para que eu arrumasse um emprego, me fizeram desistir do sonho universitário e sair em busca de uma oportunidade de trabalho. À primeira vista, podemos pensar que tal atitude acabou me afastando definitivamente dos bancos universitários. Contudo, se levarmos em consideração que à época eu não tinha sequer ideia de que rumo seguir numa graduação, não foi mau negócio. Dificilmente um jovem de dezessete anos tem já traçado em mente o seu futuro profissional. Eu não tinha. Planos não faltavam, obviamente, mas optar por um curso entre vários é uma coisa, escolher a profissão é outra totalmente diferente.

Com aproximadamente 40 mil habitantes, Santa Cruz – RN é uma típica cidade que representa o meio termo entre o antigo e o moderno, entre o frenesi de uma capital ruidosa e a tranquilidade silenciosa de um interior sertanejo. Num contexto urbano e social ainda herdeiro de uma tradição que preza o trabalho pesado e a disposição para a labuta, poucas famílias além

³ A cultura escolar, segundo Dominique Julia, é “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” A autora também atenta para as relações desenvolvidas nos pátios, nos recreios, enfim, em todo o contexto que envolve o raio de ação e atuação da escola, seja ele intra ou extramuros (JULIA, 2001, p. 11).

das mais abastadas encaminhavam seus filhos para o ensino superior. O caminho comum e aceitável, até o início de nosso século, era o trabalho informal ou o empreendedorismo. Meus pais são exemplo disso. Minha mãe era agricultora e também trabalhava fazendo salgados para vender na frente das escolas antes de se dedicar a um pequeno comércio de roupas que teve sua falência decretada em 2013. Meu pai era serralheiro. Fazia gigantescos portões e fachadas de ferro, mas a profissão aos poucos foi se tornando obsoleta e hoje ele sobrevive mais com um salário mínimo que ganha como motorista de ambulância de uma cidade vizinha do que com os serviços da serralheria. Afirmo constantemente que sou filho da foice e do martelo, filho de um mundo forjado pelo trabalho.

Entre os anos de 2008 e 2009, ingressei numa determinada empresa para exercer a função de porteiro no prédio da Faculdade de Ciências da Saúde – FACISA, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ainda em vias de inauguração. É preciso dizer que dei sorte em ter tido a oportunidade de endossar o quadro de funcionários da instituição, pois foi o primeiro contato que tive com a universidade, com a pluralidade de ideias, opiniões, pessoas e, principalmente, sonhos. A serendipidade ganha seus contornos. Ali, ao presenciar debates, seminários e congressos, atinei de que era capaz de prestar vestibular e fazer parte daquele mundo acadêmico. Assim o fiz e ingressei no curso de História em 2010, concluindo a jornada de graduação em fins de 2013. Não sei se encontrei o que procurava, mas certamente, ao estudar História, me deparei com o que eu queria para a vida.

Remond (1987, p. 293) afirma que “o gosto pela história pode nascer de motivações muito diferentes, quase contraditórias, cuja diversidade a observação das razões pelas quais o público se interessa por ela nos mostra”. De acordo com o autor, a curiosidade pelo passado é uma das vias de entrada no mundo da História. Entendo que esse foi o sentimento motivador de toda a experiência que relatei acima. Outra via considerada por Remond é a tomada de consciência de que nós temos uma história, somos resultado de processos históricos, de somas de vidas. Descobrir que você pertence a uma geração e que antes existiram outras abre um canal para o contato com o passado. Essa tomada de consciência foi essencial na minha formação enquanto ser humano e na consolidação do meu interesse na história. Essa também pode ser uma importante via de aproximação de nossos alunos com a História.

Qual o sentido desse périplo introdutório que tem a mim como personagem central da trama? Primeiramente, deixar em evidência que em muitos casos os objetos de estudo abordados pelos pesquisadores dizem muito de sua vida. Não me debruço sobre esta temática apenas como um meio para a obtenção de um diploma de mestrado. Cada palavra escrita neste texto traz em si um pedaço de minha história e também das duras lutas travadas por meus pais.

Em segundo lugar, é importante destacar que o princípio da serendipidade não se aplica como regra. A maioria de nossos alunos vê a vida de modo pragmático. Muitos deles precisam enxergar a realidade mais com as mãos que com os olhos da razão histórica. E embora sejam operários da História, dificilmente se entendem como tal, relegando à margem da vida as aulas de nossa disciplina. Arquitetar pontes e construir estradas entre a vida e a história se torna, assim, o desafio motor de nossa prática docente.

Da mesma maneira que a História se apresentou a mim como uma possibilidade, um meio através do qual eu galgaria melhores postos em termos de projeto de vida, o objeto de pesquisa alvo desta dissertação também ganhou corpo a partir das experiências em sala de aula. Sendo a melhoria na qualidade da educação básica o objetivo fundamental do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), traçar uma abordagem reflexiva a respeito do mundo do trabalho, utilizando recursos didáticos concernentes à História enquanto disciplina se torna estratégia relevante para que os alunos desenvolvam um olhar inquisidor para com o contexto histórico e social no qual estão inseridos.

Desde meados de 2015, ano em que assumi o cargo de professor efetivo de História na Escola Doutor José Gonçalves de Medeiros na cidade de Acari, localizada no Seridó potiguar, tenho observado a relação dos alunos com seus projetos de vida e de futuro. Já nos primeiros passos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes começam a elaborar perspectivas de futuro comumente associadas às profissões que poderão desempenhar naquela cidade. À medida que os anos passam e eles avançam nas séries subsequentes, percebem que o lugar onde vivem, uma cidade pacata incrustada no interior do Rio Grande do Norte, que não goza de um circuito econômico vigoroso, tem pouco a oferecer em termos de emprego. Essa angústia caminha paralelamente à pressão muitas vezes exercidas pelos pais que exigem desde cedo um posicionamento precoce dos alunos acerca do mercado de trabalho.

Quando feita a pergunta-chave “o que você quer ser quando crescer?”, as turmas geralmente projetam médicos, engenheiros, professores, policiais etc. O problema é que por traz desses sonhos se esconde a lógica feroz de um mercado que os espera esfregando as mãos. Muitos nem chegam a concluir os estudos e já são chamados à labuta. E quando inseridos no mercado de trabalho com pouca qualificação, acabam se transformando em mão de obra barata e, muitas vezes, inocente, por não terem a mínima ciência dos direitos que asseguram o trabalhador, ou simplesmente por não refletir criticamente sobre esse ou aquele processo de exploração. Para se ter uma ideia, com base nos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em meados de 2019, o Rio Grande do Norte tem pelo menos

33 mil crianças e adolescentes, de cinco a 17 anos, trabalhando de forma irregular⁴. Os números denotam uma realidade que se apresenta também nas escolas do Estado. Infelizmente, parte da população escolar se vê impelida a dividir o tempo e a vida entre o estudo – por vezes sem sentido – e o trabalho.

É nesse contexto que desenvolvi este projeto. Minha intenção fundamental foi fazer com que meus alunos conseguissem minimamente se situar e traçar horizontes e perspectivas nesse mundo hostil, violento e insensível. Propus que eles se enxergassem como agentes vivos da história e que desenvolvessem uma consciência social e histórica afinada com a realidade. Como bem afirmou Freire (1970)⁵, na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido, possibilitando a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la. A história tem esse papel. E o professor de história é um agente importante nesse processo, mesmo diante de todas as dificuldades que lhe atravessam.

1.2 OS CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DESAFIOS

Os desafios de viver num mundo de terreno tão incerto e problemático são muitos e as dificuldades se apresentam sem maiores cerimônias. Ser professor no Brasil, por si só, já é um desafio. Após anos de investimento na graduação, se debruçando sobre um sem número de apostilas, elaborando calhamaços de trabalhos e discutindo os rumos de nossa historiografia, assim como da educação brasileira, o diploma é a medalha de honra que condecora orgulhosamente os recém-formados. Certamente, concluímos o curso com a certeza de que temos respostas prontas para muitos desafios da educação. A realidade só vem à tona quando, no chão da escola, percebemos a insuficiência de nosso conhecimento acerca da educação e, conseqüentemente, do ensino de história.

Embora tenha concluído minha graduação recentemente, as discussões sobre o ensino de História no Brasil vêm certamente ganhando mais espaço e visibilidade. Os cursos de História, embora estivessem formando também professores, se dedicavam com maior vigor às disciplinas de metodologia e teoria de História, relegando a área do ensino a dimensões menos efetivas. Tal fato pode ser comprovado quando, no meu itinerário formativo, as cadeiras relacionadas ao ensino história e à didática docente eram ministradas por professoras do curso

⁴ Os dados mais refinados das amostras sobre trabalho infantil e a educação no Brasil e nos Estados da federação podem ser conferidos na página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://www.ibge.gov.br/>

⁵ FREIRE (1970, p. 29 apud SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

de pedagogia. Embora tivessem vasto conhecimento sobre estratégias de ensino e um cabedal invejável de experiências em sala de aula, sempre senti a ausência de discussões associadas ao ensino de história efetivamente, com suas peculiaridades, temporalidades e sensibilidades.

Contudo, o cenário atual, apesar de não tão distante dos anos em que ingressei na universidade, se mostra diferente. Não é difícil participar de congressos, simpósios e seminários que são pensados com o objetivo de discutir o ensino de História no Brasil. Nesses espaços, temos contato com experiências de vida; apresentam-se novas propostas e possibilidades para o ensino de História; além do debate envolvendo o futuro da história e da educação no Brasil, especialmente neste contexto intrincado, em que ainda medimos forças com o vírus da Covid-19 e com propostas sociais e educacionais de cunho neoliberal, que escancaram e aprofundam ainda mais as desigualdades em nosso país. Para além de todos esses desafios, o gestor de nossa República, em qualquer oportunidade, endossa seu ódio para com os professores de história, tidos por ele como “doutrinadores”.

Diante de uma conjectura tão complexa, questionamentos pertinentes vêm à tona: qual o papel das Ciências Humanas? Qual o lugar da história e dos historiadores nas reflexões sobre a sociedade e esse mundo cada vez mais frenético? O que deve ser feito diante dos recorrentes ataques às Humanidades? No que o ensino de História pode contribuir para a edificação de uma sociedade menos desigual e minimamente justa? De que maneira o professor de História poderá agir nesse contexto?

Luís António Ferreira Correia Umbelino, filósofo e professor da Universidade de Coimbra, em Portugal, nos alerta que há em curso a construção de uma narrativa que desidrata as Humanidades e que tem por base um contexto de competitividade no qual o sucesso deve ter por base a capacidade profissional e técnica associada a um mercado de trabalho exigente (UMBELINO, 2018)⁶. Nesse sentido, ele aponta que o sucesso do sistema escolar passará a ser verificado pela formação de um “saber fazer”, da proficiência técnica e imediata. Esse é um ponto específico ao qual ele tece críticas, uma vez que as escolas, na tentativa desenfreada de acompanhar o frenesi voraz do mercado de trabalho e da economia, investem em reformas estruturais e curriculares que afastam cada vez mais os alunos do “saber pensar”. Seria esse o fim das humanidades? Questões como essa não são sanadas com repostas prontas e acabadas. O certo é que o trabalho dos historiadores deve, mais do que nunca, ir ao encontro dos ideais de democracia e da luta por um mundo menos desigual, deve agir na construção de

⁶ UMBELINO, Luís Antônio. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167. p. 192-202 jan./mar. 2018.

sensibilidades, investir, de fato, em processos de reflexão que contribuam para que os homens se percebam como parte integrante do mundo, da sociedade e da história.

O sucesso do trabalho do professor de História, por seu turno, não depende unicamente de novas metodologias de ensino e recursos didáticos e tecnológicos de ponta. Depende, essencialmente, da participação efetiva de seu alunado e das reflexões construídas em conjunto. Desse modo, para se perceber como parte integrante da sociedade e, por conseguinte, como agente ativo dos processos históricos, o estudante deverá compreender as tramas da história por meio de um agente indispensável: o professor de história. Esse agente deverá, por sua vez, dotar de relevância o conhecimento histórico para a vida e o cotidiano daqueles alunos.

Quando se fala em ensino e educação no contexto brasileiro, a discussão fatalmente culmina no debate sobre os desafios enfrentados pelos professores. Problemas na estrutura das escolas, salas superlotadas e carentes de recursos didáticos, alunos apinhados sem a menor condição propícia para assistir a uma boa aula, enfim, essa é a realidade da maioria de nossas escolas. Além disso, o professor de história também encara uma conjuntura educacional que se ancora numa estrutura tradicionalista, pautada num ensino de história preocupado em trazer à tona grandes vultos e grandes eventos de um passado pouco questionado.

Não raro, quando profissionais chegam a uma determinada realidade escolar – ainda com os eflúvios e a vivacidade de um professor que acaba de sair da universidade – e tentam trazer à tona elementos e propostas inovadoras, fruto de anos de aulas, seminários, debates e congressos, são combatidos pelas forças reguladoras que cuidam da escola. Diretores, coordenadores, colegas professores e até mesmo pais de alunos por vezes desencorajam professores a inovarem em sua prática docente. É precisamente nesse ponto que o Mestrado Profissional em Ensino de História ganha importância enquanto ferramenta de qualificação profissional e de mudança da realidade do quadro problemático do ensino de História no Brasil. Não à toa, um dos pontos mais discutidos no decorrer das aulas deste mestrado foi justamente o ensino de História atrelado a uma didática da História, de maneira que passamos a perceber que nosso campo de conhecimento nos permite pensar em infindas possibilidades.

Autores como Rüsen, à esteira das discussões em torno do conhecimento histórico, defendem que um dos pilares constitutivos de uma “Didática da História”⁷ diz respeito a questões de ordem teórica. Para desenvolver sua linha de raciocínio, ele se deixa guiar por

⁷ Segundo a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, o conceito de “Didática da História” de Rüsen pode ser constatado na existência de um domínio teórico específico concernente à História, de modo que o ensino, as orientações e a construção do conhecimento histórico sejam pensados à luz das especificidades da História enquanto área de conhecimento.

questões que emergem a partir do estudo e do ensino de História: para que serve a História? Quais as finalidades do ensino de história? Para que ensinar história? Por mais simplórias que possam parecer, essas perguntas tem o poder de gerar debates acalorados. Os alunos, de escola pública ou não, também põem em xeque o ensino de história. Muitos deles afirmam que “estudar história não tem sentido porque todo mundo já morreu”. Outros defendem que “estudar o passado é perda de tempo porque de nada adianta saber coisa velha”⁸. Afirmações dessa natureza elaboradas por alunos, apesar de nos causarem certa tristeza, tendo em vista que deslegitimam nosso trabalho enquanto professor de história, nos ajudam a compreender o “chão da história” nas salas de aula da educação básica e nos motivam a reverter esse cenário através de um ensino efetivo e dotado de sentido.

Em busca desse eldorado, de um ensino de história que instigue o desejo dos alunos, tentamos quase sempre inovar em metodologia e conteúdos, construindo pontes entre o cotidiano dos alunos e o conhecimento histórico produzido em sala de aula. Nesse sentido, entendo como imprescindível a problematização dos conteúdos previstos nos livros didáticos. É certo que, em comparação a décadas passadas, avançamos muito na elaboração dos livros didáticos. Hoje nos deparamos com páginas bem estruturadas, rico acervo de imagens e propostas de diálogo a partir da iconografia. Encontramos também temas que há até bem pouco tempo não eram abordados de forma devida: a questão feminina, movimento negro, lutas encampadas pelos povos originários do Brasil, dentre outros. Esses conteúdos, por eles mesmos, já enquadram determinados posicionamentos políticos, indissociáveis no processo constitutivo do conteúdo a ser veiculado pelos livros e ensinado nos bancos escolares. O Brasil atravessou uma longa jornada nesse sentido. Independente do período histórico, houve, por parte do poder público, certa preocupação com o ensino de história, visto muitas vezes como meio de legitimar a ordem política e social vigentes.

Fazendo um apanhado geral sobre o ensino de história no Brasil, percebemos o quanto ele esteve no centro do debate ao longo das décadas. No século XIX, discutia-se ferrenhamente o conceito de nação. De acordo com a historiadora Elza Nadai, autora de vasta obra que trata do ensino de História, no Brasil, o ensino de história ganha corpo num contexto de estruturação de um ideal de nação. Ela afirma que, nos estudos históricos, objetivou-se a

constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um bem comum, processo,

⁸ As aspas são necessárias porque esses são argumentos que já ouvi de meus alunos no decorrer de anos como professor.

portanto, que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições. O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional (NADAI, 1988, p. 25)⁹.

O texto da professora Nadai foi escrito à esteira do processo de redemocratização do Brasil, contexto no qual a História do ensino de História ganha notoriedade. Para compreendermos a formação do Brasil nas suas mais variadas determinantes, é necessário revisitar o processo do ensino de História. Como bem afirmou, em meados do século XIX, a História ganha contornos de disciplina, não somente por ser um campo de estudo, mas porque era parte fundamental da formação de uma consciência e uma moral nacional, tendo como exemplo um passado cristalizado e amorfo, onde se podia encontrar a figura do indígena, do africano escravizado e do colonizador trabalhando na mais perfeita comunhão para a construção nacional.

Já em fins do século XIX, acompanhando os debates abolicionistas, engendrado nos ecos do positivismo francês que chegavam com força num Brasil quase republicano, o ensino de História passa por mais mudanças. O professor e historiador Magno Santos, ao se debruçar sobre a vida e obra do padre jesuíta italiano Raphael Galanti, à época, figura proeminente ligada ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, percebeu que

Havia uma demanda pela reinvenção da história nacional, com a emergente necessidade de erguer monumentos para os novos heróis. [...] Nos bancos escolares, a disciplina história se tornou um palco privilegiado, no qual o passado da nação passava a ser visto a partir dos episódios de inspiração republicana e também onde deveriam desfilar os novos heróis da pátria (JESUS SANTOS, 2019, p. 46).

Nesse estudo, Magno Francisco de Jesus Santos analisa a crescente relevância do ensino de história atrelado a biografias. Entendia-se que, por meio da exposição da vida de determinados vultos históricos, os alunos teriam exemplos suficientes para desenvolverem uma consciência moral e cívica capaz de contribuir na edificação da nação brasileira. Os livros de história, assim, passaram a contar com páginas dedicadas aos feitos desses “grandes homens” que, por suas ações notáveis, inspiravam nos jovens ideais patrióticos. Dessa forma, forjou-se um panteão inabalável de mitos da República que atravessaram os séculos e, de certo modo, ainda sobrevive nas escolas brasileiras.

⁹ NADAI, E. O ensino de História e a “Pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-30.

Julgo importante trazer a discussão da história do ensino de História no Brasil à tona por alguns motivos. Mais de um século depois, ainda nos deparamos com uma lógica de ensino de história que se insiste nessa tradição historiográfica ancorada nos grandes feitos e grandes homens de nossa república. Especialmente no contexto atual da educação brasileira, atacada veementemente por hordas conservadoras e fundamentalistas, é notório o anseio de retorno a um tempo idílico. Dentre outras pautas, esses grupos defendem o fim da democracia, a volta de um regime totalitário, a edificação de um Estado teocrático armamentista etc. Eles também anseiam a volta de um sistema educacional justificado por velhos jargões: “antigamente a educação era outra, os alunos obedeciam”; “no tempo de meus pais ninguém usava roupa como as de hoje”; “no meu tempo a gente sabia ser patriota, todo mundo cantava o hino”.

Em resumo, à medida que avançam os debates sobre o ensino de história, a procura por programas de qualificação profissional como o Mestrado Profissional em Ensino de História e as discussões sobre a formação histórica de nossos alunos, há em curso uma severa onda de ataques à educação, principalmente aos professores de história. Programas como o famigerado “escola sem partido”, protestos contra a “ideologia de gênero” e a caça aos “doutrinadores”, por exemplo, deixam claro que a luta por um ensino de qualidade perpassa os muros da escola. No ano de 2018, para ilustrar, durante a campanha eleitoral para presidente, era constantemente atacado por alunos que faziam arminhas com as mãos. Também fui interpelado por um pai, que indagou se eu era um professor comunista doutrinador.

Confesso que, diante de ameaças psicológicas e temendo até mesmo por minha integridade física, pensei em desistir da docência. No meio de um turbilhão de violência, desigualdade e descaso, por vezes me questiono sobre o quão necessária é a minha contribuição para este mundo. Daí observo um aluno que procura se vestir igual a mim; uma aluna que se sente representada e empoderada após assistir a uma aula sobre os movimentos feministas; um jovem que confidencia que seu pai é alcoólatra e que ajuda a sua mãe na fábrica de confecção de roupas. São situações como essas que acabam dotando de sentido a docência. E o ensino de história acaba tendo significativa importância como recurso de intervenção social. A formação de uma consciência histórica é pressuposto fundamental para que as vidas desses alunos ganhem também sentido. E ao contrário do que pensam as alas conservadoras que atuam no país, isso não será possível estudando somente os feitos de Tiradentes ou a vida do Marechal Deodoro da Fonseca. O caminho deve ser trilhado sobre os ossos quebradiços de uma História fraturada.

Seguindo ainda o périplo do ensino de História no Brasil, percebemos que ao longo do século XX a disciplina história também passou por significativas readequações. Já nos anos do

governo varguista, em 1931, mais precisamente, a História seguia os passos de uma elite nacional preocupada em estabelecer a história do Brasil associada a processos históricos da Europa¹⁰. Certamente este foi um dos fatores que construíram em nós, alunos e professores, visões eurocêntricas do passado, nas quais a Europa responderia historicamente a qualquer questionamento levantado sobre a história de outros países, especialmente os de Terceiro Mundo. Foi sob esse argumento que o modelo de ensino de história adotado no Brasil do período foi o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Em muito pouco se alterou esse modelo de ensino de história. Mesmo que desenvolvamos atividades com outras propostas de temporalidades ou outra configuração de conteúdo, somos muitas vezes pressionados ou “convidados” a ensinar história da maneira como “sempre foi”. Essa resistência é resultado desse jogo de interesses de poder que cerceia o ensino de história no Brasil. Vale ressaltar aqui a importância de despertar o interesse pela formação continuada. Um programa de mestrado como o ProfHistória, voltado para o debate acerca do ensino de História no Brasil, oferece ao professor provocações necessárias ao nosso *modus operandi*, além de um rico cabedal teórico e metodológico que, se efetivamente aplicado, certamente contribuirá para a transformação social de nosso país.

Embora o referido modelo de ensino de história ainda sobreviva, outros ingredientes foram adicionados à disciplina. No Estado Novo varguista, por exemplo, prezou-se, através de reformas educacionais, um ensino pautado no ideal de família, nação, dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro. O aluno era visto como um aliado da pátria e parte integrante da construção de um Estado forte e opressor. O ensino de história, que já pouco questionava os processos inerentes à disciplina, acabou se voltando para a incensação de velhos personagens históricos, aqueles “grandes homens” que serviram de exemplo por tanto tempo à juventude brasileira.

Mais adiante, nos anos de chumbo da ditadura militar, a educação e o ensino de História no Brasil foram novamente alvos de mudanças. Num regime de exceção militaresco, cercear a História a fim de obter controle sobre o passado a ser difundido era fundamental para assegurar o poder e o domínio perante os cidadãos. Era imprescindível também reformular os conteúdos da disciplina de história, readequar – ou até mesmo excluir – versões de determinados acontecimentos, com vistas a legitimar a imposição de uma ditadura baseada nos ideais de segurança, ordem e desenvolvimento econômico.

¹⁰ Para um estudo mais aprofundado sobre o tema, ler o trabalho do professor historiador Carlos Leonardo Kelmer Mathias, intitulado “O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica”. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959>.

Desse modo, o ensino de história, especialmente entre os anos de 1968 e 1971, quando da publicação do Ato Institucional nº 5 e da reforma educacional proposta pelo general Emílio Garrastazu Médici, sofre duros golpes no que tange à autonomia metodológica e didática da disciplina. O professor Carlos Leonardo Kelmer Mathias, por seu turno, afirma que após as referidas reformas

[...] reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história europeia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias dos grandes personagens (MATHIAS, 2011, p. 45).

Impostos os novos postulados para o ensino de história nas escolas, mais uma vez observamos certa preocupação em ocultar os embates, as ranhuras, enfim, a complexidade do conhecimento histórico. Na contramão, conceitos como moral, civismo, patriotismo, dentre outros de cunho militaresco, acabaram por fomentar o autoritarismo e por construir uma sociedade brasileira desconectada dos processos históricos, subserviente e apartada de mecanismos que propiciam reflexões sobre a própria realidade.

Foi nesse contexto de reformas que a História foi perdendo espaço nas escolas em detrimento a novas propostas curriculares. Disciplinas como Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, além dos Estudos Sociais ganharam corpo e estreitaram a seara das humanidades. Os Estudos Sociais foram desenvolvidos em consonância com a proposta norte-americana do *social studies*. Este conteúdo previa que o aluno desenvolvesse seu aprendizado em determinados ciclos, numa perspectiva evolutiva: família, escola, bairro, cidade e país. Analisando por esse viés, podemos inferir que as ciências humanas, de modo geral, foram atacadas, impedidas. Professores de Filosofia, Sociologia, Geografia e, sobretudo, de História, eram vistos como potenciais ameaças à Segurança Nacional e ao regime. Segundo historiadora Ana Cláudia Urban¹¹,

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino,

¹¹ URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011.

a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (URBAN, 2011, p. 10 apud SCHIMIDT, 2012, p. 86).

Como citado por Urban, liberdade de formação e de pensamento eram grandezas ansiadas, mas durante o regime ditatorial instaurado no Brasil, negadas aos brasileiros. As reformas que afastaram as ciências humanas dos cidadãos contribuíram na constituição de uma geração conservadora, moralista e, muitas vezes, reacionária. Não precisamos ir muito longe para nos depararmos com pessoas que cresceram sob a égide do patriotismo e do castigo físico e moral. Familiares, amigos, colegas de trabalho etc., não raro fazem menção aos “anos dourados” da educação brasileira. E falam isso com certo orgulho, como se aquele modelo de ensino rígido e autoritário fosse adequado para o desenvolvimento da nação.

Na minha realidade escolar, cotidianamente me deparo com afirmações dessa natureza. Sendo Acari uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, com população na casa dos doze mil habitantes, e com uma fortíssima cultura cristã católica, na mesma magnitude em que é acolhedora para com os que nela chegam, é também bastante conservadora. Em reuniões com os pais ou até mesmo nos diálogos diários entre professores, percebo o ar saudoso com que se fala da educação de trinta anos atrás. Fala-se também da imponência de diretores de outrora que exerciam sua função com rigidez e inflexibilidade. Ou seja, se estabelece, de certa maneira, conexões com um passado que muitos ali tiveram acesso diretamente.

Um professor que acabou de deixar a universidade, de cabeça fresca, com ideias e metodologias inovadoras, ao topar com uma estrutura escolar como essa, encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho da maneira como julga necessário. E quando chega a desenvolver, é bem verdade, há resistência também por parte do alunado, que já se habituou a decorar conteúdo com a tarefa de lembra-lo até o dia de despejar na temida prova. Contudo, o quadro vem se alterando paulatinamente. Cada vez mais novos professores ingressam nas escolas públicas e cada vez mais o corpo docente busca especializar-se em formações continuadas. Esse processo é importante porque afeta de maneira significativa a cultura escolar, reforçando a relevância das ciências humanas e do ensino de história na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, ciente de seus processos históricos com suas continuidades e rupturas, sem abrir mão da força da memória, seja ela dolorida ou não.

Após o fim do regime militar, existiam certas mobilizações que defendiam a volta da história para as salas de aula da educação básica. Esses movimentos, que contavam com o apoio de educadores de diversas áreas e dos professores de História, desde o início dos anos de 1980 já desferia ácidas críticas à manutenção dos Estudos Sociais como parâmetro curricular. Põe-se em curso, assim, a reconstrução do código disciplinar de História, que vai ter como ponto

principal o debate e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre 1997 e 1998.

Nas “orientações didáticas gerais” para o ensino de História presentes nos PCN, temos acesso a nuances e encaminhamentos propostos para a efetividade da aprendizagem histórica. Os postulados orientam os professores a desenvolverem atividades vinculadas à problematização da realidade em que o aluno está inserido, ao trabalho com documentos, à utilização de fontes históricas diversas em sala de aula e aos “estudos do meio”, que seriam aulas voltadas para a interação do aluno com sua realidade – passeios em locais históricos, pesquisas sobre espaços de memória da cidade etc.¹².

Outra questão pertinente que podemos trazer à discussão diz respeito às noções de tempo e temporalidade no conteúdo específico de História contido nos PCN. O documento orienta que o professor não deve se preocupar tanto com conceituações a respeito do tempo para a História, entretanto, defende que o trabalho didático nas salas de aula abarque elementos como o tempo cronológico, o tempo da duração e os ritmos de tempo.

Os livros didáticos também dificilmente fogem à lógica de uma história pautada na linearidade. A organização temporal que utilizam quase que invariavelmente seguem uma flecha atirada das cavernas pré-históricas, que atravessa a Antiguidade egípcia e greco-romana, o período medieval, a modernidade cartesiana, o conturbado século XX, perdendo força junto com a queda do muro de Berlim. Esta é a configuração geral dos livros que utilizamos em sala de aula e uma proposta de reorganização desses conteúdos em uma vertente diferenciada pode soar como ato herético. Acontece que a construção de noções de temporalidade para alunos inseridos em contextos sociais diversos pode se dar a partir de práticas que entremeiam os conteúdos específicos previstos nos currículos escolares com a vida daquelas pessoas.

Koselleck, tomando por empréstimo da geologia os estudos que identificam e analisam as divisões do solo expressas em camadas que se formam ao longo das eras, pensa alegoricamente o tempo como estratos, divisões temporais que se formam, se acumulam e se distinguem de acordo com as experiências humanas. Essas experiências podem ser apreendidas pela história a partir da *singularidade*, da *estrutura de repetição* que se atrelam a *tempos históricos que transcendem* a experiência de indivíduos e gerações (KOSELLECK, 2014, p. 20-24). De todo modo, o autor destaca a importância de se compreender esses estratos do tempo

¹² Informações colhidas no documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sessão dedicada às disciplinas de História e Geografia. Os dados podem ser acessados em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>

observando não somente eventos singulares que rompem o *continuum*¹³, mas as experiências humanas acumuladas ao longo do tempo.

As reflexões de Koselleck provocam um debate acerca das percepções que os alunos tem do tempo. A preocupação é válida quando, por exemplo, numa mesma sala de aula, estão alocados alunos que vivem em comunidades rurais, que tem na agricultura e na pecuária os principais recursos econômicos, e estudantes filhos de empresários que comungam das experiências da vida urbana. Para um grupo, o tempo da chuva é importante. Para outro, o tempo das festas é fundamental. Como abordar o passado e as temporalidades históricas para segmentos com realidades, experiências e expectativas tão distintas?

A fim de exemplificar a argumentação de que há uma defasagem relacionada à questão das temporalidades no ensino de história nas escolas públicas, tomamos como amostra alguns resultados da pesquisa desenvolvida pelo professor Adriano da Silva, aluno do Mestrado Profissional em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como projeto do mestrado, Adriano da Silva abordou a temática do ensino de História e as noções de tempo e temporalidade, apontando as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula. Os alunos responderam questionários que tinham como objetivo mapear suas apreensões com relação ao passado, o tempo e as temporalidades. Perguntados sobre a ideia de “duração”, Adriano da Silva constatou que quase metade (42,6%) dos que responderam ao questionário associavam a ideia de duração à materialidade do relógio ou do calendário. Por outro lado, 23,5% dos alunos afirmaram que a “duração” condizia com a cronologia dos livros de história – Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea¹⁴.

Os resultados, dentre outras coisas, revelam que há um processo de naturalização do tempo associado a elementos materiais que conseguem objetivar este dado, como um relógio ou um calendário. A pesquisa deixa à mostra também como ainda está arraigada em nosso ensino a noção de tempo associada à linearidade dos acontecimentos históricos. Diante de tal conjuntura, é relevante o debate envolvendo a questão das temporalidades. É importante também que se desenvolvam metodologias e recursos didáticos que propiciem aos alunos experiências que despertem neles o interesse pelo passado e o senso de orientação no tempo e no espaço. Desse modo, a disciplina a História e a questão das temporalidades que cursamos

¹³ Koselleck estabelece três dimensões constitutivas do tempo: o *novum*, que seria um fato específico que instituiria um antes e depois daquele ocorrido; esse evento singular geraria assim um *minimum* temporal, ou seja, uma rasura, um rompimento no que ele denomina de *continuum*, que seria o ponto de interseção contínua entre toda a experiência acumulada e a expectativa do que ainda virá.

¹⁴ SILVA, Adriano da. Tempo e temporalidade. **Crítica histórica**, ano VIII, n. 15, jul./2017.

no decorrer do mestrado contribuiu sobremaneira para revermos nossas práticas docentes, assim como ampliarmos o leque de possibilidades de intervenção no chão da escola.

Concluindo nossa caminhada pelos caminhos trilhados pela História e pelo ensino de História no Brasil, enveredemos pelas clareiras das discussões sobre as políticas educacionais de nosso tempo. Entre os anos noventa e as primeiras décadas do novo século, a sociedade atravessou processos e mudanças bruscas. Do fatídico 11 de setembro ao anúncio do lançamento do mais novo iphone no mercado de celulares, nossa vida acelerou-se de tal forma que muitas vezes nos vemos perdidos em meio a um turbilhão de afazeres, informações e tecnologias que não damos conta de acompanhar.

A aceleração da vida coincide com a irreversível era das tecnologias. A pandemia causada pelo covid-19 escancarou a distância existente entre os docentes e o alunado nesse quesito. Embora o acesso não fosse um benefício de todos, nós professores tivemos que nos adequar e nos render aos computadores para darmos continuidade às atividades. Ao passo que as escolas investem em tecnologia, o ensino também vem se moldando. O neoliberalismo tem regido as políticas sociais em torno da educação com interesses objetivos. Contudo, a discussão sobre uma educação adaptada ao capital não é exclusividade de tempos recentes. O debate já se arrasta por algumas décadas e as políticas educacionais têm sido paulatinamente repensadas nessa direção.

Partindo do pressuposto de que “em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas imperativas” (CHERVEL, 1990, p. 187), a partir do final da década de 1990 observamos uma guinada da educação às ideias neoliberais. Reformas educacionais foram arquitetadas em diversas partes do globo, tanto em países de primeiro mundo, quanto em países de segundo e terceiro escalão econômico, necessários para manutenção e aumento da riqueza das nações desenvolvidas.

No Brasil, embora os PCN tenham previsto um ensino de História consonante com a escola dos Annales da terceira geração¹⁵, abordando temas e problemáticas associadas à realidade do aluno, as propostas não foram construídas inocentemente. Segundo o professor Mathias,

essa reforma foi profundamente influenciada pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, órgãos financiadores da reforma

¹⁵ De acordo com D’Assunção Barros (2012), a terceira geração dos Annales propõe uma história interdisciplinar, que leve em consideração o lugar de fala do historiador, as nuances de seu tempo, partindo sempre de uma “história-problema”.

educacional de FHC. Na perspectiva de tais órgãos, o currículo serve para distribuir o conhecimento oficialmente considerado válido pelas instituições escolares. No Brasil, a reforma objetivava a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade consoante às metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas (MATHIAS, 2011, p. 48).

Ao afirmar que, no Brasil, a reforma educacional proposta pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso está associada aos objetivos de órgãos como bancos mundiais que patrocinam a educação, Mathias endossa a ideia de que o ensino está inserido em uma rede de interesses que possuem finalidades, nesse caso específico, a consecução de metas impostas por estes órgãos neoliberais.

Em vertente aproximada, pensa o historiador português Luís Antônio Umbelino. Ao alertar a comunidade acadêmica para *o fim das humanidades*, já em meados de 2018, ele explicitou a problemática da economia como norte nas propostas educacionais atuais. Ele afirma que, num contexto de competitividade global, há certa pressão para que os países preparem seus cidadãos para que obtenham êxito profissional num mercado especializado e exigente, sendo importante, para tal feita, moldar o ensino. Ainda de acordo com Umbelino

O sucesso do sistema educativo deverá medir-se, então, pela capacidade de formar para um “saber fazer” imediato, para a proficiência técnico-científica exigida pelo mercado, devendo, portanto, ser cortados os gastos inúteis com formações ineficazes à luz dos indicadores estatísticos de rentabilidade (UMBELINO, 2018, p. 194-195).

A defesa de Umbelino ganha sentido quando observamos as alterações no sistema educacional brasileiro conduzidas desde 2016, ano do golpe que impediu o cumprimento do mandato da então presidente Dilma Rousseff. A partir de então, há em trânsito, paralelamente, a construção de novos parâmetros curriculares e um projeto de desmanche da educação pública brasileira, medidas que atingem diretamente as escolas e as universidades custeadas pelo Estado. O contínuo corte de verbas para bolsas de pesquisa, merenda, infraestrutura das escolas, dentre outros, além de dificultar o acesso dos estudantes à educação, desarticula o sistema público de ensino, gerando uma redução no número de alunos que ingressam no ensino superior, assim como provoca o desinteresse pela escola em detrimento do trabalho.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulada recentemente, parece se adequar às investidas do capital. Dentre as mudanças, destacamos o aumento da carga horária a ser cumprida pelo estudante e a implementação, no Novo Ensino Médio, de “itinerários formativos” e da formação técnica profissional. A ideia, segundo o Ministério da Educação, é desenvolver nos jovens competências e habilidades considerando as novas demandas e

complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, fortalecendo o protagonismo e a autonomia dos estudantes¹⁶.

Que tipo de autonomia terá o aluno que durante seus anos de estudo aprendeu, fundamentalmente, a manusear uma máquina de costura num curso profissionalizante? Será capaz de elaborar leituras de sua realidade? Que consciência crítica terá sobre sua condição? Esses questionamentos são pertinentes em nossos dias. Ao que parece, como bem apontou István Mészáros quando escreveu sobre *A educação para além do capital*, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento de cortes de recursos do orçamento público” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Mészáros propõe ainda outra questão: para quê serve o sistema educacional – mais ainda, quando público – se não for para lutar contra a alienação? Este projeto nasceu desse problema. Ao observar a realidade dos meus alunos, ao compreender suas dificuldades e seus anseios, e ao perceber que o trabalho quase sempre é o objeto central na vida deles, pensei que tinha o dever de ajudá-los de alguma maneira. Refletindo sobre a vida e o trabalho, tomando como base a fotografia e a história, meus jovens alunos poderão se inserir com mais firmeza e segurança no mundo. Aí sim, emancipados e autônomos, conscientes de seu lugar no espaço e no tempo, agindo em prol da comunidade e lutando contra a desigualdade flagrante de nosso país.

¹⁶ Mais informações acerca da BNCC e do Novo Ensino Médio podem ser acessadas diretamente no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>

CAPÍTULO 2 – O MUNDO DO TRABALHO E A VIDA

Julho de dois mil e vinte dois. Cinquenta e cinco trabalhadores em condições análogas à escravidão são resgatados de comunidade religiosa, no Pará. Nessa comunidade, os trabalhadores eram obrigados ao silêncio, raspagem da cabeça de mulheres e crianças, além de castigos físicos. De acordo com órgãos federais, essas pessoas atuavam em um bar, onde cumpriam jornadas exaustivas, sem direito a salários ou quaisquer benefícios previstos na lei¹⁷.

“Operação resgata 17 pessoas em trabalho análogo à escravidão em restaurantes de comida japonesa em São Paulo”. Segundo informações da página Mídia Ninja, os trabalhadores, em sua maioria advinda dos estados da Paraíba e do Piauí, cumpriam jornadas semanais que passavam das 60 horas. Além da sobrejornada, os empregados estavam sem registro, tinham suas gorjetas apropriadas pelos restaurantes e viviam em condições humanas precárias. Segundo a matéria veiculada pelo site, os restaurantes autuados continuaram funcionando, porém, sob fiscalização rígida dos órgãos competentes, que estipularam um prazo de quatro semanas para que toda a situação fosse devidamente legalizada¹⁸.

Matéria publicada na *Tribuna do Norte* em julho de 2019 alerta: “no Rio Grande do Norte, 45 mil crianças são vítimas das piores formas de trabalho infantil”¹⁹. A divulgação dos dados ocorreu na mesma semana em que o presidente Jair Messias Bolsonaro enalteceu o trabalho infantil em suas redes sociais. De acordo com o Ministério Público, crianças e adolescentes são explorados em supermercados, fazendas, na produção da castanha de caju, sendo também bastante comum nos interiores do estado a utilização dessa mão de obra nas cerâmicas.

Através das reportagens acima citadas podemos ter uma breve noção de que o mundo do trabalho e do capital não é um reduto de relações pacíficas, igualitárias e dignas. Ao contrário, o que se vê é que, em pleno século XXI, era da informação e da oportunidade, milhões de trabalhadores ao redor do mundo sucumbem perante a exploração exercida por grandes e pequenas corporações empresariais, visando o lucro máximo aliado ao baixo custo de uma mão de obra cada vez mais precarizada e violada.

¹⁷ Matéria veiculada pelo jornal digital G1, disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2022/09/19/mais-de-50-pessoas-sao-resgatadas-em-condicoes-analogas-a-escravidao-no-para.ghtml>

¹⁸ Matéria veiculada pelo portal Mídia Ninja em setembro de 2022, disponível em: <https://midianinja.org/news/operacao-resgata-17-pessoas-em-trabalho-analogo-a-escravidao-em-restaurantes-de-comida-japonesa-em-sp/>

¹⁹ Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/no-rn-45-mil-criana-as-e-adolescentes-sa-o-vatimas-das-piores-formas-do-trabalho-infantil/453860>

No Brasil, o contexto não destoa da lógica internacional da exploração de trabalhadores. Há em processo mobilizações encabeçadas por parcelas da sociedade favoráveis ao desmantelamento da legislação trabalhista. Políticos de bancadas conservadoras, quase sempre ligados a grupos empresariais que sustentam suas campanhas, defendem a necessidade de afrouxar os limites dos direitos do trabalhador em prol do avanço da economia. Tal fato ficou evidente com a reforma trabalhista promulgada no ano de 2017 e reforçada em 2021, já nos momentos de arrefecimento da pandemia da Covid-19. A nova legislação mudou regras relativas à remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho: os acordos entre patrão e empregado passaram a prevalecer sobre a legislação; o teto da jornada de trabalho passou de oito para doze horas diárias; as férias de trinta dias poderão ser fracionadas etc.²⁰. A flexibilização dos direitos trabalhistas que, segundo os apoiadores, seria para fortalecer e dinamizar a economia brasileira agiu, na verdade, como meio de informalização e pauperização dos trabalhadores.

O panorama de mudanças bruscas nas relações de trabalho, de aprofundamento da fome, da pobreza e da desigualdade social, além da ação devastadora da pandemia associada ao descaso do chefe do executivo para com os brasileiros afetados pela Covid-19, torna necessária a produção de conhecimento que discuta essas questões. Assim, este projeto foi pensado como um dispositivo capaz de gerar reflexões acerca do mundo do trabalho, levando em consideração a contribuição de pensadores que elaboraram conceitos importantes para a compreensão do tema, fotógrafos que registraram, em momentos diversos, aspectos do cotidiano dos trabalhadores, assim como as vivências de nossos alunos.

Para trazer ao debate questões relacionadas ao mundo do trabalho, é preciso lançar, antes de tudo, um olhar atento e sensível ao nosso entorno. Por ser um tema que faz parte da lida cotidiana de todos nós, por vezes, padece diante de nossa displicência e passa despercebido. Angustiamo-nos ainda mais quando pensamos que boa parcela de nossa sociedade, imersa no mundo do trabalho, mais ansiosa pelo dinheiro e menos pelas lutas travadas por aqueles que endossam bandeiras que reclamam direitos e dignidade, segue atônita ao grave quadro social que se instaura, fazendo vista grossa diante do atropelo de leis trabalhistas a fim de garantir seu trocado mensal, o resultado de seu esforço muitas vezes sobre-humano.

O panorama social do trabalho é complexo e há muito deixou de ser exclusividade dos metalúrgicos, dos camponeses e dos operários. O mundo mudou. Além de martelos e foices, o

²⁰ Informações colhidas na página oficial do Senado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/02/aprovada-em-2017-reforma-trabalhista-alterou-regras-para-flexibilizar-o-mercado-de-trabalho>

trabalhador hoje conduz seu próprio veículo carregando a marca de aplicativos nas costas e se enxerga como catraca fundamental na engrenagem neoliberal. O problema é que esse trabalhador muitas vezes é retirado da escola. O trabalho passa a ter mais sentido do que a educação. Jessé Souza, ao analisar *a elite do atraso* constituída no Brasil, atenta para o fato de que

o capitalismo financeiro começa a criar sua própria classe trabalhadora crescentemente precarizada e ameaçada pelo desemprego e corte de direitos. Pior ainda, Parte dela se identifica com os opressores e se imagina ‘empresário de si mesmo’. A competição tende a superar a solidariedade de classe como efeito de vários fatores (SOUZA, 2017, p. 108).

Com certa frequência, pesquisadores que estudam o mundo do trabalho e suas relações sociais alertam para o processo de acirramento da concorrência do mercado e para a constante precarização dos trabalhadores, especialmente aqueles que atuam na esfera da informalidade. O número de pessoas que recorrem ao pequeno comércio ou ao trabalho informal cresceu vertiginosamente nesse contexto pandêmico, movidos muitas vezes pela pauperização e pela necessidade. Outro ponto a ser levado em consideração diz respeito às estratégias que o capital utiliza para se embrenhar no âmbito subjetivo da sociedade.

O filósofo francês Baudrillard (1996), discorrendo sobre as táticas do mundo do trabalho – horários variáveis, mobilidade, reciclagem, formação permanente, autonomia, autogestão, descentralização do processo de trabalho – defende que o homem não mais é mais arrancado selvagemmente da vida e lançado às máquinas. Ao contrário, ele alega que “a força de trabalho já não é vencida nem comprada brutalmente; ela é projetada, é anunciada, se mercadifica: a produção se une ao sistema de signos de consumo” (BAUDRILLARD, 1996, p. 24). Desse modo, nesse processo de produção de subjetividade, o importante é cada um encontrar um lugar de trabalho.

A produção de subjetividades por parte do capital e do mundo do trabalho também afetam o campo da linguística. O sociólogo Ricardo Antunes realizou recentemente uma palestra na região da Galícia, por ocasião da XXXVIII Semana Galega de Filosofía e contrahexemonías. No evento, discutiu a situação da classe trabalhadora no mundo pandêmico. Dentre outras assertivas, alegou que o capital altera intencionalmente o quadro léxico com vistas à sustentação do sistema de exploração. Por exemplo, aplica-se hoje a palavra “colaborador” em substituição ao termo empregado. Tal mudança acaba gerando o sentimento de pertença por parte do funcionário, que agora se vê como partícula integrante e importante no crescimento da empresa. Antunes também menciona a larga utilização do termo

“empreendedor”. De acordo com o sociólogo, pessoas que vendem tapioca numa esquina como meio de sobrevivência são levados a pensar que são, de fato, empreendedores, quando não passam, nas palavras de Antunes, de “proletários de si mesmos”²¹.

No decorrer dos mais distintos processos históricos, as relações de trabalho quando dissecadas, trazem à tona atritos, lutas e injustiças. Para compreender esses entraves, se faz necessário abordar também as mudanças pelas quais o mundo do trabalho e o mundo dos trabalhadores vem sofrendo, partindo de um viés analítico e conceitual que abarque as dinâmicas conjunturais de nosso tempo. Nessa seara, Antunes nos apresenta o conceito de “classe-que-vive-do-trabalho”, uma expressão que visa ampliar o leque de possibilidades que podem fugir à noção de classe trabalhadora. De acordo com Antunes (2009, p. 103),

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital.

Assim, o conceito de classe-que-vive-do-trabalho é de extrema relevância para se pensar a organização trabalhista em tempos atuais, dentre outras coisas, porque incorpora não somente o proletariado industrial, mas também o moderno, o trabalhador precarizado, os trabalhadores da economia informal, os desempregados, sem deixar de tratar de temas como a centralidade do trabalho para as pessoas, o sentido do labor e o sentido da vida.

Para além da análise sobre as táticas do capital e da estruturação conceitual da classe trabalhadora, Antunes traz à tona também discussões sobre *Os sentidos do trabalho*. Em seu ensaio, o autor defende que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva do capital acabaram por gerar consequências profundas no mundo do trabalho, dentre elas, o desemprego estrutural e um grande contingente de trabalhadores em condições precarizadas (ANTUNES, 2009, p. 17). Para ilustrar sua tese, utiliza como exemplo o trabalho feminino na confecção de roupas para as empresas Wal-Mart, K-Mart e Sears, em Bangladesh, em idos da década de 1990. Segundo Antunes, as mulheres eram submetidas a jornadas de trabalho que ultrapassavam 60 horas semanais, com salários na casa dos 30 dólares por mês²². Embora do outro lado do mundo e em uma época distante do tempo frenético do mundo atual, o caso das mulheres de Bangladesh

²¹ A fala de Ricardo Antunes sobre os trabalhadores no mundo pandêmico pode ser conferida na íntegra através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=bla3OKcFcIY&t=3396s>

²² Os dados expostos nos escritos de Ricardo Antunes foram extraídos de “Time for a Global New Deal”, *Foreign Affairs*, jan.-fev. 1994, v. 73, n. 1: 8.

se relaciona com as recentes acusações de utilização de mão de obra forçada por parte da Apple e Nike em regiões remotas da China²³.

O exemplo do trabalho feminino na confecção de roupas para grandes empresas, apesar de parecer tão distante no espaço, se torna próximo quando lançamos o olhar para a realidade em que estamos inseridos. Ao conviver com os alunos e demais viventes da cidade de Acari – RN, percebi a centralidade do trabalho na vida daquelas pessoas. Muitos de nossos discentes trabalham para complementar a renda da família. As atividades a que são submetidos variam, indo desde a lida com o gado nas propriedades rurais que circundam a cidade até o trabalho em facções de costura em turnos alternativos.

Apesar de almejarem uma vida construída a partir dos estudos, o duro fardo da desigualdade lhes bate à porta e os empurra para a labuta, muitas vezes com remuneração inadequada. Aos poucos, a lida e o cansaço do cotidiano enevoam os sonhos daqueles jovens. Para que tenham a mínima orientação, senso de análise social e poder de intervenção na realidade, o ensino de história é de suma importância, especialmente quando associado à pertinência do debate acerca de questões relacionadas ao trabalho.

²³ A matéria que trata das acusações a Apple e a Nike foi veiculada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53534525>

2.1 O TRABALHO, O SERIDÓ, O ACARI

O Seridó é uma região localizada no sertão do Rio Grande do Norte, abrangendo o total de 24 municípios e dividindo fronteira com o estado da Paraíba. Caracterizado pelo clima semiárido e pelas altas temperaturas alimentadas pelo sol causticante, o Seridó se constituiu em bases sólidas pautadas na religiosidade e no trabalho. Os primórdios da colonização das terras médias da capitania do Rio Grande e da interiorização da máquina portuguesa de moer espaços mostram que a região não se edificou pacificamente. Muitos grupos indígenas se levantaram contra os fazendeiros que chegavam naquele pedaço de sertão. Depois de muitas lutas contra o *gentio brabo*²⁴, dominado o espaço, o homem branco foi pontuando aos poucos o Seridó de gado e de gente, trazendo consigo o credo católico e forjando na labuta a figura do vaqueiro.

À esteira da montagem histórica da região Seridó, a cidade de Acari tem certo protagonismo. Surgindo às margens do rio Acauã, Acari passou de simples ponto de pouso e abastecimento das tropas negociadoras de gado para a condição de vila na primeira metade do século XVIII. No campo político e econômico, a cidade também teve seus expoentes. Inserida num contexto social em que os fazendeiros portugueses ou descendentes de portugueses ditavam o passo da economia, Acari teve Tomás de Araújo Pereira como um dos principais nomes. Fazendeiro como os pais e os avós e gozando de prestígio social na região, Tomás de Araújo chegou a ser eleito presidente da província do Rio Grande no ano de 1823, tendo cumprido apenas cinco meses de mandato até sua renúncia. Algumas décadas depois, a cidade despontaria como promissora produtora de algodão.

De acordo com o censo demográfico do IBGE, realizado em 2010, o município de Acari possui algo em torno de 11.035 mil habitantes. Desse número, 2.133 mil pessoas vivem na zona rural, ao passo que 8.902 mil cidadãos habitam a zona urbana. Apesar da minoria que vive no âmbito rural, deve-se levar em conta que, ainda hoje, existem fazendas produtivas dedicadas à agricultura e à pecuária, além das comunidades que se instalaram ao longo das margens do açude Marechal Dutra (Gargalheiras), que se dedicam também à pesca.

Outro dado importante de ser analisado diz respeito ao mundo do trabalho no município de Acari. Segundo levantamento do IBGE elaborado em 2020, já no contexto pandêmico, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1.5 salários mínimos. Os números também revelam que apenas 10% da população acariense estava ocupada em algum vínculo empregatício no período da pesquisa. Em outra seção da análise, considerando domicílios com

²⁴ Termo utilizado na documentação da época para designar o indígena resistente às investidas domesticadoras dos portugueses.

rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, 43.5% da população vivia nessas condições²⁵.

Com base nas amostras, podemos inferir que no município de Acari as oportunidades de empregos formais são escassas. O fator geográfico parece interferir de forma substancial nesse contexto, tendo em vista que Acari faz limites com cidades maiores – Currais Novos e Jardim do Seridó – além de se situar próxima a Caicó, para onde muitas pessoas acorrem para estudar ou trabalhar. Desse modo, percebemos também que Acari desponta como terreno fértil para o desenvolvimento de atividades informais, que muitas vezes utilizam mão de obra barata, precarizada e desavisada dos seus direitos. O setor de terceirização também ganha considerável força nessa conjuntura, principalmente no âmbito de confecções, carro-chefe das atividades realizadas nos dias atuais.

O Seridó potiguar é, hoje, uma região fecunda em investimentos no ramo têxtil. Mas é justo salientar que a lida dos seridoenses com esse tipo de produção não é tão recente. Entre o final do século XIX e meados do XX, a região Seridó destacou-se na produção e exportação de algodão. Por ter uma fibra robusta e volumosa, o algodão-mocó foi um dos protagonistas na produção têxtil e no desenvolvimento econômico da região. Como atentou o perspicaz historiador Muirakytan K. de Macedo, a produção de algodão foi acompanhada pela ação urbanizadora do homem. Da mesma forma que a pecuária desenhou os primeiros traços do Seridó, a cotonicultura representou a urbanização e a politização da região, não à toa, boa parte dos brasões e bandeiras dos municípios que compõem a região exibem ramos verdes com capuchos de algodão, em referência direta ao “ouro branco” (MACEDO, 2012).

Apesar do declínio da cotonicultura, o Seridó ainda se destaca em segmentos que estão ligados à produção têxtil. Pesquisas recentes indicam que atividades como bonelarias e facções de costura, por exemplo, ganharam espaço e territorializaram a economia local desde meados da década de 1980. De acordo com o pesquisador Kayck D. Bezerra de Araújo (2017), o processo de investimento nessa indústria têxtil ganhou força a partir de 2013, com o advento do Pró-Sertão (Programa de Interiorização da Indústria Têxtil), articulado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, a Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte (FIERN) e o Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas Empresas (SEBRAE). A ideia do programa era descentralizar a produção têxtil da zona metropolitana de Natal/RN e terceirizar essa atividade em cidades do interior potiguar, especialmente no Seridó, região que já tem um processo histórico associado a esse tipo de atividade.

²⁵ Os números podem ser consultados na página: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/acari/panorama>

As investidas das grandes empresas, em conjunto com os governos estaduais, rumo ao interior do Rio Grande do Norte, levantam dúvidas e questionamentos a respeito dos objetivos concretos e da maneira como essas políticas são implementadas. Os discursos transitam entre o entusiasmo e a desconfiança. Por exemplo, numa matéria jornalística publicada em fevereiro de 2020 pela *Tribuna do Norte*, exalta-se o relevante papel das empresas envolvidas no Pró-sertão para com o sertanejo, enaltecendo a geração de empregos e as oportunidades criadas nos municípios integradores do projeto. Uma das cidades mencionadas nesta matéria é São José do Seridó. Segundo o jornal, a economia do município é baseada na indústria têxtil com as oficinas de costura, sendo, graças a isto, uma das cidades com menor índice de vulnerabilidade social²⁶.

Os discursos veiculados pelos jornais geralmente apresentam uma visão incontestada das benesses ocasionadas pelas empresas que investem nas oficinas de costura. Entretanto, existem visões que destoam dessa lógica e tentam expor as veias abertas do sistema de terceirização. Entre os anos de 2015 e 2017, o Ministério Público do Trabalho (MPT) realizou uma série de diligências no interior do Rio Grande do Norte a fim de investigar supostos casos de descumprimento das leis trabalhistas por parte das facções e das empresas que terceirizavam as oficinas de costura. Depois de averiguar a situação, o MPT instaurou um processo contra a Guararapes S.A., gerida pelo empresário Flávio Rocha. Diante das irregularidades, o órgão defendia o pagamento de uma indenização coletiva no valor de R\$ 38 milhões, além da regularização da situação legal dos trabalhadores das facções, neste caso, da cidade de São José do Seridó.

A notícia da atuação do Ministério Público do Trabalho não foi bem digerida pelos gerentes das facções, nem mesmo pelos trabalhadores envolvidos na questão. Os proprietários das oficinas alegaram que a medida do MPT era autoritária e afetava diretamente a geração de empregos na região. Alguns dias depois de receberem a notificação do processo advinda do MPT, patrões e trabalhadores locais reagiram. No dia 16 de setembro de 2017, organizou-se um movimento intitulado de “grito do emprego”, um manifesto contra a ação do Ministério Público. O ato reuniu membros do tribunal de justiça, trabalhadores, vereadores, deputados, até mesmo o governador do Estado esteve presente no ginásio de esportes onde aconteceu o “grito”.

²⁶ Link da matéria: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/faca-a-es-ta-xteis-transformam-a-economia-do-serta-o-do-rn/471199>

Figura 1 – Movimento “Grito do emprego”



Fonte: Fotografia feita por Aldemar Freire para o jornal *Tribuna do Norte*.

O resultado de todo esse emaranhado de ações e reações foi que recentemente, em julho de 2022, a “Segunda turma do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região decidiu que inexistia vínculo empregatício de funcionários terceirizados de empresas têxteis (as chamadas facções) com o grupo Guararapes”²⁷. Desse modo, não se configura a responsabilidade da Guararapes pelo descaso, exploração e descumprimento das leis trabalhistas para com os trabalhadores das facções de São José do Seridó.

Casos como esse entre o grupo Guararapes e as facções da cidade de São José do Seridó tornam flagrantes algumas questões. Primeiramente, as condições a que são submetidos os funcionários dessas empresas terceirizadas. Geralmente trabalham com metas exorbitantes estipuladas pelos proprietários; jornadas de trabalho estendidas e sem remuneração adequada; pouca ou nenhuma cobertura legal oferecida pelos empresários etc. Mas o problema central, nesse caso, está no processo de alienação da classe-que-vive-do-trabalho. O trabalhador que vende a sua força de trabalho a preços irrisórios ao capital, mais pela necessidade que por qualquer outra eventualidade, não tem a real noção do valor de seu trabalho. Isso pode ser atestado quando o MPT foi combatido por mover uma ação visando à melhoria das condições daqueles trabalhadores.

²⁷ A matéria completa sobre o caso pode ser acessada através do seguinte endereço: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/grupo-guararapes-ganha-processo-contra-mpt-no-caso-dos-terceirizados-de-faca-a-es/543458>

Ainda sobre as facções no Seridó potiguar, de acordo com a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador Kayck D. Bezerra de Araújo (2017), é possível analisar algumas vertentes dessa estrutura trabalhista. Enquanto muitos jornais – geralmente dependentes financeiramente dos grupos empresariais – endossam um discurso categoricamente positivo sobre os efeitos da terceirização das confecções, a realidade muitas vezes não condiz com o cenário montado pelos discursos jornalísticos. No quesito salário, por exemplo, vê-se que até 2017, nas cidades de Acari e Cruzeta, há uma predominância do pagamento de um salário mínimo para o regime de 44 horas semanais de trabalho. Já em outras empresas, o salário está associado às metas definidas pelos empresários e donos de oficinas, conforme se vê no seguinte gráfico:

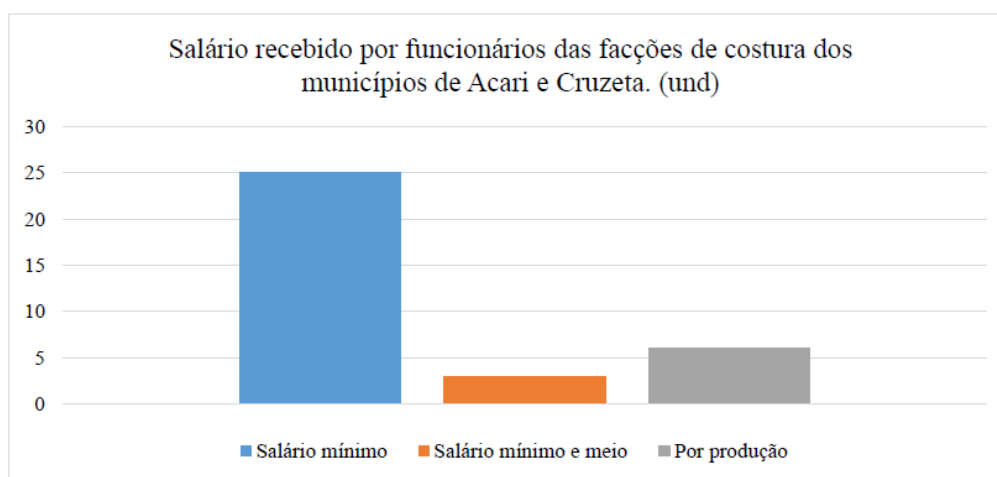


Gráfico 1 – Salário recebido por funcionários das facções de costura dos municípios de Acari e Cruzeta

Fonte: Kayck D. Bezerra de Araújo (2017).

Outra amostra interessante trazida pelo pesquisador diz respeito ao grau de escolaridade dos funcionários das facções analisadas. O que se constata é que a maioria dos trabalhadores dessas oficinas possui o ensino médio completo. De acordo com esse dado, fica explícito que ao fim da jornada escolar, os trabalhadores tiveram que se inserir no mercado de trabalho. E diante da realidade de cidades interioranas do Nordeste brasileiro, com pouca oferta de emprego, qualquer oportunidade de trabalho, independentemente das condições, se torna viável e uma alternativa plausível.

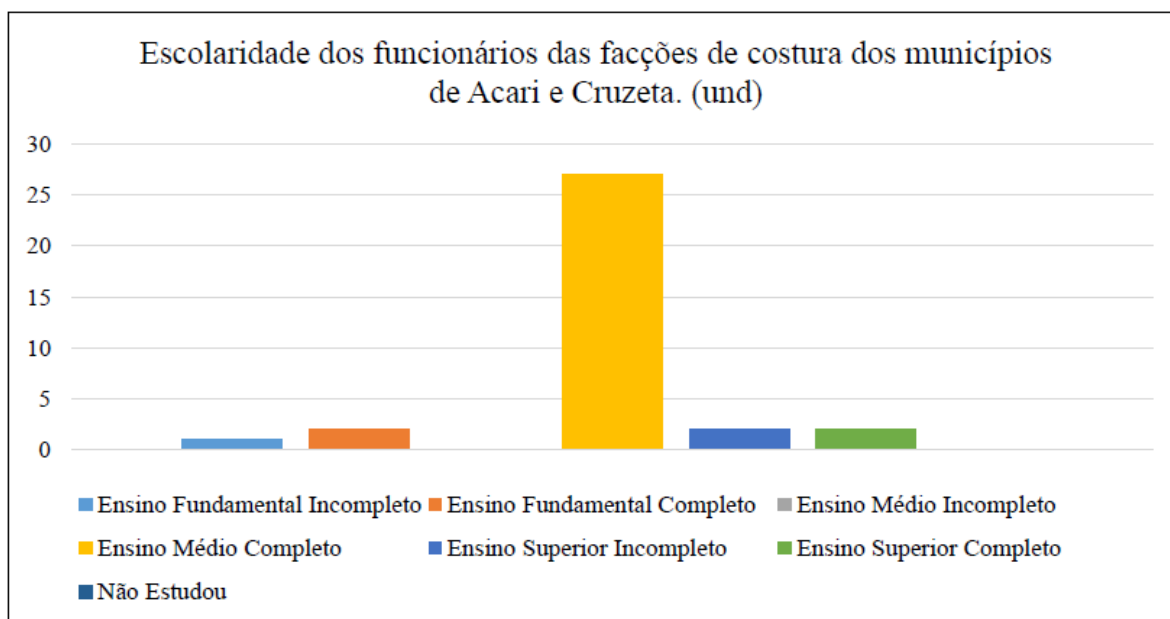


Gráfico 2 – Escolaridade dos funcionários das facções dos municípios de Acari e Cruzeta

Fonte: Kayck D. Bezerra de Araújo (2017).

Como a pesquisa de Kayck Araújo (2017) foi desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, não podemos avaliar através das amostras colhidas os impactos da pandemia nas oficinas de confecções e no mundo do trabalho no Seridó de maneira geral. Acredito que o período pandêmico certamente deve ter acelerado o processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho, sendo as facções redutos que arregimentam boa parte dessa mão de obra. Portanto, é preciso lançar também um olhar sensível para a problemática do trabalho e da educação sob a égide da pandemia por Covid-19 e do neoliberalismo, que cada vez mais se insere no nosso cotidiano e na educação, afetando substancialmente o modo de pensar e agir de nossos alunos.

2.2 A EDUCAÇÃO NAS TEIAS DA COVID E DO NEOLIBERALISMO

Entre os anos de 2019 e 2021, atravessamos os momentos mais tensos e mais inseguros de nossas vidas. A reclusão, o rompimento com a vida social, o encolhimento dos ciclos de amizade e a angústia diante dos acontecimentos tornaram nossa vida e nosso trabalho muito difíceis. Associado a isso, uma política de genocídio perpetrada pelo alto escalão político de nosso país, que se recusou a ajudar pessoas que sofriam sem oxigênio no Norte, que desdenhou dos que agonizavam nas filas dos hospitais, que recusou centenas de ofertas de vacinas e desencorajou a imunização coletiva. Nesse contexto, a educação sobreviveu com baixa saturação e respirando por aparelhos. E embora a pandemia tenha arrefecido, os impactos dela

no mundo do trabalho e na educação ainda persistem e precisam estar na base das discussões atuais sobre a realidade escolar.

A pandemia da Covid-19 escancarou também o abismo existente entre escola, professores e alunos. A dificuldade de acesso a tecnologias que permitisse ao alunado a continuidade dos estudos e a manutenção do vínculo com a escola foi fator preponderante para a pouca efetividade do ensino remoto durante a pandemia. Em quase dois anos de home office, nós professores tivemos, a duras penas, que desenvolver aulas e atividades para alunos que muitas vezes eram representados simplesmente por avatares vazios de gente.

Pouco desenvolvimento no quesito tecnologia, fui obrigado a me adequar a uma rotina exaustiva de horas em frente ao computador, lecionando, desenvolvendo atividades, sorrindo para a câmera e para salas virtuais compostas por dezenas de emblemas coloridos com uma letra ao centro, fingindo que não havia familiares meus em UTIs, arquejando, sem o ar roubado pelo vírus. A dificuldade para lidar com as tecnologias que se apresentavam foi tremenda. Tivemos que nos adequar e investir, à nossas expensas, em equipamentos como notebooks, pendrives e em outras quinquilharias tecnológicas para desenvolver nossas atividades. Difícil também foi lidar com a realidade escolar, durante e depois desse caos pandêmico, especialmente no quesito ensino-aprendizagem, devido à defasagem flagrante gerada pelo ensino remoto e pela dificuldade de acesso por parte dos alunos ao mundo informatizado.

É importante salientar que a defasagem no aprendizado e nas relações sociais de modo geral não se restringe apenas ao âmbito da educação básica. Alunos de graduação e de pós-graduação também estavam inseridos no panorama problemático da educação em tempos de pandemia. Entre os anos de 2020 e 2021, por exemplo, nós, alunos do Mestrado Profissional em Ensino de História, fomos submetidos a um regime de aulas e de produção acadêmica estritamente online, sem contato direto com colegas e professores. Apesar de nos dedicarmos nas aulas e nos trabalhos propostos pelos tutores, a aprendizagem, como um todo, foi afetada pela falta de debates e da troca de conhecimentos com os colegas. Éramos, ao mesmo tempo, alunos e professores remando no mesmo barco para fugir da pandemia. Entretanto, é necessário reconhecer a dedicação dos docentes e de nossos amigos discentes, que mesmo com mais barrancos que trancos, atravessaram com vida esse período.

Na volta às aulas presenciais, ainda no sistema híbrido, me deparei com a crueza da realidade educacional durante a pandemia. Muitos alunos ansiosos, com déficit de atenção, outros tantos em estado de penúria devido à miséria e à pobreza. Em várias ocasiões organizamos cestas básicas para doar às famílias dos alunos mais necessitados. Além de toda essa gama de problemas, o índice de estudantes que não retornaram às atividades regulares na

escola foi considerável. Nas linhas a seguir, abordarei possíveis motivos pelos quais os alunos deixaram de ver sentido na escola: a “precisão” e o trabalho.

“Precisão” é um termo comumente utilizado no Nordeste brasileiro não para designar uma boa mira ou uma faca de fio amolado de corte extremamente preciso. A palavra, na verdade, designa a extrema necessidade em decorrência da situação de pobreza. Produzido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), o documentário “Precisão”, lançado em 2019, aborda a miséria de trabalhadores do Maranhão e a submissão ao trabalho análogo à escravidão devido à necessidade. Precisando sustentar as respectivas famílias, os trabalhadores embarcavam nas promessas de pessoas que prometiam um bom emprego e boa remuneração. Quando chegavam ao local prometido, se deparavam com um regime exaustivo de trabalho quase ininterrupto e um sistema laboral no qual eles eram obrigados a comprar desde ferramentas a mantimentos, se endividando e tendo como pagamento somente seus serviços, sua mão de obra²⁸.

O documentário, além de trazer à tona a realidade de uma numerosa parcela dos trabalhadores do Brasil, apresenta elementos que, se não chocam, geram reflexão nos espectadores. O primeiro ponto que pode servir de análise diz respeito às cifras envolvidas no processo de escravização dos trabalhadores. A OIT atesta que o trabalho forçado gera anualmente \$150 bilhões de dólares de lucro. O dado explica os números exorbitantes de pessoas submetidas ao trabalho forçado em escala global. As sondagens da OIT indicam que, até 2021, algo em torno de 49,6 milhões de pessoas viviam em regime de escravidão moderna²⁹.

O documentário expõe também algumas amostras do Ministério da Economia do Brasil, que em levantamento, elencou os setores econômicos frequentemente envolvidos em trabalho análogo ao de escravo. A pecuária, o cultivo de arroz, o cultivo da cana, a fabricação do álcool e a extração de madeiras estão entre as atividades mais ligadas à submissão de pessoas ao trabalho análogo à escravidão. Certamente, cada setor mencionado tem sua abrangência espacial em diferentes áreas do território nacional. A pecuária, por exemplo, se concentra com mais força no centro-oeste, ao passo que a extração de madeiras atua com mais imponência na região norte. No nosso contexto de interior do RN, podem-se mencionar setores como os de vestuário e de produção cerâmica como atividades que podem potencialmente agir em desacordo com as leis trabalhistas brasileiras, dado a precarização do trabalho e dos trabalhadores.

²⁸ O documentário pode ser conferido na íntegra através do link: https://youtu.be/IGK_m8VKNsM

²⁹ Para números mais detalhados da pesquisa, acessar: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/lang-pt/index.htm>

As seis pessoas ouvidas nas filmagens do documentário tem uma característica em comum: todas elas iniciaram a vida no trabalho ainda crianças. De acordo com a OIT, grande parte dos trabalhadores escravizados foram também trabalhadores infantis. Uma das entrevistadas, Gilza Arruda Santos, alega que começou a trabalhar aos oito anos de idade como empregada doméstica. Impedida de sair para brincar com outras crianças, sendo responsável por dar conta de uma casa de oito cômodos, Gilza viu sua infância e adolescência ruírem diante de seus afazeres. Até os 16 anos não havia recebido nenhum tipo de remuneração. Aos 18 anos, foi trabalhar em fazendas e carvoarias do Maranhão sem nenhuma garantia legal e em situação degradante, de onde foi resgatada do trabalho escravo.

O caso de Gilza Arruda Santos ilustra bem a complexidade do trabalho no Brasil. A inserção cada vez mais precoce de jovens no mundo do trabalho retira deles, além dos direitos, a oportunidade de sonhar com um futuro melhor. Em tempos de “precisão”, de recessão econômica, alta inflação e fome, o dinheiro que coloca a comida na mesa é mais urgente que o caderno que alimenta somente o cérebro. O problema é que, uma vez arrancados da sociabilidade escolar, os jovens dificilmente retornam. E no caso de terem concluído os estudos, seria de suma importância que essas pessoas se inserissem no mercado de maneira consciente, ciente dos direitos que os acobertam. Este projeto teve por objetivo fundamental alertar, através do ensino de História e da análise de trabalhos fotográficos sobre essa temática, a juventude discente das vicissitudes do mundo do trabalho, para que não se tornem mera mão de obra barata e desassistida, mas sim, uma classe historicamente situada e consciente das lutas e da realidade dos trabalhadores do Brasil.

Outro aspecto que merece atenção é o abandono escolar. Nos dois anos em que a pandemia vigorou com mais intensidade e que ainda a vacina contra o vírus do covid-19 não havia sido desenvolvida, nós, professores e gestores, tivemos que lidar com casos de evasão escolar. Estratégias como atividades online, em domicílio e até mesmo “busca ativa” foram desenvolvidas com a intenção de minimizar o impacto do isolamento social. Essas propostas de intervenção eram recursos úteis para manter o elo entre o aluno, a família e a escola. Mesmo com todo esse aparato montado para arrefecer qualquer eventual sangria de estudantes, alguns, sem escolha, tiveram que optar entre as atividades escolares ou o trabalho.

Um de meus alunos – que por motivos éticos resguardo o nome – pode ser tomado como exemplo. Ele relatou que não assistia às aulas online nem respondia às atividades propostas porque não tinha acesso à internet nem tinha tempo. Segundo esse aluno, a família passava por dificuldades. Um dos irmãos se tornou cadeirante devido a uma bala que atingiu sua coluna em confronto com a polícia. Outro fora assassinado. A mãe sofre de um caso severo de depressão

e não tem condições de trabalhar, restando assim para esse aluno a responsabilidade de colocar comida na mesa de casa. Diante de tantas responsabilidades, se viu impossibilitado de assistir às aulas e de acompanhar o ritmo de estudos imposto pela escola graças aos serviços que arranjava para sustentar sua família. Nesse meio tempo, trabalhou como vaqueiro, ajudante de feira e servente de pedreiro. Hoje, esse aluno cursa a segunda série do ensino médio e assiste a pouquíssimas aulas porque o trabalho exige muito de seu tempo.

Se o quadro de crianças e adolescentes ingressando no mercado de trabalho já era complicado, a pandemia aprofundou ainda mais a complexidade da questão. “Todos os alunos querem trabalhar, porque para eles é mais importante que a escola”³⁰, afirma uma professora que viu sua sala mais vazia no retorno às aulas presenciais. Muitos dos estudantes deixaram a escola para trabalhar. Outros que trabalham e ainda assim estudam, tem seu rendimento afetado. De acordo com o PNAD, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, a maioria na faixa de 15 a 17 anos, quando deveriam estar cursando o ensino médio.

Os índices mostram também que os grupos mais afetados com a exclusão escolar são os pretos(as), pardos(as) e indígenas, é o que consta na cartilha do UNICEF³¹. A amostra também revela que pessoas que integram esses grupos vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo, conforme aponta o gráfico:

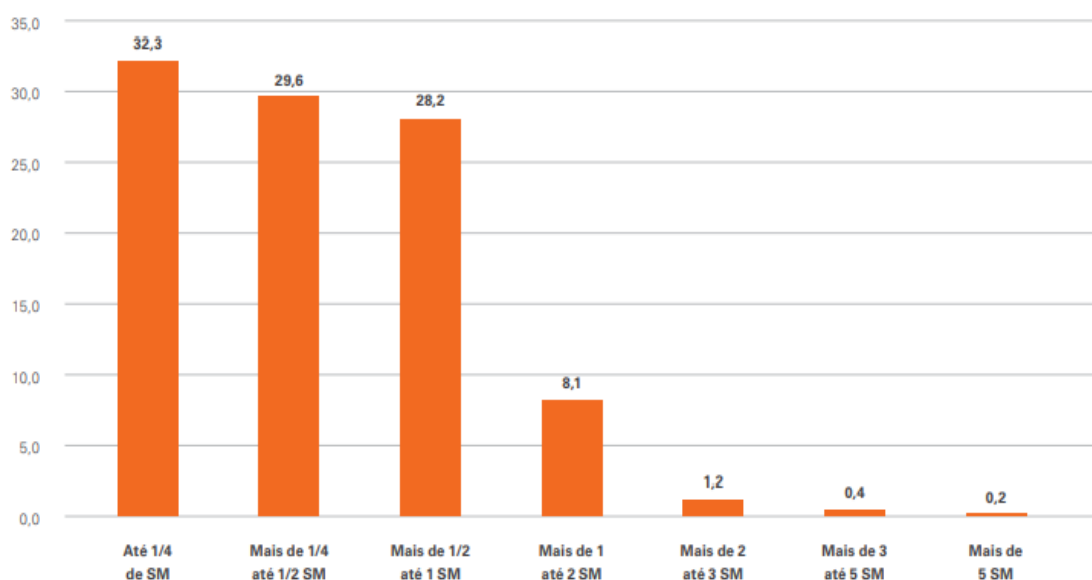


Gráfico 3 – Renda familiar per capita entre crianças e adolescentes fora da escola, Brasil, 2019

³⁰ Frase proferida por uma professora da rede pública de São Gonçalo – RJ, em matéria jornalística veiculada pela CNN em 04 de dezembro de 2021.

³¹ A cartilha sobre a exclusão escolar no Brasil elaborada pela UNICEF tem por base as amostras do PNAD de 2019.

Fonte: Cartilha da UNICEF com base em dados do PNAD 2019 sobre a exclusão escolar.

Como podemos observar, à medida que a renda familiar aumenta, o índice de alunos fora das escolas diminui. Famílias que ganham até um salário mínimo vivem em um cenário de vulnerabilidade constante, que muitas vezes obriga os jovens a deixarem a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da casa. Os indicadores coincidem com a conjuntura do mundo do trabalho nacional, quando, ainda segundo resultados do PNAD de 2019, estima-se que no Brasil, em 2019, havia 1,8 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.

A educação e o mundo do trabalho andam lado a lado, como os indicadores avaliam. A dureza dessa situação pode ser observada também na cidade de Acari, onde a maioria das famílias subsiste com apenas um salário mínimo. Associado ao problema da pobreza e da vulnerabilidade social das famílias, muitas empresas estão investindo na cidade e arregimentando jovens para o trabalho com confecções. E a educação, que deveria alertar para os perigos do mercado de trabalho e para conscientização do alunado no que tange às leis trabalhistas, muitas vezes acaba contribuindo para o agravamento desse quadro de exploração de mão de obra, especialmente quando da implementação do Novo Ensino Médio, de cunho menos reflexivo e contestador e mais técnico e subserviente ao mundo neoliberal.

2.3 UMA EDUCAÇÃO ALIADA AO CAPITAL?

Ricardo Antunes nos alertou para novas adaptações conceituais envolvendo o capital e o mundo do trabalho. Outros estudiosos, nessa seara, propõem a discussão de novas racionalidades sociais, políticas e econômicas que são moldadas constantemente. Para além da “classe-que-vive-do-trabalho”, pode-se pensar também no “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou “neossujeito” (DARDOT, 2016)³². De acordo com Dardot, o novo sujeito enquadrado na esfera neoliberal não é mais o trabalhador da obediência, submetido a coerções que lhe rendiam o adestramento dos corpos, comportamentos e sensibilidades. A subjetividade do “neossujeito” deve estar totalmente envolvida no trabalho, seus desejos devem apontar para seus afazeres e o trabalhador não deve ser visto mais como um simples ser passivo na engrenagem da produção, mas sim um “colaborador da empresa”. Assim, Dardot (2016, p. 322) afirma que

³² DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

A educação não assiste inerte a essas dinâmicas do capital. Se acompanharmos as trilhas do ensino de História no Brasil, percebemos que este componente curricular sempre foi alvo de disputas políticas, desde a história historicizante, que servia aos interesses de um Estado, até um ensino de história plural e conectado com as demandas de um Brasil redemocratizado. Acontece que o sistema educacional atual tem cada vez mais se aproximado das políticas e da perspectiva neoliberal. A ênfase no aspecto técnico, no desenvolvimento de “habilidades” e o pouco investimento governamental na educação básica atestam que o ensino também vem se transformando diante dessa realidade. Ainda sobre essa conjuntura e o ensino das Humanidades, Luís Antônio Umbelino é assertivo:

Aplicada ao ensino das Humanidades, tal narrativa enviesada pode ser resumida, no seu fundo, do seguinte modo: vivemos numa época de competitividade global, em que apenas as economias mais desenvolvidas e atualizadas poderão porfiar; por isso, os países devem preparar os seus cidadãos para o êxito, sendo que tal putativo desiderato depende diretamente da capacidade de profissionais preparados para responderem aos desafios de um mercado de trabalho cada vez mais especializado e exigente tecnicamente. Ou seja, a narrativa de que assim falamos comporta a crença subjacente de que a vitalidade de um país resume-se à sua vitalidade económica e que esta, por seu turno, estará ligada à capacidade de “moldar” o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global (UMBELINO, 2018, p. 194).³³

Mészáros (2008) parece se aproximar do pensamento de Umbelino e contribui de maneira substancial para discussões relacionadas à educação e o capital. O que Umbelino entende por uma educação que “molda” o sujeito, Mészáros enxerga como um processo de “internalização” edificado por meio da educação. Para endossar seu argumento, o autor cita uma reforma educacional proposta por John Locke por ocasião do seu *Memorandum on the reform of the poor law*, no qual defende a construção de oficinas e escolas profissionalizantes

³³ UMBELINO, Luís Antônio. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 192-202 jan./mar. 2018.

para os filhos das pessoas pobres, com vistas a combater a ociosidade perniciosa³⁴. A preocupação de Locke, seria a internalização de uma disciplina de trabalho aliada a recursos educacionais que moldassem esses jovens ingleses. Podemos inferir que as reformas educacionais não são exclusividade de nosso tempo, elas vêm sendo discutidas ao longo dos séculos e, na medida em que a burguesia e as elites se fortalecem, se aproximam cada vez mais da lógica do capital.

As reformas realizadas recentemente na educação brasileira precisam ser levadas em consideração. A implementação do Novo Ensino Médio altera fundamentalmente a estrutura escolar e a vida dos estudantes. De acordo com o MEC, o Novo Ensino Médio foi criado com o intuito de combater a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e os índices de evasão, tornando a aprendizagem atrativa para os alunos. Nesse sentido, os “itinerários formativos” funcionam como um aprofundamento nas áreas em que o aluno tenha mais interesse (Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Linguagens etc.). Já a “formação técnica e profissional”, atende aqueles que desejem ingressar no mercado de trabalho, buscando sua “autonomia”

Ao passo que o Novo Ensino Médio vai sendo implementado na educação pública do país, algumas constatações são elaboradas. Em primeiro lugar, percebe-se a falta de estrutura da maioria das escolas brasileiras para abarcar de maneira efetiva as atividades e projetos propostos. Ainda neste ano, integrei uma equipe que ofertou uma disciplina eletiva que envolvia o conhecimento de lugar (geografia e história), os saberes e fazeres locais e a fotografia. Embora o projeto aliasse a parte teórica e prática de modo bastante didático, a adesão dos estudantes não foi tão empolgante, principalmente pelo fato de já estarem cansados devido às cinco aulas corriqueiras e ainda tendo que estender o tempo de permanência na escola.

Outro ponto a ser observado está ligado à integração do Novo Ensino Médio ao âmbito social da cidade de Acari. A Escola Estadual Doutor José Gonçalves de Medeiros, onde leciono, por não contemplar o ensino médio de tempo integral, não oferta o curso profissionalizante para os alunos. Por seu turno, a outra escola estadual da cidade, por sediar o ensino médio de tempo integral, oferta para seus estudantes um curso profissionalizante na área de confecção.

Interessante pensarmos o ensino e sua relação com a sociedade e, por conseguinte, o mundo do trabalho. Num contexto em que o número de empresas têxteis e facções de costura pululam na região e cada vez mais o mercado exige uma mão de obra qualificada – e, por que não, alienada?! – a escola se afina aos interesses empresariais e destina esforços para atender

³⁴ MÉSZÁROS (2008, p. 41-42).

essa demanda de trabalho, numa política educacional que, de certa maneira, encaminha os alunos para o setor terceirizado. A realidade se torna ainda mais complexa quando observamos a divulgação de um projeto do Governo Federal em parceria com a Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte (FIERN) intitulado “Acari: cidade da moda”. O empreendimento deverá investir algo em torno de R\$ 19 milhões na cidade de Acari, com o “objetivo fortalecer os arranjos produtivos têxteis na região do Seridó, que se destaca pelas confecções de roupas, tecelagens e vendas de produtos do setor”³⁵. Visto por esse ângulo, as instituições de ensino podem estar a serviço da perpetuação, consciente ou não, das relações de poder e da ordem social alienante e definitivamente incontrollável do capital?³⁶

Além das reflexões propostas por Mészáros (2008) diante dos processos de internalização das escolas e da relação dessas instituições com o capital, podemos direcionar alguns outros questionamentos: a escola conduz o aluno à autonomia e à autorrealização? O ensino – mais precisamente o ensino de História – trabalha para a conscientização do estudante sobre o mundo do trabalho? Como o ensino de História pode atuar para contornar a referida realidade? De que maneira o professor de História deve contribuir para que seus alunos não se tornem simplesmente mão de obra alienada e inerte à sociedade que o circunda? É ainda Mészáros que nos alerta e propõe caminhos para o ensino quando afirma que

[...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Entendo que a proposta central do programa de mestrado desenvolvido pelo ProfHistória é justamente desafiar as formas dominantes e vigentes do ensino de história, aliando novas metodologias e uma didática da história que provoque nos nossos alunos o despertar para um conhecimento histórico que foge do cárcere das páginas dos livros didáticos e emenda com a vida deles. Pensando nisso e na conjuntura do mundo do trabalho na cidade de Acari-RN, propus uma abordagem ao mundo do trabalho na contemporaneidade através do ensino de história e da análise de imagens captadas por fotógrafos que se dedicaram, em grande medida, à temática do labor em suas diversas facetas. A ideia era que, por meio das aulas, das

³⁵ A descrição completa dos investimentos e das etapas do projeto podem ser acessados através do seguinte endereço: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/governo-federal-investe-na-construcao-da-cidade-da-moda-para-apoiar-produtores-texteis-do-serido-no-rio-grande-do-norte>

³⁶ MÉSZÁROS (2008, p. 47).

análises das fotografias e da própria produção fotográfica por parte dos alunos, eles compreendessem as lutas dos trabalhadores, a desigualdade social, a exploração da mão de obra infantil, a precarização do trabalho, assim como o trabalho análogo à escravidão, esferas não muito distantes de suas vidas. Desenvolvendo tais sensibilidades, estes alunos estariam aptos e impelidos a contestarem a realidade na qual se situam, atentos às vicissitudes de um mercado cada vez mais feroz, orientados por uma “consciência histórica”.

2.3.1 POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA

Nos últimos anos, o ensino de história no Brasil enquanto objeto de pesquisa tem chamado à atenção de pesquisadores. A guinada do conservadorismo, do fundamentalismo religioso, a crescente onda de disseminação de informações falsas e o negacionismo histórico fizeram com que os historiadores passassem a direcionar um olhar mais refinado para questões relacionadas às funções e práticas do ensino de história, tendo em vista que muitos desses movimentos combatem veementemente versões de história que discutem noções de democracia, relações de gênero, lutas feministas, questões negras etc. O professor de história passou a ser encarado como um grande vilão doutrinador. O debate sobre o ensino de história, a formação de uma consciência histórica e as estratégias para tornar a história algo que tenha relevância na vida das pessoas se faz cada vez mais necessário.

Repensando a História, o historiador britânico Keith Jenkins defende que “o passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente” (JENKINS, 2004, p. 33). Ao construir esta tese, ele põe no epicentro do problema um elemento fundamental para o ofício historiográfico, o lugar de fala, dando conta de que a interpretação do historiador está condicionada às suas ideologias, à sua posição no mundo. Quando elaboramos uma proposta de trabalho pautada no estudo da educação e o mundo do trabalho, temos interesses condicionados por nossa experiência e realidade. Buscam-se objetivos por vezes práticos, visando à intervenção, por meio do conhecimento histórico, no meio social de nossos alunos. Além disso, para que nossos alunos se enxerguem no tempo e no espaço, é importante que as experiências em sala de aula propiciem momentos de reflexão sobre as temporalidades, os estratos do tempo e seus contrastes.

Em toada comum ao pensamento de Jenkins, Rüsen, historiador e filósofo alemão dedicado aos estudos da teoria e metodologia de história, pensa que o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história (RÜSEN, 2007, p. 15). Em outras palavras, a história tem aplicabilidades, funções, ela é atravessada por intencionalidades éticas, políticas,

artísticas, estreitamente relacionadas com o tempo e o lugar de fala daqueles que a constroem. A história também não deve ser encarada como uma ciência cômoda, sem vida, da qual o historiador se apropria do objeto passado e monta redes de associações congeladas no tempo e no espaço a fim de gerar noções rígidas, prontas e acabadas do passado. Ora, se a história fosse um mero quebra-cabeça de encaixe fácil, qual sentido teria dedicarmos esforços para elaborarmos novas análises? Mais do que revirar arquivos de papéis empoeirados e desgastados pela ação dos homens e do tempo, os historiadores buscam trincar estruturadas visões de passado por meio de metodologias específicas, pela utilização de fontes diversas, sempre atentando para o fato de que a história emenda com a vida, já que ela é um constructo pautado nas experiências dos homens no tempo.

Segundo Albuquerque Júnior, o ensino de história tem a finalidade óbvia de fazer o aluno realizar a experiência de ir para fora de seu tempo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 218). Tomando essa ideia como ponto central no nosso debate, o processo de fazer o aluno experienciar outra temporalidade que não a dele se constitui num desafio. Os professores de história atuam, então, como agentes condutores de verdadeiras viagens no tempo. Nessa linha de raciocínio, a historiadora Maria Auxiliadora Schimidt entende que

do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p. 298).

Na esteira desta afirmação, entende-se a aula como um espaço de compartilhamento de significados, de visões de mundo, de sensibilidades. O professor deve se preocupar em criar situações práticas que corroborem o processo de aprendizagem. A aula de história deve ser pensada como um lugar onde o professor é impelido a relacionar temporalidades, imagens de outros tempos, narrativas e histórias com a realidade social, cultural e econômica dos alunos, “de forma que a História, com suas teorias, métodos e formas, alimente-se dos interesses e funções da vida prática” (BARCA, 2012, p. 39).

É importante pensar o ensino de história como uma via para que os alunos consigam se situar no tempo e no espaço, identificando minimamente experiências passadas substanciais para a constituição da sociedade na qual eles estão inseridos. Daí a relevância de se pensar em uma “consciência histórica”. Este conceito tem como base a ideia do dinamismo da história e da importância das pesquisas científicas, da teoria e dos métodos historiográficos para a

formação de pessoas com a habilidade de compreender temporalidades históricas a partir de seus referenciais. Segundo Barca,

a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social (BARCA, 2012, p. 40).

Partindo desse pressuposto, a consciência histórica determinaria uma orientação com base na apropriação e compreensão da história de tal forma que o ser se enxergue como parte integrante de uma trajetória humana que não pode ser reduzida unicamente ao presente. Partindo de referenciais do passado, as pessoas criam condições de analisar criticamente sua condição no tempo, passando a intervir de forma mais incisiva em sua realidade. De maneira geral, a formação de uma consciência histórica presume, para além do conhecimento do passado, a intervenção pontual no presente. Uma das formas didáticas que podemos utilizar para desenvolver essa conscientização é através das imagens.

No decorrer do segundo semestre do Mestrado em Ensino de História, participei da disciplina *“Narrativa, imagem e a construção do fato histórico”*, ministrada pela professora doutora Maria Emília Monteiro Porto. Os debates suscitados durante os encontros e as várias faces envolvendo as imagens apresentadas pela professora contribuíram de maneira substancial para o desenvolvimento deste projeto que se relaciona tão intimamente com o universo imagético. Propus, assim, abordar a fotografia como um recurso didático, uma fonte histórica que permite a análise, o envolvimento com o passado e com a realidade que nela está posta, corroborando assim com o desenvolvimento de uma consciência histórica, sem perder de vista o fato de que a fotografia é uma invenção, dado que, como bem elucida Kossoy (2001), “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época”³⁷.

No capítulo que se avizinha veremos uma discussão mais apurada acerca da teoria das imagens e da fotografia. Todavia, endossando o discurso construído até aqui sobre o mundo do trabalho, a História e o ensino de História, julgo como sendo relevante trazermos à pauta detalhes da obra de um fotógrafo norte-americano, que dedicou milhares de cliques de sua câmera analógica para documentar com crueza, dentre outros aspectos, a realidade dos trabalhadores, o cotidiano nas fábricas e os perigos dos serviços. Todavia, o ponto fundamental

³⁷ Kossoy (2001, p. 36).

da fotografia de Lewis Hine diz respeito ao trabalho infantil, bastante comum nos Estados Unidos do início do século XX.

Nas décadas que se seguiram após a Guerra Civil norte-americana (1861-1865), contidos os ânimos belicosos de sulistas e nortistas, os Estados Unidos assistiram à denominada “Era do progresso”, como bem denota Leandro Karnal (2015). Nesse período, foi flagrante o aumento considerável do número de estradas de ferro que interligavam o país. Outros adventos como a energia elétrica e o telefone destacavam o poder criativo da nação norte-americana rumo ao desenvolvimento. O discurso da corrida indelével a caminho do progresso seguiu lado a lado com o incontestável avanço econômico ocorrido entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, marcado pela industrialização acelerada e a consolidação do capital monopolista.

Nesse mesmo recorte temporal, os norte-americanos viram desembarcar em suas terras grandes contingentes de imigrantes advindos de diversas partes do globo: chineses, italianos, ingleses, mexicanos, alemães, dentre outros grupos, chegaram à América movidos pelo slogan da “terra das oportunidades”. Estima-se que entre 1865 e 1915, chegaram aos Estados Unidos cerca de 25 milhões de imigrantes que rapidamente foram absorvidos pelas massas de trabalhadores que prestavam serviços nas cidades e nos campos³⁸. A efervescência da economia soava como paradoxo diante das péssimas condições de trabalho dos operários explorados em nome do progresso. Os salários eram baixos, os trabalhadores não contavam com nenhum benefício e não tinham nenhuma defesa legal diante das oscilações do mercado, a jornada de trabalho variava entre 10 e 12 horas diárias, doenças e acidentes eram comuns etc. Apesar do discurso progressista endossado pelas camadas mais abastadas da nação norte-americana, havia, na realidade, uma conjuntura de exploração de mão de obra praticamente naturalizada, pautada, sobretudo, no escopo teórico do darwinismo social, sendo os norte-americanos pretensamente superiores aos grupos imigrantes que, por sua inferioridade, eram subjugados a regimes de exploração.

O “boom” da industrialização dos Estados Unidos também teve como peculiaridade a exploração de outros grupos sociais. Muitas empresas preferiam empregar mulheres e crianças devido aos salários, que eram menores que os dos homens. Até 1920, as mulheres constituíam por volta de 20% da mão de obra industrial, ao passo que havia algo em torno de 1,7 milhão de crianças menores de 16 anos de idade trabalhando em fábricas das médias e grandes cidades norte-americanas³⁹. Além de obterem maior lucro empregando mulheres e crianças, os donos das empresas utilizavam estes grupos contra possíveis movimentos de greves sindicais.

³⁸ Karnal (2015, p. 177).

³⁹ Karnal (2015, p. 177-178).

Fechados à negociação, os patrões chantageavam os trabalhadores revoltos com ameaça de demissão, prometendo contratar mulheres e crianças a baixo custo. Temendo perder o emprego, os operários geralmente se submetiam aos mandatários.

Na medida em que se enredava e se reforçava constantemente a ideia desenvolvimentista dos Estados Unidos, surgiam vozes dissonantes preocupadas com questões sociais sensíveis, especialmente o trabalho infantil. No ano de 1904 é fundado o “Nacional Child Labor Committee” – NCLC, organização privada centrada no desenvolvimento de políticas e de estímulo à adoção de uma legislação específica de proteção à infância e juventude e de combate ao trabalho infantil⁴⁰. Alguns anos depois, em 1908, a NCLC contratou Lewis Wickes Hine, professor e fotógrafo de Nova York, para documentar através de suas lentes o cotidiano e as condições de trabalho das crianças empregadas nas fábricas dos Estados Unidos.

Lewis Hine percorreu diversas cidades registrando fotograficamente cenas com as quais se deparava, dentro ou até mesmo fora do chão da fábrica. Ele capturou imagens de crianças em frigoríficos, fábricas de tecidos e garrafas de vidro, fotografou também crianças em minas, outras tantas trabalhando na rua em diversos serviços. Muitas vezes Hine não obteve autorização para entrar nas fábricas. Contudo, conseguia de alguma forma esconder a câmera e se embrenhar nas oficinas para fazer as fotos. Cada registro era cuidadosamente seguido de anotações precisas sobre o trabalho que aquela criança desenvolvia, chegando a marcar em muitas fotografias o horário do clique, a idade e até mesmo a altura das crianças. Vejamos nas seguintes imagens:

Figura 2 – Indiana glass works. Midnight. Indiana

⁴⁰ Santos Júnior; Matias; Pereira (2013, p. 127).



Fonte: Catálogo de Arquivos Nacionais (National archives catalog).

Esta primeira fotografia foi registrada no ano de 1912, numa fábrica de vidro, em Indiana. Num exercício rápido de descrição da imagem, podemos observar duas crianças ao centro da imagem, sujas, maltrapilhas e com semblante cansado. Ao fundo da fotografia, percebe-se a presença de mais jovens em iguais condições trabalhando na fábrica. O lugar é escuro, formando-se no retrato uma espécie de vinheta ao redor dos dois personagens centrais, iluminados pela luz artificial provavelmente emanada da câmera de Lewis Hine. Outro ponto que merece ser mencionado é o horário em que os jovens foram pegos em serviço: por volta da meia-noite. A fotografia, por si só, já denuncia a exploração da mão de obra infantil nos Estados Unidos, entretanto, o complemento dado por Lewis Hine nas legendas enriquece ainda mais o caráter documental do registro, através do qual podemos acessar informações que, por vezes, estão à margem da fotografia. Sejam imagens de crianças no campo ou na cidade, na fábrica ou na lavoura, nas ruas ou em oficinas, Hine fotografou cenas do mundo do trabalho que, por incrível que pareça, hoje, no limiar da terceira década do século XXI, são mais próximas de nós do que podemos imaginar.

Figura 3 – Photograph of Young Driver in Mine – 1908



Fonte: Catálogo de Arquivos Nacionais (National archives catalog).

A segunda fotografia de Lewis Hine abordada neste texto se ambienta em uma mina de carvão. Trata-se de um retrato de um jovem que figura no centro da imagem, com roupas gastas, o rosto e o pescoço inteiramente pretos, pintados pela fuligem das escavações nas minas. De acordo com a legenda proposta pelo fotógrafo, o jovem retratado fazia as vezes de motorista na referida mina. Os mineradores que assumiam o posto de motoristas ficavam responsáveis pela retirada do material bruto encontrado no interior das escavações. Além de ser um trabalho extremamente pesado para uma criança ou um adolescente, era extremamente perigoso, tornando os pequenos suscetíveis a acidentes. Hine não elaborou – ao menos nesta fotografia – uma análise aprofundada sobre as motivações que levaram a criança até aquele serviço. Todavia, vale recapitular que os Estados Unidos do início do século XX se alimentaram e engordaram suas finanças à custa dessa mão de obra fragilizada e barata, sendo, geralmente, a necessidade o motivo condutor para a submissão a essa lógica de trabalho.

Figura 4 – Rhodes Mfg. Co. Spinner. A moments glimpse of the outer world. Said she was 11 years old. Been working over a year. Lincolnton, N.C.



Fonte: Catálogo de Arquivos Nacionais (National archives catalog).

A fotografia da menina Rhodes é uma das mais emblemáticas do acervo de Lewis Hine. A garota se encontra em um dos espaços de trabalho de uma fábrica têxtil, resignada, olhando por uma janela que lhe mostra o mundo lá fora. De acordo com a legenda, a menina tinha 11 anos de idade e trabalhava nesta fábrica há mais de um ano. As mãos pequenas das crianças eram bem vistas pelos donos de oficina para o manuseio de determinadas máquinas que a mão adulta alcançava somente até certo ponto. Impedida de sonhar, Rhodes parece negociar com a janela doses homeopáticas da felicidade infantil, colorida e vivaz, mesmo que à distância. Imagens como a de Rhodes ajudaram a sensibilizar as cortes do país, tanto que em 1916, a Lei Keating-Owens foi aprovada pelo Congresso e estabeleceu os seguintes padrões de trabalho infantil: idade mínima de 14 anos para trabalhadores de manufatura e 16 para trabalhadores de mineração; jornada de trabalho máxima de 8 horas; proibição de trabalho noturno para trabalhadores menores de 16 anos⁴¹.

Lewis Hine, ao empunhar sua câmera e apontá-la para os rostos e os corpos de crianças e adolescentes inseridos no contexto fabril norte-americano, tinha um objetivo muito claro: denunciar o trabalho infantil. Ao analisar a série fotográfica desenvolvida por Hine, Santos Júnior, Matias e Pereira (2013) concluíram que

⁴¹ Informações presentes no “National archives”, onde há uma página dedicada à vida e à obra do fotógrafo e professor Lewis Hine.

as crianças trabalhadoras abarcadas pelas fotografias de Hine integram um universo multifacetado, onde o labor delinea e metamorfoseia essas crianças em pequenos adultos. Longe da infância idealizada pelos românticos, onde o lar e a escola deveriam ser seus domínios (SANTOS JR.; MATIAS; PEREIRA, 2013, p. 130).

Transformados em pequenos adultos à força, esses jovens se viram na obrigação de endossar as hordas de trabalhadores dos Estados Unidos. Os autores também destacam o fato de que as crianças e adolescentes não eram passivos ao processo. Muitos deles ficavam, inclusive, ansiosos com a possibilidade de trabalhar para ajudar na composição do orçamento familiar. Segundo Colin Heywood (2004), curiosamente, as crianças transformavam muitas vezes o chão da fábrica em um lugar de diversão para si próprias⁴². Justamente nesse ato de transformar o labor em “diversão” se ancorava um dos argumentos para arregimentar os pequenos para o trabalho. Apesar de parecer algo sem nexos, o alerta de Heywood (2004) faz sentido quando percebemos que no Brasil, com base no PNAD, temos quase 2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil.

Faz-se importante, também, estendermos a crítica para além desse grupo etário. Muitos jovens que terminam o ensino médio atualmente deixam de vislumbrar possibilidades mais sólidas de pensar o futuro e se lançam absortos no mercado de trabalho. Não os culpo. Numa conjuntura de crise econômica e social grave, em que muitas famílias sofreram com os impactos da pandemia, a necessidade e o desejo de “autonomia” financeira dos jovens concluintes precedem os planos de longo prazo. Desse modo, o ensino de história deve atuar na edificação de um cidadão minimamente consciente de sua classe, seu papel social e seus direitos. É difícil não se sensibilizar ao ver as crianças retratadas por Lewis Hine. As imagens que chocam abastecem o arcabouço imagético dos alunos e provocam reflexões que precisam ser elaboradas. Uma delas, das mais sensíveis, parte de uma pergunta que todo vivente em muitos momentos da vida se faz: o que é que eu vou ser na vida?

⁴² Heywood, 2004, p. 179 (apud SANTOS JR.; MATIAS; PEREIRA, 2013, p. 133).

CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE ATIVIDADES ALIANDO HISTÓRIA E FOTOGRAFIA

Nas ruas, nas igrejas, nos televisores, nos celulares ou em qualquer outro lugar, a imagem está presente e nos atravessa constantemente. Ela tem o poder de nos arrematar, nos condicionar, nos transformar, muitas vezes determinando nossas emoções e sensibilidades. Para se expressar, o ser humano se utiliza de diversos recursos sensíveis que acabam por transmitir informações. Sons, cheiros, gestos, comunicam. A imagem não foge a esta lógica e se insere num contexto expressivo, evocatório, que convida o seu “leitor” a determinadas experiências. O homem pré-histórico que com escassos recursos registrou em paredes de pedra imagens de bisões atingidos por lanças atendia a determinada intencionalidade, havia a preocupação com o caráter ritual e até transcendente daquela cena. Milhares e milhares de anos depois, nós, usuários assíduos das redes sociais, postamos incontáveis fotos nos “feeds” e “stories” da vida cibernética; queremos ser vistos, curtidos e apreciados. Percebemos assim que a imagem tem relevância fundamental na constituição do homem como ser pensante que cria, representa e significa as coisas, na nossa cultura e nossa sociedade.

*El poder de las imágenes*⁴³, conforme observou Freedberg (1989) em escrito homônimo, pode ser observado enquanto manifestação ao longo da história. Ele argumenta que as pessoas se excitam sexualmente quando contemplam pinturas ou esculturas, as tocam, choram ou se sentem acalmadas por elas, são transportadas a outras temporalidades (FREEDBERG, 1989, p. 19). Endossando sua análise acerca dos usos e do poder das imagens, relata que por volta do século XVI, era aconselhável que as pessoas mantivessem cobertos objetos considerados lascivos e somente as descobrissem em lugares de acesso íntimo. A preocupação, nesse caso, girava em torno das sensações que aquelas imagens poderiam gerar. Cobrir esses tipos de imagens era uma ação que funcionaria como um remédio contra o pecado carnal, a imagem interdita remete ao corpo interditado.

Em outro exemplo, Freedberg (1989) comenta sobre algumas regras do século XIX para uma boa criação dos filhos de acordo com os preceitos cristãos. Ele observou que as pessoas pensavam ser benéfico ter imagens da Virgem Maria com um menino nos braços e passarinhos em seu ombro, ou uma imagem de Jesus se alimentando no seio de sua Mãe. A intenção era fazer com que a criança se visse refletida naquelas representações. Se pensarmos do ponto de

⁴³ FREEDBERG, David. *El poder de las imágenes*, p. 19-44.

vista da fotografia, a criança seria, nesse caso, o “*spectador*” delineado por Roland Barthes⁴⁴ (1984), ou seja, aquele que vê e se vê na imagem. Em todo caso, a imagem não é um dado amorfo, inerte e suspenso. Ela age. Por isso Freedberg (1989) nos lembra da importância de atentarmos para todos os usos possíveis das imagens e para todas as imagens possíveis (FREEDBERG, 1989, p. 25). Pensando neste projeto, tínhamos a ideia de que os alunos, por meio das fotografias, desfrutassem dessa experiência de “se ver” naquelas imagens, num exercício de empatia, se colocando no lugar dos trabalhadores em condições precárias, captados pelas lentes de fotógrafos como Lewis Hine e João Roberto Ripper.

Partindo dessa condição de relevância das imagens na constituição de nossa sociedade e de nossa vida, conjecturei abordar a questão neste projeto do mestrado. Outro fator foi primordial para que eu me debruçasse sobre o mundo da fotografia, além do fato de ser um estudioso assíduo dessa arte: tornei-me um fotógrafo. No período mais severo da pandemia do covid-19, em que mal saíamos de nossos lares vestidos de bunkers, procurei realizar algumas atividades que faziam parte de meus longínquos planos. Foi assim que entre os meses de julho e setembro de 2020, fiz um curso online de fotografia, sendo diplomado pelo “Engenho de fotos”, coordenado pelo professor Alex Gurgel, renomado e experiente fotógrafo potiguar.

O ingresso no curso de fotografia foi fundamental para que eu desenvolvesse meu projeto, tendo em vista que as aulas e oficinas do curso ocorriam concomitantemente aos encontros do Mestrado em Ensino de História, que aconteciam geralmente no crepúsculo das semanas. Ao mesmo tempo em que construía meu cabedal teórico com as leituras propostas pelos professores das disciplinas, aprendia sobre fotografia e desenvolvia minhas habilidades com a câmera profissional. Não à toa, um dos objetivos centrais deste projeto foi justamente problematizar o mundo do trabalho a partir da análise de imagens, do exercício fotográfico e de discussões que abordassem as vicissitudes do capital e as injustiças relacionadas a questões trabalhistas. De modo parecido com a experiência que tive, busquei aliar o conhecimento histórico às habilidades fotográficas, utilizando diferentes recursos para a realização de tal empreitada, sendo uma delas a análise e o estudo de fotógrafos que contribuíram para o debate sobre o mundo do trabalho a nível internacional e nacional.

Outro ponto que devo salientar é o fato de que este projeto não nasceu do zero. Muito pelo contrário. Durante a pandemia, nós, professores, tivemos que desenvolver diferentes estratégias para dotar de sentido o ensino remoto e para que os alunos mantivessem o vínculo

⁴⁴ Roland Barthes elenca em seu livro *A Câmara Clara* três categorias específicas relacionadas ao ato fotográfico: o *Operator*, o *Spectador* e o *Spectrum*. De maneira geral, o operador “captura”, constrói a imagem; o espectador a consome e a significa; o espectro é o significante, ou seja, aquilo que se reclama representado na imagem.

com a escola. Uma das estratégias adotadas em conjunto com outros professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas foi a realização do projeto “Olhares da vida remota” em meados de 2020, que consistia na realização de oficinas de fotografia com alunos do ensino fundamental e médio. Nestes encontros, eles aprendiam sobre a história da fotografia, além das questões técnicas que envolvem o processo fotográfico: enquadramento, iluminação, composição de cenário etc. O resultado foi bastante satisfatório, tendo em vista que os estudantes envolvidos no projeto trouxeram fotografias que expunham o cotidiano deles durante a pandemia. Dentre as cenas, viam-se muitos animais domésticos, fotografias de ruas desertas tiradas da porta de casa, imagens de janelas dando para o céu etc. Infelizmente, esses registros estavam armazenados em um computador da escola que passara, durante as férias de final de ano, por manutenção, de modo que os arquivos sumiram sem deixar rastros. A experiência com o projeto “Olhares da vida remota”, guiou este trabalho em caminho parecido, por veredas que levavam à reflexão sobre o mundo do trabalho e a realidade do trabalhador brasileiro.

O itinerário deste projeto, “O olho operário: a fotografia, o mundo do trabalho e o ensino de história”, então, seguiu determinadas vias de ação. A escolha dos caminhos a serem percorridos e dos objetos de análise se deu a partir dos objetivos propostos pelo projeto, observando o que era necessário, em termos de métodos e fontes, para uma possível elucidação dos problemas inerentes ao trabalho, assim como também pelas experiências que tive associadas ao complexo contexto social que pude observar na cidade de Acari. A pesquisa se ramificou em variadas vertentes metodológicas, a notar, a elaboração e realização de oficinas sobre a história da fotografia, técnicas de composição fotográfica, enfatizando a relevância da fotografia documental no processo de registro e resguardo da realidade capturada pelas lentes – a imagem captada gera um documento que, por sua vez, pode e deve ser utilizado como fonte histórica.

Outra proposta deste projeto foi o de realizar ciclos de debate sobre a fotografia e o mundo do trabalho. A ideia era que os alunos despertassem sensivelmente para temas associados ao trabalho infantil, exploração de mão de obra, trabalho escravo, a condição feminina no mercado, dentre outros. Em suma, tínhamos a expectativa de que os jovens atentassem para a desigualdade social tão aparente em nossa realidade. Visando alcançar minimamente esses objetivos, analisamos imagens de fotógrafos que abordaram estas temáticas tão áridas e que se enquadravam nos parâmetros do que se pensa sobre a Fotografia latino-americana, como o já mencionado fotógrafo brasileiro João Roberto Ripper. Seu trabalho aborda fundamentalmente questões ligadas a problemas sociais muito presentes em nosso país: trabalho em condições análogas à escravidão, o trabalho infantil, a fome, a desigualdade etc.,

levando sempre em consideração seu ideal estético e conceitual: a “pedagogia do bem querer”. Também apresentei para os alunos uma série de fotografias desenvolvidas por mim, composta por cenas que captei em uma olaria (cerâmica) e em uma facção de roupas, ambas na cidade de Santa Cruz, RN. Embora em outra espacialidade, a realidade que pude encontrar nesses lugares é muito semelhante à que observo na cidade de Acari e também ouço nos relatos dos alunos.

Para endossar o projeto e colocá-lo em prática, após conversas com o orientador Sebastião Vargas, resolvi elaborar um calendário de atividades que teve início em agosto, juntamente com o retorno às aulas presenciais em formato híbrido. Entre agosto e setembro, nesse ínterim de volta às aulas presenciais, convidei alunos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Doutor José Gonçalves de Medeiros, Acari, RN, para compor o quadro de colaboradores do projeto. A escolha dessa turma se deu especialmente por dois motivos. Primeiro, o ano já está em vias de terminar e a volta às aulas gerou uma carga de trabalho absurda, o resultado acumulado de quase dois anos em ensino remoto, adicionado das cobranças que nos chegavam nesse processo de retomada, de modo que, sem muito tempo para desenvolver todas as atividades, focamos em pontos essenciais com vistas à execução do que propomos. Em segundo lugar, essa turma havia participado, no ano de 2020, do projeto “Olhares da vida Remota”.

Para além do estudo sobre fotografia, das oficinas e dos debates sobre o mundo do trabalho e a condição dos trabalhadores no Brasil e no mundo, nossa proposta foi elaborada com o intuito de provocar nos jovens a criticidade de seu tempo a partir de referenciais de outras temporalidades e desafiá-los a produzir nossas próprias fontes históricas. Partindo do pressuposto de que quase a totalidade da turma possuía celular e de que praticamente todos os aparelhos contam com câmeras, eles utilizaram estes recursos para fotografar cenas do cotidiano e do trabalho na cidade de Acari.

3.1 A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO

Alocado no debate relacionado ao poder e aos usos da imagem, Peter Burke (2004) é assertivo quando sustenta a tese de que “imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular” (BURKE, 2004, p. 17). Da mesma forma que uma tela ou uma escultura, uma fotografia materializa formas e apresenta narrativas que compõem os discursos que atuam também na fomentação de imagens. Essa materialização – seja no papel ou em formato digital – talvez dote o registro fotográfico de uma aura de realidade praticamente incorruptível. Todavia, é

importante ressaltar que imagem não é ingênua, pura e não está unicamente condicionada ao seu aspecto físico e material. Ela é carregada de ideologia, de intencionalidades que dizem muito sobre o fotógrafo, especialmente em tempos atuais, em que o acesso e a multiplicação das imagens se tornaram muito mais evidentes.

Nesse sentido, é importante que o historiador esteja sempre conectado com o seu presente de modo que acompanhe de perto as transformações que ocorrem. Acompanhar não significa necessariamente se tornar adepto de todas as ferramentas e tecnologias que nos atravessam cotidianamente, mas entender que as novidades que assaltam nossa vida podem e devem ser usadas como recursos de análise, assim como fontes históricas a serem buriladas pelo fazer historiográfico. Nós, professores de história, fomos atingidos por esse abalo cibernético, especialmente nesse contexto pandêmico que nos afastou das salas de aula. De certa maneira, passamos a sentir necessidade de se adequar a essa realidade e lidar com as imagens, tanto nas pesquisas quanto nas nossas aulas.

Em seus estudos, Fernando Rodriguez de La Flor (2009) desenvolve o conceito de “giro visual”, que seria, basicamente, o momento da história em que ocorre um processo de “translação de narrativas em imagens” (DE LA FLOR, 2009). Esse movimento, de acordo com o autor, afetou significativamente a escrita, deslocando-a de sua posição quase que intocável para a esfera do questionável, desembocando num contexto de primazia da imagem e declínio das letras. Tal fato pode ser atestado ao pensarmos nossa condição no mundo atual, quando há cotidianamente a invasão de centenas, milhares de imagens em nosso cotidiano. Logomarcas, anúncios, programas, fotografias, redes sociais, para onde olharmos, teremos contato com imagens. Para termos uma noção, estima-se que mais de cem milhões de fotos são postadas por dia no Instagram. Nesse sentido, vivemos um período de *La furia de las imagenes*, do “*Homo photographicus*”, no dizer de Fontcuberta⁴⁵,

La ubicuidad de las cámaras, unida a la gratuidad de los disparos, multiplica de forma exponencial las situaciones que son registradas fotográficamente, así como la cantidad de imágenes obtenidas. Con ello, la fotografía se desritualiza, deja de reservarse a los momentos solemnes (FONCUBERTA, 2016, p. 114).

De certo que, como historiadores, somos dedicados à leitura e à produção de textos escritos. Entretanto, não podemos simplesmente fechar os olhos para o fato de que as informações se apresentam hoje muito mais através de imagens do que por meio de letras

⁴⁵ FONTCUBERTA, Joan. **La furia de las imágenes**: Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

impressas. Isso afetou não somente o universo do escrito, mas também o da memória, o da história e o do ensino de história. Assim, Rodríguez de La Flor (2009) levanta alguns questionamentos pertinentes: como nós, professores, que somos do campo de atividade que usa o texto, vemos o giro visual e sua crescente influência? Perdemos alunos e leitores? Perdemos capital social? Até que ponto esse giro visual modifica nosso trabalho?

A imagem não conquistou essa supremacia de maneira aleatória. No dizer do filósofo Pierre Lévy (1993), ao elaborar um esquema que estrutura as tecnologias de inteligência pelas quais os homens se comunicaram ao longo da história, a escrita instaura um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção e significação da mensagem, havendo o risco de mal-entendidos (PIERRE LÉVY, 1993). Partindo da premissa de que o terreno da escrita é bastante arenoso e movediço, dada a dificuldade do rápido e eficaz estabelecimento de relação entre o emissor e o receptor, a imagem ganha espaço, ocupando um lugar de extrema relevância em nossa sociedade. Ora, para um camponês da Idade Média era muito mais fácil identificar num afresco a cena da Ressurreição de Lázaro do que folheando e lendo uma bíblia. Um aluno se sente muito mais perturbado com os horrores do holocausto diante de uma fotografia que exibe um prisioneiro cadavérico do que somente lendo textos sobre o tema. As imagens afetam.

Essas comoções provocadas pelas imagens foram certamente fator decisivo que contribuiu para sua primazia diante da escrita. Segundo De La Flor (2009), determinadas mecânicas psicológicas são ativadas pelas imagens, sensações como repulsa, indignação, desejo, medo, dentre outras, são evocadas pela força das imagens. Por isso é imprescindível que nós, professores, utilizemos esse recurso em nosso favor. Uma aula que se vale do cinema, da fotografia, de obras de arte de modo geral ganha muito mais em efetividade por provocar reflexões e impelir os alunos a desenvolverem leituras de mundo que os levem a outras realidades e temporalidades. Para exemplificar a argumentação desenvolvida até aqui, observemos algumas imagens do fotógrafo brasileiro João Roberto Ripper, utilizadas no decorrer das oficinas de fotografia.

O carioca João Roberto Ripper é um renomado foto-documentarista brasileiro. Seu trabalho aborda fundamentalmente temáticas associadas às comunidades tradicionais, assim como aos problemas sociais do Brasil: trabalho escravo e infantil, a fome, a desigualdade etc. Sua carreira como fotógrafo começou cedo. Não havia ainda completado 20 anos de idade quando iniciou seus trabalhos para o jornal *Luta Democrática*, em 1973, nos pesados anos de chumbo da ditadura militar. Sua experiência no fotodocumentarismo se estendeu também às redações de *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*. Sua lida com o mundo jornalístico fez com que tivesse contato direto com o povo e com fatos que sabia serem históricos. Ripper acabou se

tornando um militante engajado na discussão das problemáticas sociais do país e também na luta por melhorias para os fotógrafos.

Em 2009 lançou o livro *Imagens humanas*, um compêndio contendo algo em torno de duzentas fotografias obturadas em diversos estados brasileiros. Embora muitas vezes apresente imagens fortes e chocantes, Ripper afirma que sua fotografia segue uma linha lógica da qual ele denominou de “pedagogia do bem querer”. Essa pedagogia, de acordo com o próprio Ripper, nasceu a partir da experiência que teve na favela da Maré, no ano de 2005. Convidado para fotografar o cotidiano das pessoas que ali viviam, Ripper se deparou com uma realidade que destoava bastante dos discursos veiculados pela mídia hegemônica, que abordava a vida nas favelas sob a ótica da violência e do crime. Como forma de combater esses estereótipos, Ripper propôs que as fotografias que seriam feitas por ele fossem, afinal, elaboradas por fotógrafos da própria comunidade. Para isso, fundou a Escola de Fotógrafos Populares (EFP), na qual ele mesmo ministrava as aulas e iniciava os jovens na profissão. Com base nessas vivências, Ripper desenvolveu a “pedagogia do bem-querer”, pautado em exercícios de sensibilização do olhar desenvolvidos durante as atividades, modelando um modo de ensinar centrado nas relações de afeto e solidariedade. A pedagogia do bem-querer, em resumo, é a pedagogia fotográfica do cuidado com o outro (GASTALDONI, 2020, p. 253-254).

Em agosto de 2020, tive o prazer de assistir a uma série de aulas de João Roberto Ripper. Dado o contexto da pandemia, os encontros ocorreram em sistema remoto, através de “lives” produzidas pelo grupo *Fragma Imagem*, bastante atuante no facebook. Nas aulas, Ripper, com sua voz mansa habitual, nos contou sobre sua carreira e as vivências que a fotografia lhe proporcionou. Também desenvolveu exercícios de olhar baseados na pedagogia do bem-querer. Essa experiência que tive, vendo e ouvindo aquele fotógrafo já de certa idade, serviu de motivação para a elaboração deste projeto. Não à toa, um dos recursos didáticos que compõem este trabalho é a realização de oficinas sobre fotografia e de fotografia, tendo como objetivo a sensibilização do olhar dos alunos perante a realidade em que se situam. Na aula sobre a história da fotografia que ministrei no decorrer deste projeto, apresentei aos estudantes envolvidos diversos registros fotográficos, dentre eles, alguns retratos emblemáticos de João Roberto Ripper.

Um dos exercícios propostos não por Ripper, mas pela professora Maria Emília Porto, docente que ministrou a disciplina “Narrativa, imagem e a construção do fato histórico” foi de muita valia para nosso trabalho. No processo de apropriação intelectual e sensível da imagem, seja em qualquer formato ou veículo, é importante que desenvolvamos a capacidade de “descrever” e “analisar”. O exercício de descrição consiste simplesmente no relato organizado

dos elementos que compõem a imagem. Por mais óbvio que pareça, descrever se torna uma tarefa complexa à medida em que mergulhamos de fato na obra e acabamos percebendo elementos que dificilmente seriam notados numa apropriação rasa. Por seu turno, o exercício de análise exige que o espectador denote sensações, emoções, sentimentos, enfim, ele deve inferir dedutivamente sobre as sensibilidades apresentadas na obra. Em resumo, a descrição apresenta o cenário, a análise constrói a narrativa da cena. Façamos este exercício utilizando como referência as fotografias que veremos adiante.

Figura 5 – Criança carvoeira em Ribas do Rio Pardo, Mato Grosso do Sul



Fonte: João Roberto Ripper / Imagens Humanas

Descrição:

A fotografia acima, em formato vertical, enquadra uma criança do sexo masculino trabalhando em uma carvoaria. O menino, sujo, vestido apenas de um calção, posa para a foto olhando fixamente para a câmera. Ele segura uma espécie de pá apropriada para o trabalho com o carvão, que aparece por trás dele, ao fundo da cena.

Análise:

A criança presente na fotografia de Ripper, além de suja e maltrapilha, exibe um rosto abatido, a notar por seus olhos tristes e marejados que focam a câmera. Certamente a lida com o trabalho análogo à escravidão interrompeu todas as suas possibilidades de desfrutar uma infância igual ou ao menos parecida com a de outras crianças de sua idade. A fotografia expõe

também que o trabalho infantil ainda é uma realidade que aflige o país, especialmente em nosso contexto de crise econômica, em que grande parte das famílias brasileiras convive com a fome e a miséria.

Como podemos observar no referido exemplo, a descrição apresenta um teor mais técnico, enquanto a análise infere sensibilidade e narrativa para a cena. Ainda sobre a fotografia desse menino que trabalha numa carvoaria em Ribas do Rio Pardo, estado do Mato Grosso do Sul, de acordo com Ripper, Genivaldo, à época com nove anos de idade, tinha o sonho de ser jogador de futebol. Porém, sua família, que já trabalhava na carvoaria, com o intuito de aumentar minimamente os rendimentos e reduzir um pouco a miséria em que viviam, conduziu Genivaldo para o trabalho naquele lugar. Ao encarmos a imagem, podemos perceber a tristeza nos olhos marejados de Genivaldo, a rigidez do ambiente obscuro que o circunda e o seu instrumento de trabalho, certamente feito sob medida para adultos.

Que reações essa fotografia causaria nos nossos alunos? Principalmente em contextos escolares localizados em periferias e subúrbios, faria sentido trabalhar uma imagem como esta? Cabe ao professor levantar essas questões, tendo em mente que para dimensionar o valor político e social das imagens, não basta se limitar à análise dos elementos nelas representados, é fundamental entender seu contexto, sua biografia, as intencionalidades que a permeiam, assim como os destinos dados a elas (MAUAD, 2018).⁴⁶

⁴⁶ Ana Maria Mauad discorre sobre as disposições políticas e sociais da fotografia a partir da recuperação de sua biografia. O texto pode ser acessado em:
<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/20/biografia-politica-de-uma-fotografia>

Figura 6 – João e Olga



Fonte: João Roberto Ripper / Imagens Humanas.

Outra imagem que gerou bastante impacto no decorrer das oficinas foi a fotografia de “João e Olga”, um casal que foi registrado pelas lentes de Ripper enquanto este dividia o cotidiano com grupos de pessoas em regime de trabalho escravo. João Anselmo, à época da foto, tinha 51 anos e trabalhava com motosserra, cortando lenha para alimentar as carvoarias. Já Olga, sua companheira, tinha 67 anos e acabou cega devido ao trabalho com o carvão. O casal morava em um barraco desassistido, sem saneamento, e a água potável que conseguiam era retirada de um córrego que passava perto da moradia. Segundo o relato que consta na página “Imagens Humanas”, havia seis anos que eles não recebiam dinheiro e trabalhavam em troca da comida. A própria Olga faz uma reflexão sobre os caminhos de sua vida e de como seus sonhos tinham sido, um a um, triturados:

Tenho sempre trabalhado de empreita. Já perdi a conta de quantos empreiteiros não me pagaram. Trabalhei pra Jerônimo, Heleno e Reinaldo. Esse último, dono de mercado em Ribas do Rio Pardo. Não recebi nada de nenhum deles. Tem 6 a 7 anos que venho trabalhando em troca de comida, nunca tenho saldo de dinheiro. Diz eles que eu fico devendo uma mixaria. Eu

sou tratado de qualquer jeito, não sei o preço de mercadoria, não sei o preço de nada. Fico até sem jeito porque precisava comprar roupa [...]”⁴⁷.

A fotografia e o relato de Olga, nesse caso, potencializam a intenção de Ripper ao querer expor ao mundo a realidade dos trabalhadores escravizados. Na imagem, observamos os semblantes tristes de João e Olga, corpos sem energia, rostos voltados para o chão, olhando para um pretense além que simbolizava, ali, o nada. Por seu posto, o relato expõe as veias abertas do regime do trabalho escravo no Brasil. Olga já havia trabalhado para um elenco de empreiteiros que não efetuaram os pagamentos de direito, dado comum característico do regime de trabalho análogo à escravidão. A lógica desse sistema é brutal, forçando os trabalhadores a comprarem suas próprias ferramentas, calçados, roupas e comida para que eles fiquem devendo ao empregador até determinado ponto em que, incapazes de quitar o débito, se tornam escravos por dívida. Esse tipo de operacionalização da escravidão no Brasil coincide ainda com o panorama atual, como esmiucei no segundo capítulo.

Outro ponto saliente apresentado por Olga em seu relato associa-se à sua visão de mundo e de sua condição. No trecho em que ela reclama, afirmando que é tratada de qualquer jeito e de que não sabe o preço da mercadoria nem o preço de nada, ali grita o humano que não tem o mínimo necessário para sobreviver. Cega em decorrência do trabalho, dependia do companheiro para tudo, desde a alimentação, transporte, higiene etc. Além do fato de não poder mais realizar as atividades cotidianas que era habituada devido ao seu estado de cegueira, também não tinha autonomia sobre a própria vida, que estava nas mãos dos empreiteiros. A falta de dignidade é flagrante e isso transparece no relato e na fotografia.

Na prática da “pedagogia do bem-querer”, uma imagem como esta do acervo de Ripper que acabamos de analisar, se torna um recurso didático ímpar para o professor abordar em sala de aula. Em primeiro lugar, é uma fonte histórica riquíssima que apresenta diferentes vias de análise: a noção de temporalidade, o contexto histórico e social em que esse casal estava inserido, as aproximações e distanciamentos com a nossa realidade ou outros contextos históricos, como a Revolução Industrial, por exemplo. Seguindo essa linha, o professor poderá, ainda, aprofundar o debate sobre a desigualdade social no país, as condições de trabalho, as questões trabalhistas associadas aos Direitos Humanos. Como bem apontou Boris Kossoy (2002), as fotografias são “fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica, além, obviamente, da própria história da

⁴⁷ TRABALHO escravo. Imagens Humanas, 2022. Disponível em: https://imagenshumanas.photoshelter.com/gallery/Trabalho-Escravo/G00003tUzQdqB_o. Acesso em: 16 de out. de 2022.

fotografia” (KOSSOY, 2002, p. 21). As possibilidades são muitas, cabendo ao professor explorar toda a potencialidade deste recurso, pavimentando sempre a estrada que leva o aluno à reflexão acerca do seu lugar de fala, de agir e de ser no mundo.

Figura 7 – Criança carvoeira da comunidade quilombola em Minas Gerais



Fonte: João Roberto Ripper / Imagens Humanas.

A última imagem de João Roberto Ripper que trago neste trabalho apresenta uma criança carvoeira. A menina aparece trazendo um saco de estopa sobre a cabeça, com as duas mãos unidas junto ao queixo, como que estivesse fazendo pose para a foto. Apesar dos olhos nitidamente cansados, ela apresenta um sorriso para a câmera, exibindo seus dentes ainda em processo de troca. Segundo o fotógrafo, a menina integra uma comunidade negra quilombola no Estado de Minas Gerais. É interessante atentarmos para o fato de que, esteticamente, esta fotografia difere das outras que analisamos anteriormente.

Enquanto que nas figuras 5 e 6 os rostos e os corpos são expostos como símbolos da fadiga, da luta cotidiana e, sobretudo, da tristeza relacionada àquela condição, a Figura 7 apresenta aspectos diferentes. A criança da última foto, embora em situação deplorável e num

contexto de trabalho escravo nas carvoarias de Minas Gerais, sorri. O simples gesto da menina em posar para a foto denota que dentro daquele universo em pessoa residem muitos sonhos que ainda não foram ceifados. Vale ressaltar como acréscimo que esta fotografia de Ripper dialoga bastante com o trabalho de Lewis Hine, quando este último, no limiar do século XX, registrou centenas de crianças trabalhando em fábricas espalhadas pelos Estados Unidos. Apesar das leituras imagéticas tanto de Hine quanto de Ripper serem pautadas pela seriedade do tema, em alguns registros é possível observar crianças sorrindo e brincando em seus ambientes de trabalho. Nesse sentido, Colin Heywood (2004) já alertara que muitas das crianças acabavam transformando o chão da fábrica em seus próprios parques de diversões.

O trabalho de João Roberto Ripper pode ser enquadrado na vertente da fotografia documental denominada “Fotografia latino-americana”⁴⁸. A Fotografia latino-americana nasceu em meados da década de 1970, partindo da necessidade de se desenvolver projetos fotográficos que abordassem aspectos da América Latina, suas culturas, seus povos, suas identidades e suas misérias. Até então, a fotografia tomava como referencial o trabalho de fotógrafos europeus como Henry Cartier-Bresson ou Robert Doisneau, que pouco contribuíram para a construção de olhares sobre “nuestra América”. Como uma onda insurgente, os fotógrafos que pensaram a estética da Fotografia Latino-americana instituíram determinados princípios que devem ser cumpridos:

Considerando que el arte en sus múltiples formas de expresión es resultado de fenómenos sociales ineludibles, y puesto que la fotografía como arte dinámico de nuestro tiempo encuentra su mejor ejercicio preferentemente en la captación del devenir humano y social, el Consejo Mexicano de Fotografía y el Instituto Nacional de Bellas Artes plantean lo siguiente:

- a) Que el fotógrafo, vinculado a su época y a su ámbito enfrenta la responsabilidad de interpretar con sus imágenes la belleza y el conflicto, los triunfos y derrotas y aspiraciones de su pueblo.
- b) Que el fotógrafo afina y afirma su percepción expresando las reacciones del hombre ante una sociedad en crisis, y procura, en consecuencia, realizar un arte de compromiso y no de evasión.
- c) Que el fotógrafo debe afrontar, tarde o temprano la necesidad de analizar la carga emotiva e ideológica de la obra fotográfica propia y ajena, para comprender y definir los fines, intereses y propósitos que sirve.

Por todo ello, el Consejo Mexicano de Fotografía bajo los auspicios del INBA, convoca fraternalmente a los colegas de América Latina, acordes con estos principios, a hermanar mediante la imagen, las distintas identidades nacionales que permitan congregarse la obra fotográfica más representativa de nuestro continente. (CMF, 1978: 7) (FERRER, 2016, p. 6).

⁴⁸ FERRER, Mónica Villares. **Hecho en Latinoamérica**: La invención de la 'Fotografía Latinoamericana'. Revista Sures, ed. n. 7, 2016.

Os postulados elencados anteriormente definem qual fotografia pode se encaixar no arcabouço conceitual de “Fotografia latino-americana”. O Brasil é um país que gerou fotógrafos de grande estima internacional justamente por abordar temáticas concernentes à Fotografia Latino-americana, a exemplo do Sebastião Salgado, Elza Lima, Antônio Gaudério e o próprio Ripper, sem falar de uma geração promissora da escola baiana de fotografia que desponta em dias atuais, atenta com as demandas sociais brasileiras. Muitos fotógrafos, obviamente, procuram não se enquadrar como sendo adeptos da Fotografia latino-americana, porém, os trabalhos dialogam essencialmente com os postulados elencados acima.

Os princípios que regem a Fotografia Latino-americana servem como um guia para os fotógrafos. Trabalhos fotográficos de cunho social geralmente abordam elementos constitutivos dessa Escola. Quando desenvolvi as oficinas, tanto de história da fotografia, quanto dos aspectos técnicos, tomei como referência teórica a Fotografia latino-americana, pois tinha como objetivo edificar uma consciência histórica e um olhar fotográfico dos alunos de certa forma alinhados com a crítica ao mundo neoliberal e aos problemas sociais existentes em nossa comunidade. Dos itens propostos, percebemos a preocupação com questões estéticas e de luta. No item “A”, por exemplo, é aconselhado que o fotógrafo lance olhar sobre a “beleza e o conflito, os triunfos e as derrotas e as aspirações de seu povo”. O item “B”, contudo, reafirma a construção de uma fotografia que expresse a reação dos homens diante de uma sociedade em crise, procurando realizar uma arte de compromisso e não de evasão.

Pensando nisso e munido desses conceitos e dessa estética, inspirado pelos trabalhos de Hine e Ripper, resolvi ir a campo para fotografar frações do mundo do trabalho na cidade em que resido, Santa Cruz – RN. Uma das motivações que me levaram a desenvolver esse trabalho de campo foi pensar que a minha fotografia, o meu olhar, poderia servir de incentivo e inspiração para meus alunos. Estudar as obras de Lewis Hine e João Roberto Ripper foi de fundamental importância para a construção das oficinas. Entretanto, uma experiência fotográfica próxima e mais conectada com o contexto social e econômico daqueles jovens era necessária para que eles refletissem sobre as problemáticas do trabalho e do trabalhador.

Com base nessas ideias, realizei, no mês de julho de 2021, uma série fotográfica numa olaria da cidade de Santa Cruz. O objetivo era registrar o cotidiano do trabalho de um operário do setor da cerâmica e criar um repositório de fotografias que minimamente pudessem ser enquadradas nesses postulados da Fotografia latino-americana e que funcionassem como fonte de análise, consulta e motivação para os alunos desenvolverem um trabalho semelhante. Apesar de ser uma atividade prazerosa e gratificante, fotografar é também um ato de militância,

denúncia e engajamento social. Talvez por isso os caminhos para que eu chegasse, de fato, a fazer as fotografias nessa olaria, tenham sido tão pedregosos.

Antes de pegar minha câmera e me dirigir à referida Olaria da cidade de Santa Cruz, visitei previamente o local algumas vezes. É sempre importante – e isso é um processo perene de aprendizagem para as pessoas que fotografam – que o fotógrafo busque se inteirar do objeto que será alvo da câmera. Costumamos dizer no mundo da fotografia que a câmera fotográfica é uma arma de cortar o tempo. De fato, as reações das pessoas diante de uma câmera fotográfica vão desde o estranhamento à não aceitação de ser fotografado. Para não ser surpreendido por alguma atitude hostil dos trabalhadores ou de algum outro funcionário da olaria diante de minha câmera, me dirigi àquele local de trabalho exatamente três vezes antes de fotografar.

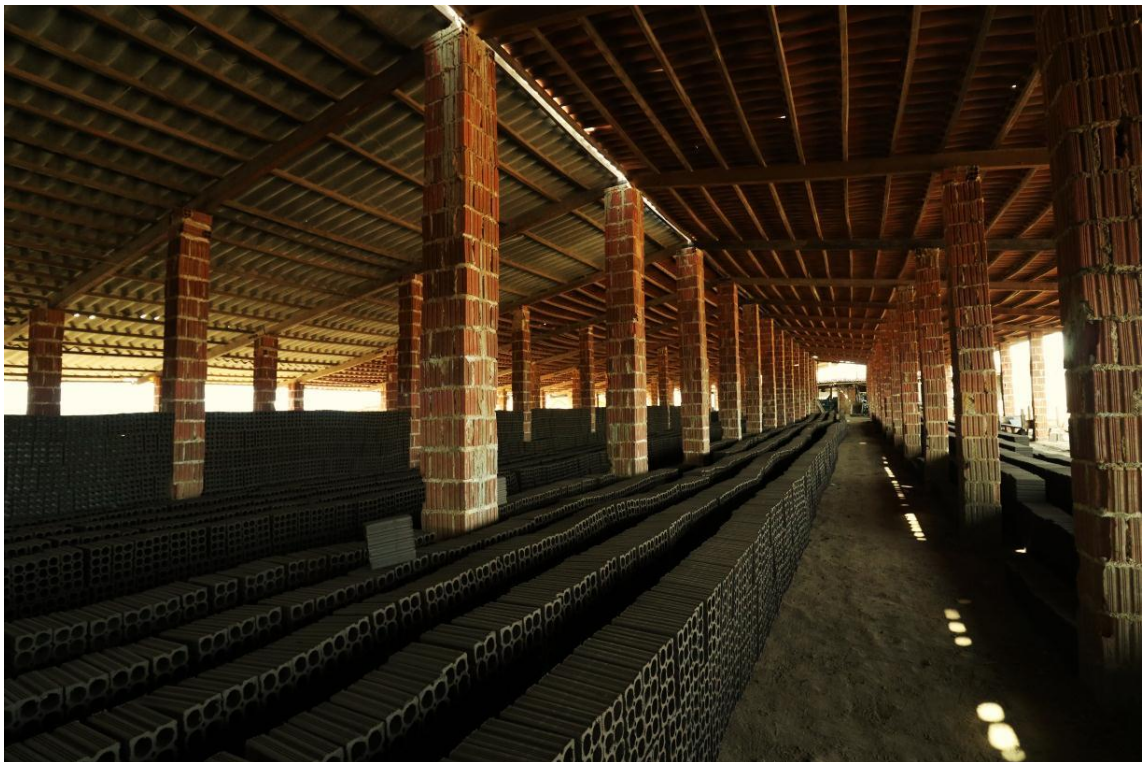
As olarias aqui no interior do Rio Grande do Norte são chamadas simplesmente de “cerâmicas”. Existem empresas com grandes estruturas, assim como outras de menor porte e em condições precárias, sendo que todas elas têm como principal especialidade a produção de tijolos e telhas. O trabalho desenvolvido nesses lugares é pesado e a produção é contínua, para atender às demandas do mercado de construção. O processo fabril conta com uma divisão de tarefas bastante acentuada, ficando cada grupo de trabalhadores responsável por determinada etapa da produção. Primeiramente, algumas pessoas se encarregam de abastecer os carrinhos-de-mão com a argila extraída do solo. Essa argila segue então para uma seção específica onde alguns trabalhadores a umedecem, transformando-a numa massa disforme. A massa é levada para a seção de modelagem, onde recebe o tratamento adequado para se transformar em tijolos ou telhas. Após a modelagem, os tijolos e telhas são dispostos em inúmeros lotes, empilhados e postos para secar. A ponta final desse fio produtivo é o processo de cozimento das cerâmicas no forno da olaria. Pelo que pude observar, o serviço menos pesado é o do operador de máquinas da empresa. De resto, os trabalhadores têm que lidar com a poeira da argila, a fumaça advinda do forno e os perigos que atravessam a labuta.

É justo frisar que na olaria onde desenvolvi meu trabalho os processos produtivos são rústicos e pouco mecanizados, havendo, decerto, empresas com melhores recursos. O fato de ser uma das cerâmicas mais antigas, situada no bairro mais pobre da cidade, talvez explique a dificuldade que tive de conseguir permissão para fotografar. Somente no terceiro encontro com um dos gerentes da empresa, por intermédio de um amigo que ali trabalhava, obtive o passe livre para fazer as fotos. Nas outras duas vezes, o dono da empresa que “nunca estava”, mas falava através dos funcionários, afirmava que não via com bons olhos o meu trabalho. Nesse ponto específico nos aproximamos, porque eu também não via com bons olhos o trabalho dele. É por isso que costumamos dizer que a fotografia exige do fotógrafo o que denominamos de

“jogo de cintura”, a capacidade de negociar e dialogar em prol de um objetivo maior. Por fim, munido de minha câmera e das lentes que adquiri com recursos advindos da bolsa de estudos que me foi concedida, parti para registrar o cotidiano do trabalho e dos trabalhadores daquela cerâmica.

Todas as fotos foram feitas em uma única manhã de serviço, entre as 7h e 11h30. Para quem nunca esteve numa olaria e não sabe como é aquele espaço, esboço uma simples descrição. De maneira geral, as cerâmicas consistem em imensos galpões sem paredes, somente com as colunas de tijolos e o telhado. Os espaços são divididos em alas específicas de acordo com as fases da produção: existe o espaço do trabalho com a argila; o local onde se concentra o maquinário que faz a modelagem; a área de descanso dos produtos e o forno para a etapa final da produção. Um dos problemas que tive enquanto fotografava tem relação com a iluminação do lugar. A fotografia, na etimologia da palavra, significa basicamente a arte de “escrever com a luz”, de modo que, dadas as condições de baixa luminosidade no interior dos galpões, os ajustes na câmera eram constantes para compensar a pouca luz que ali existia, escuridão esta potencializada pelos tons terrosos predominantes.

Figura 8 – Vista interna de um dos galpões da olaria



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Como podemos observar na Figura 8, a estrutura da cerâmica é bastante alargada, contando com uma verdadeira floresta de colunas de sustentação. O espaço retratado na imagem é justamente o lugar de descanso dos tijolos. Notemos a distribuição organizada dos milhares de tijolos escuros cuidadosamente empilhados. Toda esta produção seguirá para o forno para o cozimento, onde ganharão aquela tonalidade avermelhada, característica dos tijolos e telhas, após boas horas de fogo em temperaturas altíssimas. Vale lembrar que a rotatividade na produção é alta, tendo em vista que a demanda do mercado é igualmente proporcional, especialmente em Santa Cruz, cidade onde nos últimos anos ocorreu um boom da construção civil e do mercado imobiliário.

Traçado o esboço do espaço físico da Cerâmica onde desenvolvi meu trabalho fotográfico, passemos agora a abordar a dimensão humana e social da empreiteira. Lembrando que em julho de 2021, a pandemia ainda não havia arrefecido de forma considerável e embora a vacinação contra o vírus da Covid-19 já tivesse iniciado, as doses chegavam a conta-gotas nos interiores. E mesmo quando chegavam, muitas pessoas se recusavam a tomar, por desinformação ou simplesmente por seguirem o falido discurso do chefe do executivo, que questionava a ação imunizante das vacinas.

Figura 9 – Fornalha de cozinhar gente



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa fotografia foi uma das primeiras que fiz ao chegar à cerâmica, pois antes de me embrenhar nos labirintos dos galpões, fiz uma sondagem nos arredores. Nessa caminhada quase que despresticiosa, me deparei com a imensa fornalha da olaria, localizada literalmente na parte de trás dos galpões. A imagem expõe uma gama considerável de elementos passíveis de análise. Em primeiro plano, um amontoado de lenha fresca de árvores recém-cortadas. Como a fotografia é recorte, não deu para captar toda a cena, mas havia ainda inúmeros montes de lenha para serem queimados. Outro dado que chama a atenção na fotografia é a fumaça que enevoa todo o registro. Minha intenção ao fazer esta foto foi justamente registrar a condição dos trabalhadores da Cerâmica, inseridos num contexto laboral de insalubridade. Mesmo utilizando máscara, tive dificuldades de respirar nesse local. A fumaça é densa e o ambiente extremamente quente, o que certamente afeta a saúde e consequentemente a integridade física de quem lida com isso cotidianamente.

Quando analisamos a imagem com maior atenção, notamos que existem personagens presentes. São os trabalhadores responsáveis por alimentar a fornalha de lenha e tijolos, submetidos a um calor infernal. Na hora, me perguntei como era que aquelas pessoas suportavam aquela condição. Eles não utilizavam máscara, fato que provavelmente contribuía para o agravamento dos danos à saúde daqueles operários. À medida que trabalhei essa imagem em sala de aula relatei minha experiência e sensibilidades suscitadas diante do quadro. Indagados sobre quais debates a “fornalha de cozinhar gente” poderia gerar, os alunos rapidamente enveredaram por diversas áreas do conhecimento. Ao verem todo aquele volume de lenha discutiram questões relacionadas ao meio ambiente. Também trouxeram à sala temas relacionados à saúde dos trabalhadores e à fiscalização omissa que não agia diante daquela condição de insalubridade.

Figura 10 – A insustentável dureza do trabalho



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nesta outra fotografia retratei especificamente um dos operários da Cerâmica. Ele era um dos responsáveis pela triagem que se faz antes e depois que os tijolos vão para a fornalha. No momento da foto, ele estava separando os tijolos com defeitos daqueles que estavam em boas condições para serem entregues. Na imagem, o trabalhador aparece em trajes leves, de camiseta regata, exibindo sua musculatura delineada pela labuta diária, carregando três peças de tijolos em cada mão. Visivelmente incomodado com a minha presença, ele lança um olhar severo e inquisidor para a câmera, momento exato em que eu aciono o obturador e faço o registro. Para o fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson, o momento exato em que se elabora uma fotografia se chama “instante decisivo”, acontece quando elementos visuais e emocionais se unem em perfeita harmonia no momento em que o fotógrafo, diante de uma cena específica, se sente impelido à captura aquele instante⁴⁹. No instante decisivo, captei aquela que, para mim, é a fotografia mais emblemática dessa série na cerâmica em termos estéticos.

Outras minúcias relacionadas ainda a essa imagem devem ser levadas em consideração. Como já citado, os registros foram feitos ainda no período de pandemia e as recomendações dos órgãos de saúde previam a utilização de máscaras com vistas a conter um novo avanço do

⁴⁹ ZANON, Welington Rodrigo; SABBAG, Deise Maria Antonio. **Instante decisivo de Henri Cartier-Bresson e a indexação**: um estudo exploratório de métodos de indexação de fotografias. **RDBCI**: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf. Campinas, SP, v. 15, n. 3, set./dez. 2017.

vírus. Ao chegar à cerâmica, notei que ninguém usava o recurso de proteção, exceto os trabalhadores alocados nos serviços da fornalha. Na foto vemos um dos operários da fornalha com uma camisa em volta do rosto como forma de proteção diante da fumaça gerada pela queima da lenha e pelo cozimento dos tijolos. Aparentemente, o vírus representava um pequeno perigo diante daquele serviço insalubre. Ao passo que os operários dedicados à fornalha eram expostos à alta temperatura e à fumaça, os funcionários que manuseavam as máquinas e aqueles que trabalhavam diretamente com a argila ficavam expostos à poeira. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado no que tange à integridade física dos trabalhadores do setor cerâmico, não somente em Santa Cruz, mas numa abrangência maior, englobando o Seridó, uma das regiões que mais recebem investimentos do setor.

A partir do instante em que decidi fotografar elementos do mundo do trabalho na minha cidade, pensei fundamentalmente em dois espaços fabris bastante comuns na região do Seridó: as cerâmicas e as oficinas de confecções (facções de costura). Fábricas do ramo têxtil devem ser encontradas com mais frequência na região do Seridó, no entanto, a cidade de Santa Cruz também recebeu investimentos advindos do Pró-sertão, fato que contribuiu para o surgimento de empreendimentos no setor. De acordo com os relatos colhidos durante a expedição fotográfica, grande parte da produção realizada na cidade é repassada para empresas de grande porte, como a Guararapes e a Hering, grupos empresariais que, não raro, pontuam os jornais em litígios devido a embates trabalhistas.

Não muito diferente do que aconteceu quando busquei autorização para fotografar na cerâmica, a permissão para registrar o trabalho desenvolvido nas facções veio depois de muito diálogo e negociações. O dono da oficina, um homem de meia idade, alto e corpulento, me recebeu com ares de desconfiança. As primeiras palavras que me dirigiu vieram em tom interrogativo, quando me perguntou se eu fazia parte de algum órgão de fiscalização. Com cordialidade, expliquei que meu intuito ali era simplesmente o de registrar o cotidiano dos trabalhadores da indústria têxtil. Comentei também sobre as fotografias que havia feito na cerâmica, mostrei as fotos diretamente do visor da câmera etc. Por fim, me permitiu fotografar, com a ressalva de que não expusesse irresponsavelmente as pessoas que ali trabalhavam. Concordei e voltei no dia seguinte para dar seguimento ao meu projeto.

Estávamos no 15º dia do mês de julho de 2021 quando fotografei a oficina de confecção. As imagens foram registradas no decorrer da manhã, entre as 7h e 12h. Tecnicamente falando, o galpão de costura oferecia desafios diferentes se comparados ao ambiente fabril da olaria. Enquanto nesta última me deparei com um ambiente escuro e mal iluminado, mas rico em contrastes devido à força presente nos tons terrosos, a facção de costura, apesar de iluminada,

era um lugar monótono, pouco dinâmico, de paredes brancas e frias. Essa frieza estava também estampada nos corpos dos trabalhadores, a começar pelo fardamento, em que todas as camisas eram cinza e não expressavam vivacidade alguma. Então, pela ausência de cor, decidi que faria as fotografias unicamente em preto e branco, com o intuito de dotar as imagens de mais dramaticidade.

As facções de costura, a exemplo de outros polos produtivos, apresentam uma rígida e engessada divisão do trabalho. Como já abordado no segundo capítulo, essas empresas tem por característica a fabricação de peças de roupa a muitas mãos, sendo que cada operário é responsável por determinada etapa da produção. Tomemos como exemplo simples a fabricação de uma calça jeans. O tecido é cortado em alguma das bancadas por uma pessoa específica que lida somente com aquele tipo de serviço. Cortado, o tecido segue para outra bancada na qual recebe as primeiras costuras. O próximo passo consiste na colocação dos bolsos das calças, atividade feita por outro trabalhador. Por fim, a peça segue para o setor de acabamento, onde se corrige algumas imperfeições e se finaliza a calça. A descrição, por si só, se torna cansativa, mas pensemos que todo este trabalho é realizado em alta velocidade, sob os auspícios de um inspetor de qualidade.

Figura 11 – O homem que não sentava



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Durante o ano, especificamente nas aulas de Revolução Industrial, trazemos para a sala de aula temas relacionados à dureza do cotidiano nas fábricas, as jornadas, a divisão do trabalho nas fábricas inglesas, o trabalho infantil etc. Friso a importância de nos debruçarmos sobre a História elaborando sempre pontes e conexões com nossa realidade, nosso contexto histórico e nossas lutas. Mas o que quero deixar registrado aqui é o fato de que a sensação que tive naquela manhã em que acompanhei o cotidiano da produção na oficina foi justamente a de ter voltado no tempo. Era como se eu estivesse em uma indústria de roupas da Inglaterra no final do século XVIII. O ambiente opressor, o inspetor rígido e controlador, os trabalhadores todos de cabeça baixa sem ao menos trocar palavra com o colega, tudo isso confluía para uma experiência temporal que fugia do presente. No momento em que fotografei as pernas desse homem, pensava na sua condição de trabalhador que cumpria sua jornada em pé, das 7 horas da manhã ao meio dia, das 13h às 17h. Ele não sentava porque não queria, simplesmente era impedido de sentar-se.

Nesse ambiente controlado e de disciplina rígida, fui visto como um intruso que, mesmo em silêncio, atrapalhava de certa forma a monotonia e a normalidade costumeira. A disposição da facção têxtil em questão se dava em quatro longas fileiras de máquinas que iam desde a parede frontal até o final do galpão, restando três corredores por onde o inspetor passava e acompanhava o serviço de seus comandados. Nas bancadas, homens e mulheres passavam o dia contritos, absortos na feitura da mesma atividade. Inclusive, não me recorro de ter visto algum funcionário levantar para ir ao banheiro ou sequer para se alongar e realocar a sofrida coluna em seu lugar devido. Ao contrário, via-se claramente a ação do esforço repetitivo estampado como resultado nos corpos daquelas pessoas. Lesões decorrentes do esforço laboral podem ser alvos de judicialização, cabendo ao empregador como pena o pagamento de indenização. No entanto, é de se imaginar – a exemplo do que ocorreu no município de São José do Seridó, onde os trabalhadores se manifestaram contra a ação do MPT – que aqueles operários, necessitados dos recursos provenientes daquele trabalho, não tenham ímpeto ou conhecimento suficiente para mover nenhuma ação.

Figura 12 – O mundo nas costas



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na Figura 12, observamos uma mulher debruçada sobre a máquina de costura, com a cabeça baixa e concentrada no seu trabalho. Quando fiz a fotografia, intencionei registrar a evidente protuberância que a trabalhadora tinha na região dos ombros e das costas. Como a maioria das costureiras que ali trabalhava, essa senhora de meia-idade passava o dia todo quase que imóvel, tão congelada naquele galpão quanto na imagem. Ao apresentar o registro durante a aplicação da oficina sobre fotografia, o debate gerado girou em torno do trabalho feminino e dos limites do corpo do trabalhador, ressaltando que situações em que o corpo é afetado em sua integridade podem ser revistas por órgãos da justiça do trabalho.

A discussão acerca da desigualdade de gênero atrelada às fotografias analisadas em sala de aula também foi trazida à sala e rendeu de forma bastante profícua. Os alunos perceberam que enquanto a série realizada na Cerâmica só exibia homens trabalhando, as imagens capturadas na oficina mostravam que naquele espaço havia mulheres em serviço, reclamando seu lugar. Como professores, é de suma importância que atentemos para estas questões e até mesmo que incitemos a reflexão, dado o cenário hostil para a população feminina do Brasil quando o assunto é mundo do trabalho. O levantamento divulgado pelo IBGE em março de 2021 explicita sucintamente o panorama da desigualdade de gênero no país. O estudo revelou que 54,5% das mulheres com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no Brasil em

2019, ao passo que entre os homens o percentual foi de 73,7%. Além de muitas mulheres praticarem dupla jornada e terem dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho devido ao(s) filho(s), a remuneração da mulher no Brasil é algo em torno de 22% menor que a dos homens⁵⁰.

Todas as análises realizadas até aqui, os debates provocados e a vasta gama de temáticas associadas às imagens expostas no decorrer desse texto, denotam que a fotografia não é um material estático, acabado e inerte. Muito pelo contrário. A fotografia afeta, incomoda em todos os seus processos. Ela é carregada de intenções, de ideologias. Ela desfila numa linha tênue que transita entre o real e o imaginário, a verdade e a mentira, a ação e a inércia, o eu e o outro. A fotografia tem um contexto social e histórico, e é nesse sentido que Philippe Dubois (1993) defende que

A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), e também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima sem comprová-la literalmente: algo que e, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma imagem-ato, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem (o gesto da “tomada”), mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação (DUBOIS, 1993, p. 15).

⁵⁰ Dados de pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A matéria jornalística que veicula os dados pode ser acessada através do seguinte endereço: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/participacao-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-tem-50-ano-de-alta-mas-remuneracao-segue-menor-que-dos-homens-diz-ibge.ghtml>

Figura 13 – O vendedor de bananas



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A última fotografia que apresento nesse texto foi registrada no final do ano de 2020, em plena escalada da Covid-19 no Brasil. Nos dois anos de pandemia, segui à risca as recomendações dos órgãos internacionais de saúde e me mantive isolado. Porém, me vi encorajado a ir à rua Dr. Pedro Medeiros, principal via comercial da cidade de Santa Cruz, para fotografar alguma faísca de vida que há muito não via. O que me motivou também foi o fato de que, além dessas fotografias funcionarem como registro e fonte histórica que representam esse período difícil que passamos, serviria também como composição do mosaico iconográfico a ser abordado no chão da escola. E por último, essa fotografia é uma espécie de homenagem à minha mãe, falecida em 2019, agricultora em boa parte da vida; e à minha avó, também agricultora e frequentadora assídua de feiras livres, falecida em 2020, vítima da Covid-19.

Para fazer esta fotografia, mantive certo distanciamento do vendedor, tendo em vista o contexto pandêmico. A feira livre de Santa Cruz acontece sempre aos sábados, mas durante a pandemia, pouquíssimas bancas expunham seus produtos, deixando assim a rua num vago inabitual. De acordo com o feirante, ele já montava banca na feira há mais de vinte anos, enfatizando que era a primeira vez que se deparava com aquela situação de tão pouca gente comprando. Certamente passava por alguma dificuldade financeira, tendo em vista que seu sustento era a comercialização de bananas na feira. A utilização desta fotografia em sala de aula também se deu pelo fato de que a cidade de Acari – RN conta com uma feira livre centenária, para a qual recorrem agricultores das mais diversas localidades para venderem seus produtos.

É importante estabelecer pontes entre o dado imagético e o contexto social e cultural dos alunos, contribuindo assim para um aprimoramento do olhar para atividades laborais que, por vezes, fogem de nossa mira cotidiana.

A fotografia deste vendedor também pode ser analisada a partir de outros vieses. Do ponto de vista financeiro, por exemplo, o Brasil atravessava uma séria crise econômica com uma constante onda de aumento de preços de itens essenciais à vida. Se adentrarmos na seara médica, em plena pandemia, havia uma recusa de considerável parcela da sociedade a usar a máscara facial de proteção. Vendo por outra esfera, a imagem representa a luta e a persistência do homem do campo na lida para obter o sustento dele e da família. Enfim, as vias de análise são muitas e os alunos, em contato com a fotografia, podem e devem refletir sobre os mais variados temas a partir daquela fonte histórica.

A proposta, então, era construir junto aos estudantes – em nosso caso específico, alunos do 8º ano do ensino fundamental – conexões entre a realidade social deles e o mundo do trabalho, utilizando para isso a fotografia como recurso didático importante nesse processo. É necessário também que nossos alunos se sensibilizem com as mais diversas situações em que o trabalhador está inserido. O trabalho infantil, o regime laboral análogo à escravidão, a desigualdade de gênero, o desrespeito às leis trabalhistas, a precarização dos trabalhadores terceirizados, enfim, todas essas facetas são possíveis de observar ao nosso redor. Uma das saídas possíveis para que tenhamos uma juventude crítica e autônoma em toda totalidade do ser, é o desenvolvimento de uma consciência histórica efetivamente atuante. O conhecimento histórico, assim como a fotografia, não deve ser enrijecido como o era décadas atrás. É necessário que professores e alunos problematizem, discutam, reflitam, construam uma história que se associe com a vida. E que essa didática seja pautada em dois princípios fundamentais para a constituição de um novo mundo: o bem-querer e a esperança. Enquanto houver professor e enquanto houver aluno, de certo, haverá futuro.

3.2 ITINERÁRIO DA CONSECUÇÃO DA PROPOSTA

A primeira etapa para iniciarmos o trabalho foi a divulgação do projeto na turma do 8º ano do ensino fundamental. As inscrições foram abertas e boa parte da turma demonstrou interesse na participação. Após a divulgação do projeto e a inscrição dos participantes, montamos conjuntamente o calendário de atividades, ficando acordado que teríamos um

encontro semanal para realizar as oficinas com suas atividades e debates. As datas foram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 – Calendário de atividades do projeto “O olho operário”

Dia 06 de outubro de 2021	Apresentação do projeto, do cronograma, do conteúdo das oficinas e das atividades a serem desenvolvidas.
Dia 13 de outubro de 2021	Oficina: A história da fotografia.
Dia 20 de outubro de 2021	Oficina: Conclusão da oficina sobre a história da fotografia e o debate sobre a obra e a sensibilidade de Lewis Hine, João Roberto Ripper e o meu ensaio.
Dia 27 de outubro de 2021	Oficina sobre técnica fotográfica.
Dia 17 de novembro de 2021	Prazo para a entrega das fotografias elaboradas por cada aluno.

3.2.1 Apresentação do projeto

No dia 6 de outubro, tivemos a apresentação do projeto, dos objetivos, das finalidades, sempre deixando claro que a programação seria maleável e proposta de acordo com os interesses dos alunos. Nesse encontro, repassei aos alunos todo o itinerário que seguiríamos naquelas próximas semanas, explicando quais os objetivos de cada etapa do projeto e como aconteceriam as atividades propostas. Expus também da maneira mais clara possível para os alunos que aquele trabalho havia sido planejado por ocasião do Mestrado em Ensino de História e que as atividades estariam alinhadas a uma série de conteúdos específicos abordados no 8º ano do ensino fundamental. Ou seja, de nenhuma maneira eles iriam ficar absortos num projeto-ilha sem conexão alguma com o cotidiano escolar. Muito pelo contrário, a ideia do projeto era justamente estabelecer essa relação entre o ensino de história e a vida deles pela perspectiva do mundo do trabalho.

3.2.2 Oficina I – A história da fotografia

No dia 13 de outubro, coordenei a oficina sobre História da Fotografia. Como apoio didático, me vali de um notebook, um projetor (Datashow), pincel e quadro branco. Expus, numa apresentação em PowerPoint uma retrospectiva histórica, social e tecnológica da fotografia, abordando desde o contexto histórico da concepção da arte fotográfica, até o advento da fotografia digital e das redes sociais como galerias de exibição das imagens elaboradas pelo “*Homo photographicus*”, de acordo com Fontcuberta (2016).

Outra preocupação que tive ao elaborar esta oficina diz respeito à construção da noção de volatilidade e obsolescência dos recursos tecnológicos. Perpassando as tecnologias ao longo do tempo, os estudantes percebiam o constante avanço da tecnologia fotográfica, sendo este um recurso que se encontra ao alcance da mão de qualquer pessoa que tenha um aparelho celular. Inclusive, esta foi uma das premissas para que esta proposta ganhasse corpo, que os alunos tivessem acesso a algum celular com câmera, facilitando assim o processo de produção das imagens ao final do projeto.

Não pude concluir a oficina em um único dia devido a gama de conteúdo a ser trabalhado em sala. Assim, a oficina sobre a História da fotografia ficou dividida em dois momentos. No primeiro, abordei o processo histórico da fotografia desde sua concepção aos tempos atuais, transitando por suas evoluções tecnológicas. No segundo momento, realizamos um profícuo debate sobre o poder da fotografia a partir dos registros de Hine, Ripper e os meus, enfatizando o caráter documental deste recurso, vertente que nos interessa no projeto pelo fato de gerar documentos fotográficos que funcionarão como fontes históricas.

Os conteúdos específicos organizados para esta oficina ficaram distribuídos da seguinte forma:

- A invenção da fotografia: a arte de ver;
- Linha do tempo da tecnologia fotográfica;
- A fotografia documental;
- Lewis Hine e o trabalho infantil;
- João Roberto Ripper e a “pedagogia do bem-querer”;
- Bruno Fernandes e os trabalhadores da Cerâmica e da oficina de costura.

Ao final dessa oficina, propus uma atividade de “Descrição e análise” para os alunos, utilizando imagens do fotógrafo Roberto Ripper, a fim de exercitar juntamente com eles o olhar para as minúcias das imagens e da subjetividade presente em cada registro fotográfico de cunho documental.

3.2.3 Oficina II – Técnica fotográfica

No ano de 2020, mais especificamente durante o mês de agosto, realizei um curso online de fotografia na escola Engenho de Fotos, sediada em Natal – RN. As aulas de fotografia ministradas pelo professor Alex Gurgel foram fundamentais para que eu me inteirasse e desenvolvesse minha técnica fotográfica. Munido desse conhecimento, construí esta oficina com o objetivo de que os alunos integrados ao projeto aprendessem sobre aspectos técnicos em torno da fotografia e compreendessem, sobretudo, que na fotografia documental, em especial, existe uma espécie de alinhamento entre o conhecimento e o olho, como disse certa vez Sebastião Salgado em uma de suas entrevistas: “não fotografamos com uma câmera, fotografamos com nossa cultura”.

Desse modo, dividi a aula em tópicos específicos que abordam o aparato técnico necessário para o funcionamento de uma câmera, técnicas de fotografia em ambientes diversos e regras básicas de composição. A notar pelas fotografias que recebi de alguns alunos, percebo que essa oficina cumpriu seu papel, tendo em vista que os alunos aplicaram muito bem técnicas como moldura, reflexo, silhueta etc. A aula contou com os seguintes tópicos:

- Como funciona uma câmera?
- Regras de composição fotográfica
- Ícones da técnica fotográfica

3.2.4 Fotografias produzidas pelos alunos

Uma das propostas centrais do projeto para esta fase de conclusão das atividades era que os alunos produzissem suas próprias fotografias. O referencial teórico, técnico e imagético construído ao longo das oficinas foi bastante relevante, permitindo que eles elaborassem um trabalho substancial. Embora eu tenha sido bem específico no que diz respeito à temática ao aconselhar que as fotografias devessem abordar facetas do trabalho, os alunos se aventuraram em outras searas. Cenas do cotidiano, paisagens urbanas e naturais, retratos de animais, dentre outras, foram registradas por eles. E isso é compreensível na medida em que, no fazer fotográfico, a liberdade é um guia de muita estima. Para esta seção do trabalho, escolhi algumas imagens produzidas pelos alunos.

Figura 14 – Fotografia produzida pela aluna Dijaira Fernanda



Fonte: arquivo pessoal do autor.

No mundo da fotografia, cenas noturnas são as mais complexas de serem capturadas, devido à baixa luminosidade. Dijaira conseguiu um ótimo resultado ao captar uma cena cotidiana típica de uma cidade interiorana, na qual observamos um grupo de pessoas, aparentemente senhores de certa idade, proseando numa praça sob a lua. Vê-se também na imagem um vendedor ambulante com seu carrinho, sentado, a espera dos clientes. Esta fotografia se enquadra no escopo teórico denominado Fotografia documental, área que se dedica à elaboração de uma fotografia que sirva também como documento histórico. Numa fotografia documental encontramos elementos vinculados à cultura do lugar, aos hábitos cotidianos, as diferenças temporais aparecem nas roupas dos personagens, nos cabelos, nos carros que passam na rua etc. O estudo desses registros é de suma importância nas pesquisas históricas sobre a cidade.

Figura 15 – Fotografia produzida pela aluna Maria Paula



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Enquanto a aluna Dijaira abordou a temática urbana em sua fotografia, Maria Paula captou uma cena rural. A cidade de Acari conta com inúmeras fazendas, algumas muito antigas, construídas ainda em meados do século XIX. Mesmo com algumas delas em ruínas, a produção na zona rural da cidade, seja na agricultura ou na pecuária, segue e tem considerável impacto na economia local. O retrato de Maria Paula, no qual observamos um homem em trajes tipicamente sertanejos, montado em sua carroça puxada por um esguio jumento, expõe não

somente a dureza do trabalho e da lida com o campo, mas também coaduna com um discurso de nordestinidade, ou, nas palavras de Durval Muniz (2012), com uma “dizibilidade”⁵¹.

Essa dizibilidade tem por base a ideia de um Nordeste nem sempre seco, mas sempre dito como tal, e esse discurso ajuda a conformar subjetividade em torno do tema regional. O trabalhador nordestino, trazido ao debate pelas lentes de Maria Paula, encarna o ideal nordestino, bucólico e sofrido da vida simples no campo. Vendo pelo lado documental da cena, é interessante observarmos o contraste de tempos entre o homem em sua carroça de burro, resistente ao frenesi dos dias, e nossa veloz e caótica sociedade.

Figura 16 – Fotografia produzida pela aluna Ester Medeiros



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A fotografia afeta as pessoas de diversas maneiras. Choramos, muitas vezes, ao nos depararmos com uma fotografia específica ou uma triste cena de cinema; temos raiva perante uma injustiça registrada; nutrimo-nos de esperança ao ver, por exemplo, imagens de pessoas

⁵¹ O termo foi utilizado como uma referência ao conceito de “dizibilidade”, trabalhado pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, no qual ele afirma que se construiu um modo de “dizer” o Nordeste como assombrado pelas secas.

reivindicando direitos sociais, enfim, a fotografia gera uma infinidade de sensações. Ester Medeiros, participante do projeto, registrou a própria avó cozinhando. Acredito que para boa parte dos nordestinos, a comida de uma avó não é só alimento, é também memória afetiva. Ao captar esta cena, Ester aproxima a sua experiência familiar com as vivências daqueles que observam a foto e, de certa maneira, se veem nela. É a aplicação real da “pedagogia do bem-querer” que Roberto Ripper falou.

A experiência gerada por todas essas etapas do projeto foi gratificante. Ensinar História com propostas e abordagens inovadoras é necessário em tempos difíceis, em que nossa profissão vem sendo cada vez mais combatida. O professor de História precisa provocar nos alunos, primeiro, o desejo de estudar história sem a prisão tradicional que enclausurou a disciplina em mitos, heróis e datas. Por conseguinte, o professor deve desenvolver atividades que agucem o senso crítico e contestatório dos alunos, edificando assim uma consciência histórica, um saber que os oriente social e politicamente, no tempo e no espaço. O Mestrado Profissional em Ensino de História tem contribuído substancialmente na reestruturação da educação básica e hoje é célula fundamental na reflexão sobre o ensino de História do país. Um programa, por si só, revolucionário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto nasceu de um emaranhado de situações que confluíram para que eu construísse este trabalho em parceria com o professor orientador Sebastião Vargas. Durante a minha graduação, entre os anos de 2010 e 2014, fui ligado a projetos de pesquisa distintos deste que foi desenvolvido. Dediquei-me, nos primeiros anos da academia, a uma pesquisa sobre a infância e a morte no Seridó colonial, coordenada pelo saudoso professor Muirakytan K. de Macêdo. Nos últimos dois anos de curso, fui bolsista nas pesquisas sobre cemitérios, milagreiros e religiões de matriz africana, desenvolvidas pelo professor Lourival Andrade Júnior. No primeiro mestrado que cursei e não concluí, devido a questões de saúde familiar, minha pesquisa, orientado inicialmente pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, discutia questões relacionadas ao universo sagrado e à construção de discursos sobre o sertão através da religiosidade.

A pergunta que se faz: como é que um aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História elabora um projeto tão distante em termos teóricos daqueles que já havia desenvolvido em sua caminhada acadêmica? Dois fatores foram decisivos. Primeiro, numa das aulas do ProfHistória, uma das pautas abordadas foi justamente a relevância social e educacional que o projeto deveria ter, sabendo que esse programa de mestrado se diferencia do acadêmico em questões de cunho teórico, metodológico e, fundamentalmente, propositivo. Objetiva-se no Mestrado Profissional em Ensino de História a qualificação do professor de História, que por meio de sua pesquisa, desenvolve estratégias e soluções didáticas que visam a melhoria do ensino público e do nosso quadro social de desigualdade.

O segundo fator decisivo para que meu projeto seguisse a trama que tenho tecido até então foi a experiência de alguns anos como professor na cidade de Acari – RN. As aulas cotidianas, as vivências com os alunos e com a comunidade escolar, aliadas a sérias reflexões sobre a vida das pessoas naquela cidade me fizeram perceber determinadas nuances. Como a cidade oferece poucas oportunidades de emprego a seus munícipes, notei que as expectativas dos alunos com relação aos estudos e ao mercado de trabalho eram preocupantes. Ao serem indagados sobre o que queriam ser num futuro próximo, em tom de brincadeira, muitos estudantes respondiam: “vou pra cerâmica”, “vou costurar numa facção”, “é só fazer mais peças para ganhar dinheiro”. Mesmo contornando a situação com certa dose de humor, era perceptível que havia ali o eco de uma subjetividade sendo construída, especialmente em tempos de crise econômica. Estudar para prestar o Enem, tentar ingressar em uma universidade para passar mais quatro anos, no mínimo, para se formar e correr atrás de um emprego depois de graduado,

constituem-se em tarefas de longo prazo que poucos projetam para seu futuro. Numa sociedade em que o ter fala mais que o ser, o cenário é complexo e triste, sinceramente.

Muitos de meus alunos trabalham para ajudar no orçamento familiar e colocar comida na mesa de casa. Eles contam sobre suas rotinas de trabalho. Alguns ajudam donos de fazenda na lida com gado e cavalos, outros trabalham com os pais em oficinas mecânicas, há os que trabalham em mercadinhos e em outros serviços. Além disso, ouvi relatos contundentes de estudantes falando da vida de labuta dos pais que trabalhavam “no pesado”, em serviços perigosos com jornadas desumanas, sem nenhuma seguridade de vida ou jurídica. Na cidade de Acari é bastante comum, também, o movimento de migração para outros estados em períodos específicos do ano. Por exemplo, quando o período de colheita de soja se aproxima, a rodoviária da cidade lota de trabalhadores que pegam a estrada rumo à famosa “safra”, majoritariamente nos Estados de Goiás e Mato Grosso.

Pelos fatores descritos acima, pensei neste projeto. Uma proposta de intervenção didática do ensino de História pautada na ideia de aguçar nos alunos o potencial crítico sobre o mundo do trabalho, fazendo compreender que por trás de toda a engrenagem do capital há um processo constante de embates empreendidos pela “classe-que-vive-do-trabalho”, no dizer de Antunes (2009). Este trabalho também teve como intuito fazer com que os alunos se situassem histórica e socialmente. Ao se debruçarem sobre as fotografias de Lewis Hine, perceberem que o trabalho infantil ainda é um obstáculo para a sociedade brasileira. Ao analisarem os registros de João Roberto Ripper, sentiram na pele, num exercício da pedagogia bem-querer, as chagas advindas da máquina do trabalho escravo que mói a vida e o sonho de milhões de brasileiros. Ao se depararem com as fotografias que fiz na cerâmica, na oficina de costura e na feira, lembrarem-se de seus familiares, dos pais e das mães da cidade de Acari que, pouco estudados, não tiveram oportunidade de galgar melhores trabalhos e investem o pouco que tem na educação dos filhos, nossos alunos.

Outro desafio importante no processo de elaboração deste trabalho foi pensar na proposta didática adequada. Nos últimos dois anos, tivemos inúmeros encontros virtuais para discussão dos textos propostos. Esses momentos foram de riquíssima valia, já que proporcionavam o contato com as experiências dos colegas professores em suas respectivas salas de aula. A troca de conhecimento gerada nos encontros constituiu-se num dos alicerces para o desenvolvimento do nosso trabalho, tendo em vista que as falas e os relatos dos docentes, por vezes, serviram como base metodológica para os projetos que, naquele momento, ainda estavam sendo forjados. Partindo do pressuposto de que o chão da escola é espaço de subversão, invenção e criatividade, pensamos na proposta dentro de uma alçada definida por Rüsen (1987)

como “Didática da História”, ou seja, um conhecimento construído a partir de referenciais teóricos e metodológicos ligados às especificidades da História enquanto área do conhecimento.

Além da contribuição incontestável decorrente das aulas que participei, do referencial teórico que nos foi serviu de base e dos ajustes realizados junto ao professor orientador, Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto, é preciso falar da escola e de nossos alunos. Quando a pandemia recrudescceu e a vacina ainda não havia sido criada, os alunos desempenharam papel fundamental para a elaboração desta proposta de trabalho. Entre março de 2020 e agosto de 2021, estivemos submersos no universo do medo e do ensino remoto. Embora fosse muito complicado e poucos alunos acompanhassem de fato as aulas, muitos por não ter estrutura financeira e psicológica para tal, os alunos abraçaram o projeto “Olhares da vida remota”. Para esse projeto, ministrei uma aula prática sobre técnica fotográfica e sugeri, como atividade, que eles registrassem cenas do cotidiano durante o isolamento social. O resultado foi bastante satisfatório e os alunos produziram um bom acervo fotográfico do período pandêmico, cada qual registrando e compondo cenas a partir de seu olhar e de suas experiências de vida.

Tendo como base prática docente o projeto “Olhares da vida remota”, resolvi burilar aquele trabalho e pensei numa proposta parecida, mas com a discussão voltada não somente para o mundo pandêmico, mas também para o mundo do trabalho. Buscando respaldar minhas ideias e sugestões de atividades, me vali de estudos aprofundados acerca da realidade brasileira no quesito trabalho. Dados veiculados por órgãos como o IBGE e a OIT que mostram, por exemplo, que quase 50 milhões de pessoas ao redor do mundo vivem em regime de escravidão moderna. No Brasil, estima-se que 2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos vivem em situação de trabalho infantil. Esses estudos conformaram linhas discursivas associadas a temáticas como o trabalho escravo, o trabalho infantil, a desigualdade de gênero no mundo do trabalho, a condição feminina no mercado, dentre outros temas significativos que foram abordados em sala de aula.

Pensar na proposta didática também foi um percurso complexo, considerando-se os tantos recursos a que hoje temos acesso. Cogitei abordar essas questões a partir das películas cinematográficas ou de músicas compostas por autores da música popular brasileira. Entretanto, a fotografia foi escolhida como recurso didático condutor deste projeto, dentre outras coisas, pelo fato de que a esfera fotográfica é uma área que me é familiar, tanto por eu ter dedicado bons anos de estudo dessa arte, quanto pelo quesito técnico que, enquanto fotógrafo, poderia contribuir para as oficinas, dando conselhos pertinentes aos pequenos fotógrafos que embarcaram comigo nessa viagem.

A organização e a sequência metodológica foram arquitetadas a partir de determinados questionamentos: com que finalidades as atividades serão desenvolvidas? Qual o papel do professor na condução das oficinas? Quais conteúdos as fotografias trabalhadas abordam? Qual o sentido da produção fotográfica por parte dos alunos? Buscando resposta para essas questões, desenvolvi um “produto” que conta com três etapas específicas: uma oficina sobre a história da fotografia; uma oficina sobre técnicas fotográficas e a produção fotográfica por parte dos alunos. As oficinas ofereceram uma base teórica, sensível e técnica para os alunos aguçarem o olhar para questões concernentes ao mundo do trabalho na cidade onde eles vivem.

Por fim, este projeto não permite conclusão. As vicissitudes do mercado e do mundo do trabalho ordenam vigília, não só dos trabalhadores, mas também daqueles que lutam por eles, que buscam, de diversas maneiras, melhorias sociais e humanas para os homens e mulheres que dedicam a força e a vida para garantir uma existência minimamente digna. Nossos alunos, presente e futuro da nação, devem estar atentos aos mandos e desmandos do capital. O sonho e a esperança são itens de sobrevivência fundamentais para escaparmos da tormenta destes tempos. Afinemos nossos olhos operários.

REFERÊNCIAS

AGULHON, Maurice. **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Denis Andrade. **O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica**. Campinas, SP: [s. n.] 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Kaick Danny Bezerra de. **A terceirização do trabalho nas facções de costura do Seridó oriental potiguar (RN) 2013-2016**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos Urbanos e Regionais, 2017.

BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.

BLANCH, Joan Pagès; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set. - dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História a mestra da vida? **Estudos Ibero-Americanos**, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2006.s.1347>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História mestra da vida? **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 7-34, 2006.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FERRER, Mónica Villares. Hecho en Latinoamérica: la invención de la 'fotografía Latinoamericana'. **Revista Sures.**, ed. n. 7, 2016.

FONTCUBERTA, Joan. **La furia de las imágenes**: notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 2016.

FREEDBERG, David. **El poder de las imágenes**. Madrid: Cátedra, 1992.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. 99. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017.

GASTALDONI, Dante. **A pedagogia do bem-querer na obra de João Roberto Ripper**. Trabalho necessário, v. 18, n. 36, 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

JESUS SANTOS, Magno Francisco de. “Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria”: Raphael Galanti e o ensino de História do Brasil (1896-1917). **IHS. Antiguos Jesuitas en Iberoamérica**, v. 7, n. 2, julio-diciembre, 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n. 1, jan./jun. 2001.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACEDO, Muirakytan K. de. **A penúltima versão do Seridó**: uma história do regionalismo seridoense. Natal: Campina Grande: EDUFRN; EDUEPB, 2012.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**15(1):40-49, jan./abr. 2011.

MAUAD, Ana Maria. “A biografia política de uma fotografia”. **Jornal da Unicamp**, 20 abr. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/20/biografia-politica-de-uma-fotografia>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

MAUAD, Ana Maria. **Janeiro**, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NADAI, E. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão. In: J. PINSKY (org.), **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988. p. 23-30.

PAGÈS. J. P.; FERNÁNDEZ. A. S. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria **Cad. Cedes.**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set./dez. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REINHART, Koselleck. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

RODRIGUEZ DE LA FLOR, Fernando. **Giro visual: primacia de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura postmoderna**. Salamanca: Editorial Delirio, 2009.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS JÚNIOR, José Pacheco dos; MATIAS, Kamilla Dantas; PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. O trabalho infantil nos Estados Unidos pelas lentes de Lewis Hine. **Revista Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 9, n.14, p.1 23-140, jan./jun. 2013.

SANTOS, Luciana Nery dos. **História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos**. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

SCHMIDT, M. A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade: crítica** histórica, ano VIII, n. 15, jul./2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UMBELINO, Luís Antônio. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167. p.192-202 jan./mar. 2018.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

ZANON, Welington Rodrigo; SABBAG, Deise Maria Antônio. Instante decisivo de Henri Cartier-Bresson e a indexação: um estudo exploratório de métodos de indexação de fotografias. **RDBCI**: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf. Campinas, SP, v. 15, n. 3, set./dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MATERIAL UTILIZADO PARA O EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Escola Estadual Dr. José Gonçalves de Medeiros

Projeto: O olho operário

Professor: Bruno Fernandes

Aluno (a):

EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE IMAGENS

Nesta atividade, exercitaremos nosso olhar, aprofundando nossa interação com a fotografia e com as cenas e realidades que elas veiculam. A descrição consiste na simples narrativa dos elementos que compõem a cena, por exemplo: à esquerda, vemos uma criança carregando uma carroça, enquanto outro menino, situado mais à direita da fotografia, abastece com uma pá o carrinho de mão... Em resumo, um exercício simples de descrição da cena.

Já a análise consiste na leitura mais aprofundada da imagem, momento em que buscamos identificar sentimentos, ideias e gestos dos personagens que compõem a cena, por exemplo: as crianças que trabalham na carvoaria exibem feições de aspecto triste, não contendo nenhum gestual comum a crianças felizes.

Fotografia 1



Crianças em situação de escravidão em carvoaria.
João Roberto Ripper, Mato Grosso do Sul, 1988.

Fotografia 2

População pegando água em reservatório público
João Roberto Ripper, Soledade, Paraíba, 1998

ANEXOS

ANEXO A – OUTRAS FOTOGRAFIAS ELABORADAS NA CERÂMICA



“Penci numa produção”, Santa Cruz, RN. Fotografia de Bruno Fernandes.



Fotografia de Bruno Fernandes.



Fotografia de Bruno Fernandes



Fotografia de Bruno Fernandes

ANEXO B – OUTRAS FOTOGRAFIAS DA OFICINA DE COSTURA



Fotografia de Bruno Fernandes



Fotografia de Bruno Fernandes



Fotografia de Bruno Fernandes



Fotografia de Bruno Fernandes

ANEXO C – OUTRAS FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS



Fotografia de Maria Paula



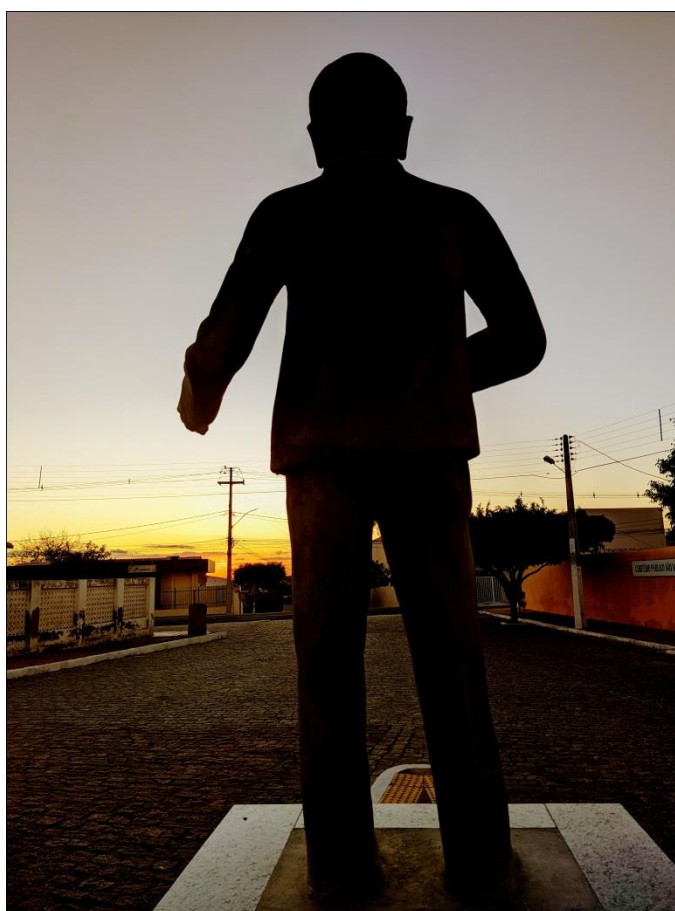
Fotografia de Ester



Fotografia de Dijaira



Fotografia de Heloysa



Fotografia de Susan