



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Dejalma Ferreira do Rosário

Fotografia como mediadora no ensino de História: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Salvador - Bahia
Outubro/2022

Dejalma Ferreira do Rosário

Fotografia como mediadora no ensino de História: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Marilécia Oliveira Santos

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marilécia Oliveira Santos – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – examinadora interna

Prof. Dr. Rogério Pereira Arruda - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri UFVJM – Campus JK-Diamantina – Examinador externo

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R841f

Rosário, Dejalma Ferreira do

Fotografia como mediadora no ensino de História: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental / Dejalma Ferreira do Rosário. - Salvador, 2022.
175 fls : il.

Orientador(a): Mariléia Oliveira Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Fotografia. 3. Mediação. 4. Camaçari.
5. Mudanças e permanências.

CDD: 907

AGRADECIMENTOS

Dirijo meus agradecimentos:

Aos colegas de mestrado da turma de 2020, especialmente a Martha Luciene Nogueira Barros Dantas, Sandra Barbosa de Jesus Santana e Graça Viviane Pereira Santos Pereira pelos momentos de partilha de texto, ideias e reflexões referentes ao mestrado e à vida, sobretudo quando os efeitos da pandemia da covid-19 influenciavam nossas vidas e nossos estudos.

À equipe gestora da Escola Municipal Anísio Teixeira, Camaçari-BA, Juipurema Alessandro Sarraf Sandes, Andreia Oliveira Cruz e Gilnara Ferreira pelo apoio dado à execução do projeto na referida escola. Agradeço ainda os estudantes do 9º ano que colaboraram com a realização das oficinas e com as atividades propostas.

Aos professores e às professoras do PROFHISTÓRIA que compartilharam saberes e experiências do ofício de ensinar e aprender História.

À Joilma Almeida – secretária acadêmica – pela atenção dispensada e prontidão em nos atender.

Aos professores Ana Cristina Castro do Lago e Rogério Pereira Arruda, pelas profícuas observações feitas por ocasião da qualificação.

Aos interlocutores com quem dialoguei e dialogo no afã de compreender a vida, a realidade e a fotografia como mediação no ensino de História.

De modo especial, dirijo meus agradecimentos à professora Marilécia Oliveira Santos, pela orientação e partilha de saberes; pelos encaminhamentos propostos; pelas reflexões que me fizeram ver e rever os direcionamentos da pesquisa.

Agradeço de modo especial ao Criador e aos seres divinos que proporcionaram condições para realização do presente projeto.

[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular.

Peter Burke

RESUMO

ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. *Fotografia como mediadora no ensino de História: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

A pesquisa tem como título “Fotografia como mediadora no ensino de História: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”. O trabalho tem como objetivo discutir como esses estudantes perceberam as mudanças e as permanências da história de Camaçari por meio de fotografias como mediadoras no ensino de história. Os objetivos específicos são: analisar as fotografias como documentos históricos e a relação delas com o texto histórico e didático; analisar a relação entre texto escrito e fotográfico; refletir sobre as mudanças e permanências de aspectos da história de Camaçari; refletir sobre a construção de narrativas históricas a partir de textos e fotografia. A pesquisa é de cunho qualitativo. Para atingir tais objetivos, foi aplicado um miniprojeto intitulado “Imagens da cidade de Camaçari-BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias”, que foi executado em 9 aulas, para 4 turmas do 9º ano, totalizando uma amostra de 120 alunos. No desenvolvimento do miniprojeto discutimos temas como surgimento da fotografia, das cidades, história de Camaçari, percepção que os alunos têm da cidade. Ao final do miniprojeto, foram aplicados 2 questionários. O primeiro questionário colheu dados sobre aspectos sociais e das percepções que os estudantes têm de si e da cidade. O segundo, reuniu informações sobre as percepções que os alunos têm das mudanças e permanências da cidade de Camaçari, bem como de seus aspectos históricos e econômicos. De posse desses questionários e das atividades realizadas no projeto, foi possível constatar, entre outros aspectos, que a presença do Polo Petroquímico impacta na expectativa da população em relação ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social, bem como a necessidade de criação de museus e exposições para preservação da história do município.

Palavras-Chave: Ensino de História; Fotografia; Mediação; Camaçari; Mudanças e permanências.

ABSTRACT

ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. Photography as a mediator in the teaching of History: changes and permanence in the city of Camaçari perceived by students of the 9th year of Elementary School. Dissertation (Professional Master in History Teaching). Department of Education. University of the State of Bahia. Salvador, 2022.

The research is entitled "Photography as mediator in the teaching of history: changes and permanences in the city of Camaçari perceived by students of the 9th grade of elementary school". The work aims to discuss how these students realized the changes and permanences of the history of Camaçari through photographs as mediators in the teaching of history. The specific objectives are: to analyze the photographs as historical documents and their relation with the historical and didactic text; to analyze the relation between written and photographic text; to reflect about the changes and permanences of aspects of the history of Camaçari; to reflect about the construction of historical narratives from texts and photography. The research is qualitative in nature. To catch up with these goals, a mini-project entitled "Images of the city of Camaçari-BA: perception of changes and permanence through photographs" was implemented in 9 classes, for 4 classes of 9th grade, totaling a sample of 120 students. During the development of the mini-project we discussed themes such as the emergence of photography, cities, history of Camaçari, and the perception the students have of the city. At the end of the project, two questionnaires were applied. The first questionnaire collected data about social aspects and the perceptions that the students have of themselves and of the city. The second gathered information about the students' perceptions of the changes and permanence of the city of Camaçari, as well as its historical and economic aspects. With these questionnaires and the activities carried out in the project, it was possible to verify, among other aspects, that the presence of the Petrochemical Complex impacts on the population's expectation in relation to economic growth and social development, as well as the need to create of museums and exhibitions to preserve the history of the municipality.

Keywords: Teaching History; Photography; Mediation; Camaçari; Changes and permanences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Página de abertura de unidade conceitual	48
Figura 2 – Página de abertura de capítulo	49
Figura 3 – Imagem condutora	50
Figura 4 – Uma fotografia de uma família do início do século XX.....	60
Figura 5 – Composições fotográficas 1.....	62
Figura 6 – Composições fotográficas 2	62
Figura 7 – Estação de trem em reforma	63
Figura 8 – Janelas 1	65
Figura 9 – Janelas 2	65
Figura 10 – Janelas 3	66
Figura 11 – Edifício Cidade de Camassary	66
Figura 12 – O que vem em mente quando se fala em Camaçari?	67
Figura 13 – Árvore Camaçari	68
Figura 14 – Os tupinambás	69
Figura 15 – Estação de trem em Camaçari – 1923	69
Figura 16 – Reforma da estação ferroviária – 2021	70
Figura 17 – Mobilidade pública	76
Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães	77
Figura 19 – Rua sem asfalto no Parque Verde II	77
Figura 20 – Lixo à beira de rua no Parque Verde II	78
Figura 21 – Campo social da visão	80
Figura 22 – Detalhe 1 da Praça Abrantes	80
Figura 23 – Detalhe do Prédio Redondo	82
Figura 24 – Frente da Escola Municipal Anísio Teixeira	82
Figura 25 – Detalhe 1 da Praça do Ponto Certo	83
Figura 26 – Detalhe 2 da Praça do Ponto Certo	83
Figura 27 – Desfile – 7 de Setembro de 2018	87
Figura 28 – Desfile - Aniversário de Camaçari – 2018	87
Figura 29 – Desfile - Aniversário de Camaçari – 2015	88
Figura 30 – Igreja Divino Espírito Santo – Vila de Abrantes	88

Figura 31 – Detalhe 2 da Praça Abrantes	90
Figura 32 – Detalhe 3 da Praça Abrantes	90
Figura 33 – Detalhe 2 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães	93
Figura 34 – Manifestação artística na Praça Abrantes	94
Figura 35 – Carro de som em frente à Praça Abrantes	95
Figura 36 – Trecho 1 do rio Camaçari	95
Figura 37 – Trecho 2 do rio Camaçari	97
Figura 38 – Ponto de ônibus e ambulantes	98
Figura 39 – Edifício Cidade de Camassary e arredores	98
Figura 40 – Manifestação na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães	99
Figura 41 – Fórum Clemente Mariani	100
Figura 42 – Exposição fotográfica: olhares sobre Camaçari	105
Figura 43 – Estudantes acessando a exposição virtual	108
Figura 44 – Termos que se destacam nos comentários da exposição virtual	109
Figura 45 – Praça da Gleba B	133
Figura 46 – Parque Horto Florestal	133
Figura 47 – Sentimentos experimentados	142

GRÁFICOS

Gráfico 1 – A fotografia diz a verdade?	59
Gráfico 2 – Visitantes da exposição virtual	108
Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento Humano	127
Gráfico 4 – Índice de Gini de 1991, 2000 e 2010	128
Gráfico 5 – Comparação do Índice de Gini entre os anos de 1991 a 2017	128
Gráfico 6 – Matrícula 2020 - Anos Finais por sexo	129
Gráfico 7 – Matrícula 2020 – Anos Finais por raça/cor	130
Gráfico 8 – Contagem de aluno por raça/cor	141
Gráfico 9 – Marcos referenciais para localização	144
Gráfico 10 – Percepção da aplicação dos impostos arrecadados	145
Gráfico 11 – Percepção das principais mudanças na cidade de Camaçari	146
Gráfico 12 – Percepção do Polo Petroquímico e melhorias	146
Gráfico 13 – Reação ao Produto Interno Bruto (PIB) de Camaçari	147
Gráfico 14 – O que permanece na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães	148

Gráfico 15 – Baú de memórias	149
Gráfico 16 – Como preservar a história de Camaçari	150

TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas do Ensino Fundamental de Camaçari em 2020	129
Tabela 2 – Evolução da população de Camaçari entre os anos de 1940 a 2020	131
Tabela 3 – Bahia: raça ou cor (População por mil pessoas)	141

LISTA DE SIGLAS

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DATASUS – Departamento de Informática do SUS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MA – Maranhão

MG – Minas Gerais

PB – Paraíba

PI – Piauí

PIB – Produto Interno Bruto

PHOC – Projeto Habitacional Organizado de Camaçari

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E FOTOGRAFIA	19
1.1 Escola e ensino de História	19
1.2 A fotografia como mediação do ensino-aprendizagem de história	24
1.3 Alfabetização visual	31
1.4 A fotografia e a realidade	34
1.5 Fotografia e a atitude historiadora	36
1.6 Fotografia e texto escrito.....	43
1.7 Imagens fotográficas no livro didático de História	46
CAPÍTULO 2: OFICINAS DIDÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA	53
2.1 Oficinas didáticas e ensino de História: uma metodologia	53
2.2 Fotografia e a cidade de Camaçari: relatos de uma experiência	56
2.2.1 A fotografia diz a verdade?	57
2.2.2 Surgimento das cidades	61
2.2.3 Camaçari e sua história	64
2.2.4 O Polo Petroquímico de Camaçari	68
2.2.5 A dimensão humana da cidade	73
2.2.6 Como vejo a cidade de Camaçari	76
2.2.7 As memórias da cidade	84
2.2.8 A cidade e as percepções	89
2.2.9 Na cidade: o que muda e o que permanece	96
2.3 Solução Mediadora de Aprendizagem: Exposição fotográfica: Olhares sobre Camaçari	105
CAPÍTULO 3: CAMAÇARI: ESCRITA E IMAGEM DA CIDADE	116
3.1 Uma possível escrita da cidade	116
3.2 De aldeamento a município	121
3.3 Camaçari: aspectos econômicos e escolares	126
3.4 Camaçari e as imagens	132
3.5 Percepções da cidade de Camaçari: entre mudanças e permanências	139

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
FONTES	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
APÊNDICE A - MINIPROJETO – IMAGENS DE CAMAÇARI-BA: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS POR MEIO DAS FOTOGRAFIAS	163
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1	172
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2	174

INTRODUÇÃO

A percepção das mudanças e permanências da paisagem citadina requer um olhar diferenciado, buscando ater-se nas diversas formas de sentir e interagir com a cidade, de modo que percebamos as nuances e as características do objeto da pesquisa e como os estudantes compreendem o que muda e o que permanece na cidade. Sendo assim, a pesquisa que foi realizada em 2021 é de cunho qualitativo. O universo de investigação foram os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, reunindo uma amostra de 120 estudantes da Escola Municipal Anísio Teixeira, Camaçari-BA, e tendo como objetivo deste estudo trabalhar as fotografias como mediadoras no ensino de História.

Na maioria das vezes as fotografias ocupam função de ilustração no livro didático, pouco contribuindo para a construção de narrativas históricas. Como meras ilustrações, as imagens fotográficas perdem o valor de fontes históricas, de análise e compreensão do tema estudado.

Unir fotografia e ensino de História pode ser uma oportunidade para desenvolver atividades que contam a história de uma cidade, sobretudo quando se concebe a fotografia e a cidade como textos passíveis de serem lidos e interpretados. De um lado, temos a fotografia que registra a paisagem com seus objetos e formas que se constituíram históricos, e de outro, a cidade apresenta-se como interface de múltiplas interações e construções, na qual atores sociais se realizam como cidadãos, determinando os rumos da urbe, construindo, modificando e reconfigurando as paisagens urbanas.

Na interação fotografia-cidade, ao mesmo tempo em que encontramos um artefato cultural em forma de documento no qual estão registrados vestígios de uma história plasmada nas formas e nos espaços da urbe, ocorreram e ocorrem ações de sujeitos históricos resultando na percepção das relações moldadas em saberes, práticas sociais e sentidos compartilhados. Fotografia e cidade constituem-se, dessa maneira, em textos históricos que servem como mediação no ensino de História.

Meu interesse pelo tema vem desde quando passei a lecionar Filosofia e História em escolas públicas nas cidades de Camaçari e Salvador. Nas escolas da capital baiana em que tenho atuado, desenvolvi projetos que envolveram uso de fotografias para que os alunos contassem histórias de seus bairros: Palestina e Valéria. No Mestrado Profissional em Ensino de História pretendia desenvolver projeto semelhante nas escolas de Salvador sobre a história

dessa cidade. No entanto, a pandemia da covid-19¹ fez com que mudasse o local de aplicação do projeto, uma vez que as aulas presenciais na rede municipal de educação de Salvador foram suspensas, e as aulas *on-line* tornaram-se inviáveis por razões diversas. Direcionei o projeto para a Escola Municipal Anísio Teixeira, Camaçari-BA, uma vez que lá as aulas *on-line* estavam mais estruturadas. Além deste motivo, percebia que na referida escola não havia aulas da história de Camaçari. Com a orientadora, repensamos o projeto, direcionando-o para contemplar a história da cidade. Com isso, penso que o projeto poderá contribuir com o ensino da história local.

A pesquisa surgiu de duas constatações: a primeira é o fato de que a fotografia, embora documente aspectos da história de uma cidade, ela ainda não é concebida como um texto a ser interpretado e valorizado no processo ensino-aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A segunda constatação consiste no fato de que a história de Camaçari não vem sendo ensinada na Escola Municipal Anísio Teixeira, embora a biblioteca da escola tenha exemplares de livros didáticos da história do município. Se por um lado, a fotografia configura-se no livro didático muitas vezes como meros recursos ilustrativos, por outro, a cidade como fonte de narrativas históricas fica em segundo plano diante do programa oficial do ensino de História no 9º ano.

Os livros didáticos de História veiculam informações e conteúdos pedagógicos determinados por um currículo oficial, raramente contribuindo para o estudo da história local. Alunos e professores deparam-se com conteúdos demasiado abrangentes, necessitando incluir, em algum momento, aspectos da história da cidade e do bairro onde os alunos estão inseridos.

Os livros didáticos selecionados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ocasionalmente contemplam a história local, contribuindo para que a compreensão dessa especificidade da História fique restrita a poucas relações com a história nacional ou global. E essas relações podem ser estabelecidas com certas consequências de fatos históricos, mas sem serem tematizadas para que os alunos se percebam num contexto histórico local e nacional. É preciso considerar que em muitas escolas os livros se constituem em único material didático disponível.

Não tendo espaço para que a história local seja contemplada nos livros didáticos de História, a percepção do aluno pode ficar restrita a contextos alheios à sua própria história, deixando de compreender mudanças e permanências históricas de seu município, bem como das relações que essa história tem com a história nacional e/ou baiana.

¹ Na presente dissertação mantereí a grafia “covid-19”. Quando for necessário, usarei o termo no feminino, segundo recomendação da Academia das Ciências de Lisboa. Informação disponível em: <https://www.volp-acl.pt/index.php/item/covid-19>. Acesso em: 13/08/2022.

Diante de tal realidade, muito contribuiu o uso de fotografias para a percepção de mudanças e permanências históricas do entorno do bairro e da cidade na qual os alunos e professores estão inseridos. Dessa forma, as fotografias da cidade puderam ser lidas e compreendidas como documentos históricos, dialogando com os conteúdos de uma história mais abrangente, situando as fotografias em contextos locais. A questão que conduziu a pesquisa foi posta nos seguintes termos: Como a relação texto imagético e texto visual presentes nos livros didáticos na abordagem da história local ajuda na compreensão que os alunos têm sobre seu bairro e sua cidade afetando sua percepção sobre as mudanças e permanências no espaço citadino?

A motivação pessoal pela presente pesquisa deu-se primeiramente pela aproximação que tenho com o uso de fotografias no fazer pedagógico. Depois, percebi que as imagens fotográficas podem ir além do apoio pedagógico e serem concebidas como documentos históricos nas aulas de História. Além disso, tais imagens podem ser consideradas como textos, ricos em informações e significados a serem interpretados em prol de um conhecimento e aprendizagem da História.

A pesquisa também se justifica ao tratar as fotografias como documentos históricos, textos construídos em determinado tempo por uma determinada sociedade. Contribuiu para que alunos e professores lidassem com as fotografias como patrimônio cultural, oferecendo a eles ferramentas de leitura e interpretação. Dessa forma, essas imagens passaram a ser vistas como documento histórico, tendo a possibilidade de serem integradas ao conteúdo estudado e ensinado, complementando as imagens ao texto escrito, contribuindo para que o aluno construísse narrativas históricas como resultado de seu aprendizado.

A presente pesquisa presta uma contribuição aos estudos acadêmicos sobre a fotografia, a cidade, a fotografia da cidade no ensino de História, ao refletir sobre a fotografia da cidade como interface que abriga diversos significados, conhecimentos, memórias e saberes de um povo, de uma coletividade e ao propor ferramentas metodológicas para análise da fotografia e construção de narrativas históricas que contribuam para uma aprendizagem significativa.

Olhar para a imagem fotográfica é reconhecer seus elementos em torno dos sentidos e significados. Olhar a fotografia da cidade é, sobretudo, reconhecer espaços e elementos que constituem sentidos em torno do pertencimento, é situar-se numa rede de relações e interatividade e identificar na fotografia da cidade aspectos da história que constitui memória e conhecimento, saberes e sentidos, bem como restituir a experiência dos espaços da urbe nas vivências dos sabores, dos sons, dos odores e da apreciação dos olhares que se estendem para além das formas e das funções cidadinas.

Olhar aqui é uma tarefa atenciosa e de propósito didático, de forma que a imagem fotográfica seja vista como mediadora de conhecimento histórico. Dessa forma, a pesquisa visa compreender como os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Anísio Teixeira percebem as mudanças e as permanências da história de Camaçari por meio das fotografias da cidade, que se esmiúça nos seguintes objetivos específicos: a) analisar as fotografias como documentos históricos e a relação delas com o texto histórico e didático; b) analisar a relação entre texto escrito e fotográfico; c) refletir sobre as mudanças e permanências de aspectos da história de Camaçari; d) refletir sobre a construção de narrativas históricas a partir de textos escritos e fotografias; e) elaborar exposição de fotografias da cidade de Camaçari como Solução Mediadora de Aprendizagem.

Para atingir tais objetivos, fez-se necessário desenvolver oficinas a partir de um mini-projeto intitulado “Imagens da cidade de Camaçari-BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias”, que teve, por sua vez, como objetivo compreender como os estudantes perceberam as mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo na cidade de Camaçari identificadas por meio das fotografias. As oficinas foram realizadas durante as aulas com alunos de 9º ano da referida escola. As aulas foram ministradas por mediação tecnológica através da plataforma *Meet*, privilegiando o debate, a reflexão e as atividades realizadas pelos alunos. Foram usados, ainda, recursos como *Mentimeter*, *WhatsApp*, *Google Form*, *Google Apresentações*, *Google Sala de Aula*, áudio, vídeo e fotografias.

Ao final das oficinas, foram aplicados 2 questionários, afim de colher dados e informações dos estudantes como idade; raça/cor; sexo; a forma de se locomoverem até a escola; quantos nasceram em Camaçari; se gostam de morar em Camaçari e por quê; se Camaçari é uma cidade adequada para se viver; que sentimentos experimentam e que dificuldades encontram quando caminham pela cidade; quais as referências para se locomoverem pela cidade; se conhecem a história do município; a percepção das melhorias e do uso dos impostos; percepção das mudanças e das permanências; como percebem o Produto Interno Bruto (PIB) e a presença do Polo Petroquímico de Camaçari e de que forma preservar as memórias e a história do município.

De posse das fotografias e dos textos produzidos pelos estudantes, uma exposição virtual foi organizada como Solução Mediadora de Aprendizagem, recebendo o seguinte título: “Exposição fotográfica virtual: olhares sobre Camaçari”. A exposição não se configura como um projeto acabado, mas aponta para leituras e releituras das fotografias da cidade, dos sentidos e dos olhares dos alunos, professor e dos visitantes. A virtualidade da exposição apresenta uma

riqueza de leituras e interpretações dos textos fotográficos, escritos, sonoros e da própria cidade como texto multirreferenciado, que faz interface com diversas áreas do conhecimento.

A pesquisa buscou dialogar com pensadores que teorizam a História e o ensino de História (Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo, Circe Bittencourt e outros); Lev Semenovitch Vigotski com os conceitos de interacionismo e da zona de desenvolvimento imediato; Paulo Freire e a educação problematizadora; Isabel Barca e a metodologia da aula-oficina; Dermeval Saviani e a teoria pedagógica histórico-crítica; semiótica de Erwin Panofsky e Ralf Bonsack (iconografia e iconologia), Roland Barthes (*studium* e *punctum*), Boris Kossoy (primeira realidade, segunda realidade, informações implícitas e explícitas); Peter Burke com os conceitos de vestígio, evidência histórica e documento histórico; o *habitus* de Panofsky; história de Camaçari de Diego de Jesus Copque; desenvolvimento e crescimento com Marcelo Lopes Souza; contato social de Jan Gehl; e outros que tematizam o ensino de História, a construção e interpretação da fotografia e a cidade.

O resultado da investigação está disposto em três capítulos. No primeiro, intitulado de “Ensino de História e fotografia” discute-se a importância das imagens visuais, sobretudo da fotografia, no livro didático. Como texto, a fotografia requer habilidades para serem interpretadas, compreensão de sua construção e de como os sujeitos envolvidos em sua produção determinam o ângulo, as disposições dos elementos da imagem, influenciando o sentido e a interpretação dada pelo observador.

No segundo capítulo, intitulado “Oficinas didáticas e ensino de História”, serão apresentadas as experiências das oficinas didáticas como metodologia do ensino de História e a exposição fotográfica virtual como Solução Mediadora de Aprendizagem.

No terceiro capítulo, com o título “Camaçari: escrita e imagem da cidade”, pretendemos discorrer sobre a origem das cidades, aspectos da história de Camaçari, dados socioeconômicos e escolares da referida cidade. Discutir-se-á a cidade como palimpsesto, ao analisar algumas fotografias da cidade de Camaçari buscando identificar as mudanças e as permanências da história local, dos costumes e das práticas sociais. Por fim, serão apresentadas as análises das informações obtidas nos questionários aplicados nas turmas do 9º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira.

A imagem fotográfica pode servir como recurso problematizador, de forma que estudantes e professor compartilhem conhecimentos acerca de um tema da História ou discutam aspectos da realidade presentes em determinada fotografia. Sendo assim, imagem fotográfica não será vista como mero recurso didático para chamar a atenção do aluno, mas como documento que registra não só a história local, mas elementos da cultura e das práticas sociais.

CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E FOTOGRAFIA

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a fotografia como mediadora no ensino de História. A escola, enquanto instituição social que fomenta a formação das crianças e dos adolescentes, acolhe uma diversidade de linguagens e meios para que o fazer educativo aconteça. A fotografia é considerada neste estudo uma importante mediação do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Como tal, faz-se necessário abordar a imagem fotográfica como um texto que precisa ser entendido e interpretado numa trama de sentidos e significados, de forma que os estudantes assumam uma atitude historiadora, capazes de refletir e compreender os temas históricos tendo a fotografia como mediação do conhecimento histórico.

1.1 Escola e ensino de História

A escola é um espaço sociocultural onde se encontram diversos atores sociais, como alunos, professores, administradores, pais etc., para onde convergem em função do papel e da importância que essa instituição ainda tem para a formação da criança e do adolescente. A educação escolar realiza uma tarefa formativa em que o passado é ressignificado no presente, de forma que o olhar prospectivo prepare o aluno para os desafios do amanhã. Segundo José Manuel Moran,

A educação olha para trás, buscando e transmitindo referências sólidas no passado. Olha para hoje, ensinando os alunos a compreender a si mesmos e à sociedade em que vivem. Olha também para o amanhã, preparando os alunos para os desafios que virão.²

Ao mesmo tempo em que a escola realiza uma formação que integre os novos no seio social, também os situa nos tempos históricos nos quais seus antecessores produziram valores, objetos e saberes que serão ressignificados no presente, porquanto é no presente que se realiza uma educação pautada nas expectativas sociais, no ideário formativo e na compreensão do que vem a ser a infância, a adolescência e o cidadão inserido na vida e na (re)produção dos valores e ideais sociais e transmitidos para outras gerações. Essa instituição passa a promover interação e conhecimento previstos em normas e conteúdos advindos do conhecimento científico elaborado também fora do ambiente escolar.

² MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 15.

A sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo. Todos os espaços e instituições educam – transmitem idéias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, porque – com as mudanças estruturais – não existem modelos prontos e eles vão se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta.³

E por mais que se propale que aprendemos em lugares tão diversos, a escola permanece sendo a instituição que fomenta o saber historicamente produzido, formalmente constituído e socialmente necessário, saber esse que está ao alcance da compreensão dos alunos, e ao mesmo tempo desenvolve habilidades que os tornem autônomos diante do aprendizado, pois

Cabe ao ensino escolar [...] a importante tarefa de transmitir à criança os *conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários*, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo.⁴

Tais conteúdos fazem-se presentes na vida cotidiana, no manejo social das necessidades e na economia das trocas simbólicas que envolvem os sujeitos aprendentes ou não. No ambiente escolar, os conteúdos são apresentados aos alunos de acordo com o nível de desenvolvimento deles, mas geralmente mantendo certa tensão entre aquilo que o aluno já sabe e o que ele pode aprender. A relação entre o que o aluno sabe ou o que pode fazer sozinho e o que pode aprender ou fazer em colaboração, Vigotski chama de “zona de desenvolvimento imediato”.⁵

[...] A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato.⁶

Percebe-se que a escola, para que cumpra sua função social, deve proporcionar um ambiente relacional que possibilite tanto o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente quanto os conteúdos previamente estabelecidos e historicamente constituídos. Os alunos, ao terem contato com a escola, deparam-se com a discrepância existente entre os conceitos que trazem e os trabalhados pela escola, ou seja, entre os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conceitos científicos. Embora a escola acolha os conceitos cotidianos⁷ trazidos pelos alunos,

³ Ibid. Grifo do autor.

⁴ DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP, [S. l.]*, v. 7, n. 1-2, p. 40, 1996. DOI: 10.1590/S1678-51771996000100002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 26 fev. 2022, grifo nosso.

⁵ Cf. VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Nessa edição, cunha-se “zona de desenvolvimento proximal”.

⁶ VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 329.

⁷ Cf. FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 99: “a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor; em suma, nas situações informais de aprendizagem”.

“[...] no campo dos conceitos científicos, encontramos um nível mais elevado de pensamento que nos conceitos espontâneos”.⁸ O ensino dos conceitos científicos “é uma das tarefas principais da escola”.⁹ A outra tarefa dá-se quando o aluno toma consciência dos conceitos científicos, generaliza-os e aplica-os voluntariamente.¹⁰

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão [domínio]. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o *papel decisivo do ensino*. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, e posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos.¹¹

A educação está inserida na vida cotidiana e na história das sociedades humanas, resignificando as práticas sociais e atribuindo sentidos na formação da criança e do adolescente. O ensino de História torna-se necessário na formação escolar, visto que os estudantes podem ter acesso ao conhecimento do passado, às mentalidades, aos valores e à produção material daqueles que os antecederam no tempo e no espaço social. Segundo Paulo Miceli,

se a História tem um problema fundamental, ele diz respeito ao presente. É do que somos – ou julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos ser) [...]. E se for preciso, nesse processo de autoesclarecimento, emitir juízos de valor, eles devem dirigir-se às práticas presentes.¹²

O presente é o tempo privilegiado no qual as temáticas históricas são desenvolvidas, discutidas e questionadas. São os sujeitos do presente que encontram os temas históricos para se dirigirem ao passado, em busca de possíveis respostas às suas demandas e práticas sociais. A partir da necessidade de encontrar respostas é que os programas oficiais e a escola escolhem os conteúdos do passado para ensinar os estudantes.

Aprender a pensar historicamente não prescinde nunca da escolha do conteúdo ou do passado que se quer aprender, para que o processo de subjetivação na relação com o conhecimento seja significativo e tenha sentido para os envolvidos na relação ensino e aprendizagem.¹³

⁸ VIGOTSKY, 2009, op. cit., p. 338.

⁹ FRIEDRICH, op. cit., p. 98.

¹⁰ Ibid., p. 105.

¹¹ VIGOTSKY, op. cit., 290, grifo nosso.

¹² MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 50.

¹³ SCHMIT, Maria Auxiliadora Moreira dos. *Didática reconstrutiva da história*. Curitiba: CRV, 2020, p. 19.

As temáticas históricas desenvolvidas em sala de aula não podem estar dissociadas do contexto em que foram produzidas e nem dos motivos que as trouxeram para dentro da escola. É necessário perguntar-se pela relevância do conteúdo para a formação do educando, em que medida o tema ajuda-o a situar-se na história e na cultura humanas. É preciso, então, promover um pensamento histórico que dê conta desses questionamentos. Luis Fernando Cerri afirma

[...] que pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem.¹⁴

A tarefa do ensino de História resulta em um pensamento histórico que resgate “o tempo próprio das coisas sobre as quais se pensa”¹⁵, se debata e se dialogue. Esse “tempo próprio das coisas”¹⁶ não pode ser recuperado sem que tenhamos seus vestígios no presente, ou seja, “[...] só podemos ir ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo”.¹⁷ Os vestígios tornam-se, então, a ponte que liga os sujeitos do conhecimento histórico ao passado e ao presente, mas não realiza sem que haja um sentido atual pela busca do passado. A compreensão é dada pela tentativa desses sujeitos de se perceberem situados no tempo e no espaço da história humana, e como as mudanças e permanências que ocorrem em seu entorno influenciam a maneira de compreender as práticas sociais, pois “as mudanças e permanências históricas deixam suas marcas na paisagem, que sofre constantes alterações por causa da ação humana”.¹⁸

As práticas sociais estão em constantes transformações. Mesmo que sejam comuns a alunos e professores, tais práticas são compreendidas e vivenciadas diferentemente. Embora não tenhamos a intenção de realizar um percurso teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, acreditamos que essa abordagem nos auxilia a desenvolver o ensino-aprendizagem de História que seja significativo para alunos e professores. Para Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica

[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir

¹⁴ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 59.

¹⁵ *Ibid.*, p. 60.

¹⁶ SCHIMIDT, op. cit., p. 110.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 157.

do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.¹⁹

Segundo Dermeval Saviani, “o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica [...] é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos”²⁰, uma vez que aquele possui “uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual”, enquanto os alunos “têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas”.²¹

O segundo passo “é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções”.²² O terceiro passo da metodologia histórico-crítica é a “*instrumentalização*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.²³ A mediação de tais instrumentos eleva a compreensão das práticas sociais. O quarto passo constitui o que Saviani chama de *catarse*, “ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”.²⁴ E, por fim, Saviani aponta o quinto passo, “isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”²⁵, mas em modos de compreensão orgânica da realidade em vista da transformação social.

Resumidamente, podemos dizer que o percurso metodológico do fazer pedagógico parte da prática social na qual alunos, professores e escola estão inseridos. Constitui um momento diferenciador de como alunos e professores veem e vivenciam o mundo e a sociedade. Em seguida, temos a problematização das práticas sociais. Alunos e professores detectam as questões presentes na sociedade em que vivem, e como elas impactam a maneira de eles verem as contradições socioculturais em que estão inseridos. Insere-se aqui a problematização dos conteúdos tematizados no ensino-aprendizagem, bem como das temáticas de História, ou seja, como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula e o significado que eles têm para alunos que, neste processo, apropriam-se dos instrumentos que fazem a mediação do conhecimento

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p.76.

²⁰ SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 35.

²¹ *Ibid.*, p. 36.

²² *Ibid.*, p. 37.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, p. 38. Grifo do autor.

entre realidade social, professores e alunos. Os instrumentos mediadores promovem nova compreensão em torno dos conteúdos e da problematização oriundos da prática social, ao “modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social”.²⁶

No presente trabalho, tomamos a fotografia como um desses instrumentos mediadores. Acreditamos que a fotografia seja um importante instrumento pedagógico, servindo como mediadora no ensino de História, pois

[...] a fotografia é uma rica fonte de informações para a reconstituição do passado [...]. Da mesma forma que o historiador, o professor, como agente fundamental na construção do conhecimento escolar, também pode utilizar a fotografia como um poderoso instrumento de desenvolvimento do conhecimento histórico de seus alunos.²⁷

1.2 A fotografia como mediação no ensino de História

As imagens estão por todos os lugares, transmitindo simultaneamente uma infinidade de mensagens e apelos que vêm da publicidade, das redes sociais, das ilustrações diversas, do cinema, da fotografia etc. Elas se tornam onipresentes. A respeito das fotografias, assim se expressou Roland Barthes: “Vejo fotos por toda parte, como todo mundo hoje em dia; elas vêm do mundo para mim, sem que eu peça; não passam de “imagens”, seu modo de aparição é o tudo-o-que-vier (ou o tudo-o-que-for)”.²⁸ Hoje constatamos uma profusão ainda maior das imagens. Elas vêm sem que ninguém as peça ou queiram. Elas surgem como um turbilhão de informações, apelos que gritam em meio a disputas por atenção. E cada vez mais a escola é invadida por imagens, não tendo o texto escrito a exclusividade de fazer e transmitir conhecimento, pois, segundo Lencastre *et al.*,

É que, cada vez mais, os nossos alunos têm um maior conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas, uma vez que a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem, que muitos professores não possuem, e quando se enfrentam com o problema de ter de usar a imagem para ensinar se encontram um tanto perdidos.²⁹

É preciso que o uso das imagens na sala de aula não seja como simples apoio para ilustrar textos ou motivar o alunado, pois assim as “suas potencialidades não estão a ser

²⁶ GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia (org.). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019, p. 115.

²⁷ ABUD, op. cit. p. 147.

²⁸ BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017, p. 21.

²⁹ LENCASTRE, José Alberto *et al.* Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*, vol. 10, n. 8, 2003, p. 2100.

adequadamente usadas. Os professores que o fazem mostram imagens aos seus alunos, mas não estão a ensinar pelas imagens”.³⁰

A escola dá muita importância ao texto como mediador entre a realidade e escola, realidade e conhecimento, signo e significado, deixando em segundo plano o uso das imagens, sobretudo a fotografia. “O ensino pela imagem é importante porque marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, como valor próprio”³¹, sendo assim, é preciso que se reconheça o lugar das imagens no ensino de História.

A escola é eminentemente textual, em oposição ao imagético. Talvez isso se deva ao fato de o texto ter tido importância maior que as imagens, como se o primeiro fosse mais fidedigno na descrição do real ou garantisse maior segurança ao descrever conhecimento ou intencionalidade do sujeito-conhecedor, e as imagens padecessem de desconfiança para afirmar a verdade sobre as coisas. A escola elegeu o texto escrito como sua linguagem favorita. Por isso, de acordo com Sandra Corazza,

[...] a Escola acredita que a sua linguagem descreve a realidade, tal como “a realidade realmente é [...] Que ela é uma espécie de “espelho”, que revela o interior dos sujeitos, reproduzindo seus pensamentos e sentimentos; e que retrata suas condutas e relações, que se servem da linguagem apenas para se objetivar e transmitir. A escola imagina que os signos linguísticos constituem uma “janela transparente”, aberta ao objeto, ou a mente humana. Que são signos neutros, funcionando apenas como um “veículo”, que interfere o mínimo possível naquilo a que serve de meio.³²

Nesse sentido, muitas escolas ainda permanecem fechadas para acolher a diversidade de linguagens como forma de expressar a realidade, pois segundo Corazza, “a linguagem da Escola é, por isso, um sistema fechado e estável. Nela não há circulação permanente de significações”.³³ Ao fechar-se para outras possíveis linguagens, a escola defenestra, como iconoclasta insensível, a imagem e outras linguagens que não sejam o texto, tais como:

[...] as linguagens da raça, etnia, gênero, sexualidade; da mídia, cinema, novela, revistas, shopping, hip hop, pagode; dos novos corpos, novos sujeitos da história, das novas lutas ..., que povoam de vozes e palavras “forasteiras” as paisagens e os tempos pós-modernos, em que vivemos e educamos.³⁴

Forasteira, a imagem invade a escola numa tentativa de ser olhada, contemplada, observada como aquela linguagem que tem algo a dizer. “E, se por acaso, num momento de descuido,

³⁰ Ibid., p. 2101.

³¹ Ibid.

³² CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 98.

³³ Ibid., p. 91.

³⁴ Ibid., p. 98.

a Escola ouve o murmurar de uma nova língua, faz de tudo para não reconhecê-la”.³⁵ E quando acolhe a imagem, não a trata como uma linguagem propícia ao aprendizado, mas como muleta, suporte, convertendo seus signos e significados como mera ilustração, domesticada para conduzir condutas de estudantes para prestarem atenção ao texto escrito.

Estamos constantemente lidando com imagens. Em todos os ambientes demarcados pela cultura, percebe-se a onipresença delas. Elas invadem nossas vidas e chamam nossa atenção, solicitando de nossa parte diversas respostas interativas, interpelando-nos para tomada de decisão, de reforço ou formação de crenças e ideias, ou seja, as imagens veiculam mensagens que suscitam de nós determinadas ações ou atitudes.

A escola é também invadida por imagens que disputam com os textos escritos a atenção do estudante ou servindo de ferramentas no ensino de História. Que importância é dada ao uso da fotografia no ensino de História? Como usar fotografias nas aulas de História? São algumas questões que conduziram o presente trabalho.

Este estudo objetivou refletir sobre a importância da fotografia para o ensino de História. Parte do pressuposto de que a fotografia, enquanto artefato cultural, carrega em si discursos produzidos sobre algum aspecto da realidade e, assim, contribui para o fazer pedagógico e para o ensino de História.

A fotografia é um artefato sociocultural. É um objeto que se encontra entre tantos outros, como produto da ação e da intencionalidade humanas. Desse modo, a imagem fotográfica constitui-se como produto social, portando valores e significados diversos. A imagem fotográfica, enquanto fruto de uma prática social e cultural, está presente nos álbuns, na publicidade, nas redes sociais, nas revistas, nos jornais e nos materiais didáticos, por exemplo. Essas imagens tornam-se meio para lembrar, divulgar, ilustrar, comprovar e ensinar, podendo desempenhar uma ou mais funções no uso social que se possa fazer dela. Os múltiplos usos da fotografia dão-se em razão de ela ser um importante meio pelo qual veicula mensagens, comunica ideias, ações, acontecimentos e clima cultural de uma época, ou seja, a fotografia é um meio em que a realidade e o mundo fazem-se presentes. E é uma forma de construir realidades.

Produtores e espectadores da imagem compartilham ou reconhecem elementos presentes na realidade objetiva, plasmada na bidimensionalidade imagética. Aspectos dessa realidade são fixados e conformados como imagem, tomando forma de mensagem. O espectador, ao olhar para a fotografia, já não olha para o mundo e a realidade como antes. Agora, a imagem o faz voltar-se para a realidade ao buscar unir as informações em torno dos significados presentes na

³⁵ Ibid., p. 99.

mensagem imagética. O apreciador detém-se sobre o artefato possuidor de informações, mensagens e significados da realidade e da cultura que ele e o fotógrafo fazem parte. A fotografia instaura um meio de acesso à realidade e aos significados compartilhados entre o produtor da imagem e os possíveis espectadores, ou seja, “a fotografia, por ser uma linguagem imagética, atua como um mediador para a percepção do mundo e para o processo de construção do conhecimento sobre este mundo.”³⁶

Nesse sentido, aproximamo-nos da ideia de mediação, aqui entendida como um processo pelo qual um diálogo é instaurado entre os sujeitos pelo intermédio de algum artefato ou objeto sociocultural. Possuindo múltiplas referências porque envolve diversos meios e possíveis ligações aos aspectos do real e aos temas históricos, a mediação não se constitui “de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa”.³⁷ Dessa maneira, a fotografia torna-se mediação entre aqueles envolvidos com a mensagem fotográfica e com os temas históricos: o fotógrafo que transmite a mensagem e os leitores da imagem que buscam compreender o que o produtor da imagem quis transmitir com sua obra, e o que a mediação faz emergir em termos de conhecimento quando alunos e professores dialogam em torno de um objeto de conhecimento da História. A mediação é instituída na intencionalidade exigida da necessidade de transmitir a mensagem e de compreendê-la. O diálogo é posto na possibilidade de a fotografia configurar-se como mediação em torno da obtenção de entendimento dos sujeitos em torno do mundo, da realidade, da cultura e da própria construção fotográfica, surgindo, desse diálogo, uma atitude epistemologicamente curiosa³⁸.

O mundo é visto aqui como o conteúdo e os significados com os quais os sujeitos da educação se ocupam nas tarefas pedagógicas. Sendo comum aos professores e aos alunos, o mundo é compartilhado no diálogo intermediado pela fotografia e pelos temas desenvolvidos nas aulas de História. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.³⁹ Na relação dialógica estabelecida no espaço escolar, a pronúncia do mundo e, também, do conteúdo histórico, não se esgota na direcionalidade da relação “eu-tu”, mas abrange os sentidos compartilhados de uma

³⁶ GEJÃO, Natália Germano. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 20 fev. 2022, p. 265.

³⁷ SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação*. V. 21, n. 65, abr.-jun., 2016, p. 457. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b, p. 83.

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c, p. 109. Grifo do autor.

comunidade ampla, incluindo os dizeres, as práticas, os registros e as criações culturais que envolvem o fazer histórico-pedagógico.

Para Paulo Freire, “o diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo”.⁴⁰ E o resultado de tal diálogo é o conhecimento que aparece a partir da problematização que os sujeitos fazem em torno da imagem e da mensagem fotográfica, possibilitando perceber a realidade de forma indireta, uma vez que “a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade”.⁴¹ A não diretividade da ação sobre a realidade só é possível enquanto a imagem fotográfica constitui-se como signo e texto que promovem interpretações e sentidos compartilhados.

A escola é um lugar privilegiado para uso de meios e recursos didáticos que são usados como mediadores de conhecimento e aprendizado, visto que a mediação é um processo intrínseco na relação que se estabelece entre professores e estudantes no desenvolvimento de ensino e da aprendizagem. Lidando com objetos culturais e conhecimentos elaborados pela sociedade, a escola busca maneiras de interagir com o alunado, de forma que esse se aproprie da cultura e dos saberes que a comunidade considere importantes para a formação escolar, porquanto a mediação “constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos”.⁴² Os diversos objetos que a escola transforma em recursos didáticos estão entre aqueles que Lev Semenovitch Vigotski chama de instrumentos “quando pensamos na função mediadora de algum objeto ou intermediário de alguma atividade.”⁴³

Vigotski apresenta 2 tipos de instrumentos: aqueles que são usados para transformar a natureza pelo trabalho, pois “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”⁴⁴, e os instrumentos auxiliares, que ele chama de signos. Segundo Vigotski,

A invenção e o uso de signos como instrumentos auxiliares para resolver um problema psicológico desafiador para o homem (lembrar, comparar coisas, comunicar, selecionar etc.) são, de *um ponto de vista psicológico, sob determinado aspecto*, análogos à invenção e o uso das ferramentas.⁴⁵

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 135.

⁴¹ *Ibid.*, p. 133.

⁴² SANCEVERINO, op. cit., p.457.

⁴³ VIGOTSKI, L. S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021, p. 118

⁴⁴ OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997, p. 29.

⁴⁵ VIGOTSKI, op. cit., p. 117.

Enquanto as ferramentas, ou os instrumentos de trabalho, agem diretamente sobre a natureza, os signos agem como instrumento da atividade psicológica, auxiliando o ser humano a lidar com seu mundo cultural, bem como podem ser “direcionadas para o domínio ou controle dos processos comportamentais – o próprio ou o de alguém”.⁴⁶ Vigotski cita alguns exemplos de instrumentos psicológicos:

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, *todo tipo de signos convencionais* etc.⁴⁷

Ao falar de “todo tipo de signos convencionais”, Vigotski destaca que “qualquer objeto da realidade pode se tornar um signo”⁴⁸ e ser transformado em mediador de conhecimento numa sala de aula, como por exemplo, a fotografia.

Segundo Janette Friedrich, o instrumento psicológico tem 3 características: “1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma *natureza social* e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros”.⁴⁹ Nesse sentido, os signos convencionais são tomados como mediadores do conhecimento, adaptados para uma finalidade escolar com os quais alunos e professores dialogam em torno de saberes socialmente construídos, a fim de promoverem mudança de comportamento mediante aquisição de conhecimento.

A escola lida com saberes, valores e práticas socialmente construídos. Ao usar os signos, ou instrumentos psicológicos, para promover conhecimento, ela fomenta uma relação social ao disponibilizar artefatos para interagir com seus alunos, pois “o signo é a princípio um meio de socialização”.⁵⁰ A escola, então, põe ao alcance dos escolares o conhecimento por meio de algum aparato: recursos tecnológicos, audiovisuais, escrita, obras de arte, cálculos, diagramas, desenhos, linguagens, música, realidade aumentada, realidade virtual, imagens fotográficas etc. São recursos compartilhados socialmente e que são usados como meio de produzir o conhecimento entre os sujeitos escolares.

Tomamos aqui a fotografia como mediação no ensino de História. Enquanto artefato cultural, midiático, artístico, a fotografia é também documento histórico, pois, segundo Mari-
lécia Oliveira Santos e Thiago Machado de Lima, é preciso compreender a fotografia

⁴⁶ YRJÖ, Engeström. *Aprendizagem expansiva*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.88.

⁴⁷ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 93-94, grifo nosso.

⁴⁸ FRIEDRICH, op. cit., p.58.

⁴⁹ Ibid., grifo nosso.

⁵⁰ VIGOTSKI, 2021, op. cit., p. 195.

como uma mensagem visual, procurar conhecer os sentidos e propósitos da produção, consumo e circulação dessa mensagem requer um diálogo da História com outras áreas do conhecimento a exemplo da Antropologia, Sociologia, Semiótica, Arquitetura e Arte. Esse diálogo enriquece uma abordagem metodológica transdisciplinar e ilumina a crítica à fotografia como fonte histórica.⁵¹

Podemos considerar a fotografia como obra e como meio na qual o processo de mediação ocorre. Como obra, a fotografia é produto da intencionalidade, da técnica, do conhecimento e das escolhas composicionais do fotógrafo, pois “o fotógrafo mune-se de intencionalidade para tornar consciente um mundo que, ao que se diz, apenas existe nas imagens”.⁵² Como obra, a fotografia é construída tendo em vista a técnica, o conhecimento do fotógrafo, o recorte do real, o enquadramento, as escolhas de temas, a composição etc. A fotografia, nesses termos, é um documento que registrou um acontecimento, fez recorte de uma dada realidade, pois “um documento é também um objecto social e, como tal, situa-se entre a materialidade dos objectos físicos e a imaterialidade dos objectos ideais”⁵³, ou seja, um documento que deixa transparecer aspectos da sociedade que o produziu, como objetos, valores, ideias e práticas sociais.

Como meio, a fotografia deixa revelar o processo mediador do conhecimento, trazendo à tona tudo o que está envolvido na produção fotográfica e no processo do ensino-aprendizagem: a obra fotográfica como documento, o mundo sociocultural dos produtores e dos espectadores da imagem, as intenções pedagógicas e o aprendizado resultante dessa relação. Conforme Alzira Tude de Sá, o meio “é aquele que *dá a ver o invisível*, que lhe permite ser manifestado, é aquele que permite que o oculto entre em cena e se manifeste”.⁵⁴ “Dá a ver o invisível” é fazer com que o meio revele o conhecimento no processo mediador da fotografia, quando professores e alunos, em diálogo, problematizam, perguntam, questionam o que a imagem fotográfica apresenta, pois “as imagens não falam por si só, é necessário que as perguntas sejam feitas”.⁵⁵ O invisível é aquilo que não está posto, mas que precisa ser descoberto.

A descoberta surge do processo mediatizado pela imagem e pelas relações professor-aluno, relação essa que não está assentada na visão “bancária” da educação⁵⁶, mas numa relação

⁵¹ SANTOS, Mariléia Oliveira.; LIMA, Thiago Machado de. Os olhares de Fatumbi: o lugar da fotografia na Fundação Pierre Verger. *Revista de História da UEG*, v. 9, n. 2, 13 jul. 2020, p. 3. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/10630/7619>. Acesso em: 27 mar. 2022.

⁵² SEREN, Maria do Carmo. O documento fotográfico: da mediação cultural à mediação técnica. *CEM: Cultura, Espaço & Memória*, n.2, p. 185. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/4855>. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁵³ *Ibid.*, p. 185.

⁵⁴ SÁ, Alzira Tude de. A potencialidade da imagem fotográfica como mediadora: questões epistemológicas. *Logeion: Filosofia da Informação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 65, 2020. DOI: 10.21728/logeion.2020.v7n1.p62-86. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5389>. Acesso em: 20 fev. 2022, grifo nosso.

⁵⁵ MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história - interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 91.

⁵⁶ FREIRE, 2020c, op. cit., p. 81-83.

dialógica na qual professores e alunos questionam, perguntam, confrontam ideias advindas tanto do conhecimento que trazem, quanto dos temas históricos mediados pela imagem fotográfica. O ato educativo, afirma Paulo Freire, “é um quefazer problematizador”⁵⁷ em que a tarefa do educador “é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza”.⁵⁸ Compreendendo que a relação ensino-aprendizagem é dialógica e problematizadora, não tendo aqui sentido de passividade da parte dos estudantes diante do conhecimento demonstrado pelo professor, enquanto mediador do conhecimento formal da escola.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que *ensinar e aprender* vão se tornando *conhecer e reconhecer*. O educando vai *conhecendo* o ainda não conhecido e o educador, *re-conhecendo* o antes sabido.⁵⁹

Assim, professores e alunos tornam-se mediadores do conhecimento histórico, e esse, por sua vez, mediado pela fotografia. Para que o conhecimento surja, faz-se necessário que na mediação se estabeleça uma atitude problematizadora, vale dizer, uma atitude historiadora, conceito que será apresentado na seção 1.5.

1.3 Alfabetização visual

Embora estejamos constantemente interagindo com imagens, a escola não alfabetiza os estudantes para lerem textos imagéticos, como por exemplo, a fotografia. É preciso que a escola dê atenção para a alfabetização visual. Quando muito, as fotografias servem para ilustrar textos dos livros de História, mas sem que tenha a devida atenção para com as mensagens nelas inseridas. De um modo geral, elas passam pela vida do estudante de forma passiva e trivial. Segundo Lencastre *et al.*, “a alfabetização visual deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação”.⁶⁰ Aprender a ler uma fotografia não é tarefa que se construa rapidamente. É preciso que esse aprendizado tenha a mesma importância que o aprendizado da leitura de um texto escrito. “A alfabetização visual tenta desenvolver as capacidades perceptivo-visuais mediante actividades como a leitura analítica de imagens.”⁶¹

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a, p. 109.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*, grifo do autor.

⁶⁰ LENCASTRE *et al.*, op. cit., p. 2102.

⁶¹ Ibid.

Educar para a imagem, é fazer com que os textos fotográficos não sirvam apenas para ilustrar, motivar, inspirar, chamar a atenção do aluno. Esses textos são recursos imprescindíveis para o aprendizado, uma vez que eles apresentam elementos diversos e diferentes de um texto escrito, e também porque transmitem informações, ideias, visões de mundo, valores etc. O estudante passa a ser capaz de interpretar esses textos tanto quanto interpretam ou leem um texto escrito. Assim sendo,

[...] existe uma gramática da imagem que, sendo flexível, tem leis e que necessita de uma alfabetização. O professor deve ser capaz de assegurar essa gramática sob pena de não ser capaz de usar uma das linguagens com que os alunos mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola e assim não conseguir atingir os seus objectivos pedagógicos.⁶²

Assim como existe uma gramática do texto, também existe uma gramática da imagem fotográfica. No texto escrito, o estudante aprende a interpretá-lo, levando em consideração diversos termos, compreendendo suas relações internas, bem como relacionando o texto com a realidade retirando dele o sentido, pois, segundo Barthes, “[...] o texto se demonstra, se fala segundo certas regras”.⁶³ Da mesma forma, a imagem também apresenta elementos diversos que precisam ser compreendidos, como os elementos plásticos, a moldura, o enquadramento e o ponto de vista⁶⁴, bem como as mensagens que constituem a mensagem visual: mensagens plástica, icônica e linguística.⁶⁵ Aprender a relacionar esses elementos é de fundamental importância para compreender a mensagem que os textos fotográficos comportam. É preciso saber como eles estabelecem relações entre si de forma a conduzir a interpretação do observador, bem como compreender de que forma a fotografia foi construída, planejada, enquadrada, formatada, diagramada, retocada, pois, como afirma Boris Kossoy,

Assim como as demais fontes de informação históricas as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Assim como os demais documentos elas são plenas de ambiguidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração.⁶⁶

E para saber ler a fotografia, interpretá-la, decifrá-la, é necessário saber das diversas etapas de sua construção. Uma vez que o texto escrito passou a ser mais um texto entre tantos outros, é indispensável lidar com os não escritos, como o texto sonoro, o cinematográfico, o fotográfico, o escultural etc. Texto aqui é entendido como todo artefato cultural sujeito à interpretação que, de uma maneira ou de outra, foi produzido com o objetivo de dizer algo, enunciar

⁶² Ibid.

⁶³ BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 69.

⁶⁴ AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

⁶⁵ JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

⁶⁶ KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016, p. 23-24.

algo, apresentar um significado, uma interpretação, ou seja, todo artefato que, em contato com o leitor/observador/ouvinte, é capaz de ensinar algo. Ou seja, seguindo a definição de Corazza,

*Tratamos “o texto” como uma trama de signos, um tecido de referências, uma teia de códigos. Como uma polissemia cultural, histórica, política. Situamos o texto em um jogo interminável de significantes, impossíveis de serem aprisionados numa significação plena.*⁶⁷

Os textos fotográficos apresentam certa semelhança com o texto escrito. Primeiramente, os textos fazem um recorte do real; segundo, dizem algo do real sem ser o próprio real, ou seja, são uma construção textual dele; terceiro, podem ser interpretados, portanto possuem elementos gramaticais, no caso do texto escrito, e plásticos, gráficos e textuais, no caso da imagem; quarto, podem ser usados com intenções pedagógicas, no sentido de servirem como mediação entre conhecimento e realidade; quinto, podem ser produzidos, uma vez que o estudante domine suas técnicas, para mediar conhecimento e, portanto, para enunciar proposições sobre o real e, por fim, podem ser desconstruídos e reconstruídos, afim de permitirem que o estudante faça ricas experiências no aprendizado de História e podem também ser instrumentos da criação de mundos imaginários. Segundo Corazza, o “trabalho do texto” é feito sempre sobre outros textos⁶⁸, numa criativa intertextualidade.

O texto fotográfico possui elementos que o texto escrito não apresenta: a textura, a plasticidade, o aspecto visual, o ângulo, a perspectiva, a disposição dos elementos que compõem a mensagem, de acordo com a intencionalidade do fotógrafo, do design gráfico, da agência publicitária, do professor ou do estudante no processo de produção da imagem. Para Boris Kossoy,

*O processo de criação do fotógrafo engloba a aventura estética, cultural e técnica que irá originar a representação fotográfica, tornar material a imagem fugaz das coisas do mundo, torná-la, enfim, um documento. Seja durante o processo em que é criada, seja após a sua materialização, conforme o destino ou uso que a aguarda, a representação está envolvida por uma verdadeira trama.*⁶⁹

Assim como o texto requer um aprendizado para usar os elementos textuais que darão vida ao texto, que farão com que o texto diga algo, ensine algo, expresse algo, como os verbos, os sujeitos, os adjetivos, substantivos, termos acessórios, o uso correto dos tempos verbais, da pontuação etc., produzir e ler fotografias no contexto escolar também requer saber manejar desde o equipamento, o roteiro, a edição, a publicação, a exposição etc., até dominar a interpretação da imagem, capaz de extrair dela informações a respeito da realidade, e o estudante ser capaz de dialogar com seus pares tendo a fotografia como mediação do conhecimento.

⁶⁷ CORAZZA, op. cit., p. 92, grifo da autora.

⁶⁸ Ibid., p. 96.

⁶⁹ KOSSOY, 2016, op. cit., p. 28-29.

1.4 A fotografia e a realidade

A fotografia é aqui entendida como um dispositivo de criação de uma trama de sentido, de formulação de um dizer e de um olhar sobre o real, que exprime algo sobre o mundo, as coisas e sujeitos, obtida por meio de dispositivo mecânico ou digital. “[...] A imagem fotográfica contém em si o registro de um dado fragmento do real”⁷⁰, ou seja, a fotografia apresenta-se como um texto sobre um aspecto da realidade. O que a fotografia expressa ou deixa de expressar não garante a completa enunciação da realidade, mas apenas uma dada parte dela. O que a fotografia capta não é uma essência, um modelo, pois o que ela mostra é uma parte que o fotógrafo planejou, enquadrou, registrou, retocou ou editou. A fotografia, assim, não substitui a realidade, mas oferece ao observador meios para considerar seus elementos para refletir sobre aspectos dela. Portanto, de acordo com Kossoy,

O fotógrafo [...] em função de seu repertório pessoal e de seus filtros individuais e, apoiado nos recursos oferecidos pela tecnologia, produz a imagem a partir de um assunto determinado. A interpretação final, entretanto, ainda sofrerá interferências ao longo do processamento e elaboração final da imagem, seja no laboratório químico convencional, seja no eletrônico nas suas diversificadas formas. A imagem fotográfica é, enfim, uma representação resultante do *processo de criação/construção* do fotógrafo.⁷¹

As fotografias trazem algo do real, despertando a sensibilidade e exigindo, para sua compreensão, habilidades discursivas, previamente adquiridas, seja na escola, na vida diária ou desenvolvidas no manejo de elementos culturais. As fotografias visualizam elementos que o texto escrito não dá conta, como a plasticidade da realidade e a semelhança que a imagem tem com aspectos do real. No entanto, “o signo fotográfico representa, mas é, também ele, um objeto, um constructo intencional e subjetivo”.⁷²

A fotografia constitui-se dispositivo que engendra suas verdades sobre a realidade e os sujeitos. Tais “verdades” não vêm sem que acionem um jogo complexo de poder, de determinações a ponto de operacionalizar ideias, preconceitos, hábitos e práticas sociais, pois “[...] o poder torna a verdade possível”.⁷³ O dispositivo fotográfico, mecânico, o olhar seletivo do fotógrafo, as mensagens elaboradas pelas agências publicitárias, bem como o direcionamento e o

⁷⁰ Ibid., p. 30.

⁷¹ Ibid., p. 31-32.

⁷² REIS FILHO, Osmar Gonçalves. Desconstrução, opacidade e desmemória: a re-invenção da fotografia na prática contemporânea. *Significação: Revista de cultura audiovisual*, Brasil, v. 34, n. 27, p. 90, junho de 2007. Disponível em <http://www.revista.usp.br/significacao/article/view/65646/68261>. Acesso em: 31 dez. 2017.

⁷³ CHERRYOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomas T. da Silva (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 159.

uso da fotografia constituem a “máquina de construir” a realidade e suas verdades. “O dito e o não dito são os elementos do dispositivo”.⁷⁴ Os ditos são os elementos presentes na superfície fotográfica, intencionalmente planejadas e diagramadas como um anúncio que grita verdades sobre coisas, valores, ideias e sujeitos. Os elementos não ditos permanecem obscuros, fragmentados, incompletos como mascaramento das pretensas verdades que anunciam. Os recursos imagéticos tornam naturais, pela força da repetição e por sua presença massiva, seus dizeres e suas verdades. Desta forma, a imagem fotográfica ensina-nos a olhar, a perceber a realidade sob a ótica de quem a produziu, disponibilizando em sua superfície múltiplas mensagens, ideias e valores. Selecionando recortes da realidade ou apresentando-a por meio de um discurso fragmentado, aparentemente ilógico, as imagens fotográficas naturalizam ou tornam familiares necessidades, valores e discursos fáceis de serem reproduzidos como dizeres postos e acabados.

O olhar mecânico das lentes fotográficas, o enquadramento, a composição da imagem e a formatação da peça publicitária condicionam nosso olhar e direcionam nossa compreensão de suas mensagens e exigem que tenhamos capacidade para interpretarmos seus códigos, mecanismos e suas mensagens. Isso não ocorre sem que tenhamos as ferramentas adequadas para analisarmos tais artefatos como textos capazes de serem desconstruídos para extrairmos suas mensagens e seus discursos. Segundo Fischer,

[...] instrumentos como a máquina fotográfica, a câmera de vídeo, a filmadora, organizam nosso olhar, apontam caminhos muito concretos de como podemos e devemos “apreender o real”, como podemos e devemos “enquadrar” rostos, cenas, corpos, sentimentos até.⁷⁵

Diferente do texto escrito que coordena sua sintaxe e seus elementos de forma lógica e precisa, o texto fotográfico requer que saibamos construir um discurso a partir de seus elementos dispersos e fragmentados. É próprio do texto fotográfico ser fragmentado, onde seus elementos textuais são dispersos, somente possível um discurso coerente a partir da consideração de seus elementos. Para que o estudante elabore ou acesse esse discurso, é preciso que tenha previamente se familiarizado com a fotografia, com seus elementos. É necessário que ele tenha feito a experiência de lidar com a estrutura da produção fotográfica.

⁷⁴ FOULCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005, p. 244.

⁷⁵ FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 296, agosto, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 dez. 2017.

1.5 Fotografia e a atitude historiadora

A experiência de lidar com a produção da fotografia é necessária para que o estudante perceba que a imagem é resultado de um planejamento, de ideias e de valores preconcebidos, assim como a realidade retratada na fotografia resulta de uma escolha do fotógrafo, da agência publicitária. E a disposição das fotografias no livro didático de História refletem a linha editorial de quem o produziu, das propostas pedagógicas e dos objetivos do ensino de História. Essa experiência dará ao estudante as habilidades que o ajudarão a construir um discurso crítico a partir da construção e reconstrução da imagem fotográfica. Como texto capaz de ser elaborado ou reelaborado, o estudante realiza uma tarefa histórica, visto que perceberá que pode desconstruir a superfície das imagens para fazer brotar das leituras fotográficas novas ideias, entrever novos conceitos, elaborar narrativas históricas como resultado da compreensão das tramas históricas, dos conteúdos estudados e debatidos em sala de aula. A desconstrução e a reconstrução surgem, então, da possibilidade de problematizar os temas históricos e as fotografias relacionadas a tais temas, contribuindo para um aprendizado significativo.

E a partir delas [fotografia], problematizar com o educando a necessidade de refletir o que representamos para a sociedade na qual vivemos, pensando como o nosso corpo se apresenta diante de diversas situações, e os significados que a nossa subjetividade adquire no dia-a-dia.⁷⁶

A vasta presença dos textos imagéticos, longe de ser empecilho, pode promover ricas experiências no ensino de História. Roland Barthes afirma que “parecia-me que a palavra mais adequada para designar [...] a atração que sobre mim exercem certas fotos era *aventura*”.⁷⁷ Tal aventura advém da percepção de que as fotografias são textos capazes de promover intensas (re)leituras da realidade. Da aventura chega-se ao que Mauad chama de atitude historiadora: “a tomada de posse do passado comum como material para dar sentido ao presente e situar-se no fluxo do tempo futuro”.⁷⁸ A BNCC trata da “atitude historiadora” como “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto”.⁷⁹ Pela identificação, os alunos formam questões a respeito dos significados, das mudanças e das relações sociais

⁷⁶ PAZ, Thais Raquel da Silva. Educação das artes visuais: corpo, subjetividades e diferenças na perspectiva da fotografia. *Revista Digital do LAV*, [S.l.], n. 4, p. 26, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revista-lav/article/view/2199>. Acesso em: 31 dez. 2017.

⁷⁷ BARTHES, 2017, op. cit., p. 228, grifo do autor.

⁷⁸ MAUAD, Ana Maria. O carnaval da história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 228.

⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 338. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_site.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

envolvidas na percepção do objeto. A comparação possibilita ver o funcionamento das sociedades em diferentes espaços e tempos históricos. A contextualização instiga o aluno a atribuir significados condizentes com determinada época, grupo social, comunidade ou território, identificando o contexto e as condições do evento em amplas referências sociais, culturais e econômicas. A interpretação exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas inseridas no tempo e no espaço. Por fim, pela análise problematiza-se a escrita da História em busca de organizar e dar sentido às experiências históricas. Nesse sentido, a atitude historiadora estimula “a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas”.⁸⁰ A atitude historiadora apresentada na BNCC explicita didaticamente a definição dada por Mauad. Tal atitude surge da percepção de que as imagens provocam reflexões e experiências históricas. A atitude historiadora desperta o desejo de aventurar-se nas tramas do texto fotográfico, animando e provocando profícuas discussões, pois, no dizer de Barthes, a fotografia “me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma *animação*”.⁸¹ Estar animado pela fotografia é tomá-la como documento que traz um passado comum compartilhado de forma a constituir um texto de sentido.

Aqui a imagem fotográfica passa a ser tomada não simplesmente como um texto sem nexos, mas um recurso que se apresenta como um texto que possui regras composicionais e interpretativas. Peter Burke constata que a educação das crianças na década de 1940 foi um treinamento para ler textos⁸², deixando de lado a importância das imagens no meio acadêmico e escolar, servindo muitas vezes como “meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários”.⁸³ Burke constata ainda que o historiador usa as imagens “para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões”.⁸⁴ A imagem fotográfica pode servir como recurso problematizador, de forma que estudante e professor compartilhem conhecimentos acerca de um tema da História ou discutam aspectos da realidade presentes em determinada fotografia. Nesse sentido, a fotografia passa a ser vista não como mero recurso ilustrador, mas como um documento histórico, pois, segundo Le Goff, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um

⁸⁰ Ibid., p. 400.

⁸¹ BARTHES, 2017, op. cit., p. 17.

⁸² BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017, p. 19.

⁸³ Ibid., p. 18.

⁸⁴ Ibid., p. 19.

produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.⁸⁵ Nesse sentido, o documento é um monumento, pois “é um sinal do passado”⁸⁶. O documento representa um recorte de um determinado contexto. Tal recorte está intimamente ligado com as condições que o gerou: um enquadramento, uma perspectiva, uma seleção do olhar, a decisão do que mostrar ou ocultar, e também o direcionamento da leitura e releitura que se faz da fotografia como documento histórico: os significados culturais, os valores e as práticas sociais, as relações de poder que foram estabelecidas entre os fotografados e/ou entre fotógrafos e fotografados, a presença de agentes que encarnam o poder, as versões interpretativas. Ao mesmo tempo em que a construção da fotografia passa por escolhas e intencionalidades, a interpretação dela envolve igualmente recortes conceituais e escolhas temáticas.

Burke defende que as “imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”.⁸⁷ Enquanto evidência, as fotografias não esgotam a realidade em si. E mesmo que possam esgotar uma dada interpretação, haverá outras tantas a depender do olhar de quem se debruce sobre os acontecimentos históricos e sobre cenas fotografadas de tais acontecimentos. De acordo com Boris Kossoy, “as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar”.⁸⁸ O que se pode ver na fotografia são resquícios espaciotemporais de algo, e que a fotografia apenas captou uma ínfima porção de um todo que ocorreu. O autor sustenta que “toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente”.⁸⁹ Enquanto artefato, é um produto social. É o resultado de um esforço do fotógrafo em registrar uma parte do que ele viu, testemunhou. E o que ele testemunhou foi registrado tendo como pano de fundo sua cultura, sua ideologia, suas técnicas, ou seja, “a fotografia documenta as mentalidades de quem fotografa, de quem é fotografado, e de quem a utiliza”.⁹⁰ O fotógrafo, o fotografado e o observador/leitor da fotografia compartilham valores, ideologias, culturas, conhecimentos na construção da imagem, determinando diversas interpretações acerca da fotografia e dos fatos registrados nela. Poder-se-ia perguntar: O que ocorreu com o todo do acontecimento? Como reconstituir a história encenada pela fotografia? Que narrativa é possível construir tomando a fotografia como documento histórico?

⁸⁵ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013, p. 495.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 486.

⁸⁷ BURKE, 2017, op. cit., p. 25.

⁸⁸ KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014, p. 31.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 49.

⁹⁰ MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 58.

É preciso avançar no entendimento do conceito de vestígio, aqui pensado como fragmentos do passado, restos do que se passou, marcas que se fazem presentes nos artefatos culturais. Para Peter Burke, as imagens servem como evidência “no processo da reconstrução da cultura material do passado”⁹¹, “visões de sociedade”⁹², tais como comportamento social⁹³, visão da infância⁹⁴, a vida cotidiana das mulheres⁹⁵ e visão sobre o outro⁹⁶. Nesse sentido, as fotografias tornam-se importantes meios para reconstruir narrativas a respeito da História e da sociedade. Segundo Boris Kossoy,

Na fotografia, os indícios são constituintes formais do documento quando este se tratar de um artefato fotográfico (suportes técnicos e materiais empregados para a sua confecção); eles estão presentes também, obviamente, nos conteúdos das imagens, enquanto reproduções icônicas do objeto registrado.⁹⁷

A própria fotografia torna-se indício histórico, por exemplo, o tipo de suporte ou o processo químico de revelação podem oferecer elementos históricos da sociedade na qual a fotografia foi produzida. Mas, também, o conteúdo fotográfico pode conter indícios de um acontecimento, de uma história a ser reconstruída, por exemplo, fotografia jornalística, fotografias do cotidiano etc. Boris Kossoy continua afirmando que

A imagem fotográfica é, portanto, indiciária, na medida em que propicia a descoberta de “pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador”. Trata-se dos indícios existentes na imagem (iconográficos), e que, acrescidos de informações de natureza histórica, geográfica, geológica, antropológica, técnica, a carregam de sentido.⁹⁸

Os indícios presentes na fotografia são observados indiretamente por quem a olha. Esses indícios servirão de elementos para a (re)construção da narrativa histórica. Os sentidos de tal narrativa serão propiciados pelas informações contidas na imagem. As informações podem vir de diversas áreas do conhecimento, fazendo-se necessário um prévio levantamento dos possíveis temas que a fotografia possa suscitar.

A fotografia, como qualquer outro recurso visual, comunica algo, mas comunica se o observador souber interpretar suas mensagens. Para saber como interpretá-las, faz-se necessário compreender o processo da produção da imagem fotográfica. Ainda de acordo com Boris Kossoy, a criação da imagem fotográfica se dá com uso de recursos técnicos (equipamentos),

⁹¹ BURQUE, 2017, op. cit., p. 123.

⁹² Ibid., p. 155.

⁹³ Ibid., p. 156.

⁹⁴ Ibid., p. 158.

⁹⁵ Ibid., p. 163.

⁹⁶ Ibid. p. 183.

⁹⁷ KOSSOY, 2014, op. cit., p. 41.

⁹⁸ Ibid., p. 43.

processos específicos (ópticos, químicos, eletrônicos), recursos plásticos (expressão estética) e tema representado.⁹⁹ O tema é representado pelo momento histórico, tendo desdobramentos econômicos, políticos, sociais, culturais. Vale ressaltar que

Por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental, há uma perspectiva do fotógrafo, um *modo de ver* que está referido a situações e significados que não diretamente próprios daquilo que é fotografado e daqueles que são fotografados.¹⁰⁰

Na fotografia “existe um inventário de informações acerca do tema principal (que é o motivo da foto) e do entorno”.¹⁰¹ Tais informações são:

[...] *explícitas*, específicas ao objeto da representação, registros fotográficos que tratam ou documentam o assunto: o *visível*, o aparente da representação; [...] *implícitas*, relativas à história e ao contexto que envolvem o tema registrado; são da ordem dos fatos passados e das mentalidades, heranças culturais e ideológicas que afetam o indivíduo. Não se fazem ver, são *invisíveis*, o oculto da representação.¹⁰²

Pelo exposto, a imagem fotográfica apresenta duas facetas: o visível que se vê, o que aparentemente é representado, e o que não se vê diretamente, mas as informações surgem quando se busca estabelecer relação entre os elementos tecnológicos, plásticos e icônicos da imagem. No uso da fotografia nas aulas de História, faz-se necessário reconstruir o itinerário da imagem, bem como levar em consideração o lugar que as fotografias ocupam no livro didático de História. Além dos recursos técnicos, plásticos, históricos e culturais que estão envolvidos na produção de imagens fotográficas, o lugar que elas ocupam no livro didático é bastante relevante para a sua interpretação, observando que as

[...] informações que as acompanham na forma de explicações, legendas, entre outros elementos. Essas informações permitem a compreensão do contexto histórico em que as imagens foram criadas; desta forma, é possível entender as transformações, permanências, enfim, a dinâmica social da época.¹⁰³

De acordo com Gottfried Boehn, “as imagens nos dão a ver alguma coisa, nos colocam alguma coisa “sob os olhos””.¹⁰⁴ Como vimos, o que está diante do observador é uma imagem construída da realidade capturada pelo fotógrafo, passível de ser interpretada a partir dos elementos presentes na imagem. Imagem essa carregada de significados que constituem tramas discursivas e interpretativas a serem levadas a cabo por professores e alunos. Diante da imagem fotográfica, tomando-a como registro explícito de algo representado e da história e do contexto

⁹⁹ Ibid., p. 49-52.

¹⁰⁰ MARTINS, 2019, op. cit., p. 64, grifo do autor.

¹⁰¹ KOSSOY, 2014, op. cit., p. 52.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso (org.), 2013, op. cit., p. 148.

¹⁰⁴ BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 23.

implícitos, pode-se estabelecer a existência de duas realidades presentes na trama fotográfica, conforme Boris Kossoy:

*A primeira realidade é o próprio passado. A primeira realidade é a realidade do assunto em si na dimensão da vida passada; diz respeito à história particular do assunto independente da representação, posto que anterior e posterior a ela, como, também, ao contexto deste assunto no momento do registro. É também a realidade das ações técnicas levadas a efeito pelo fotógrafo diante do tema. [...] A segunda realidade é a realidade do assunto representado, contido nos limites bidimensionais da imagem fotográfica, não importando qual seja o sistema no qual esta imagem se encontre gravada.*¹⁰⁵

A primeira realidade explicita o passado de algo que ocorreu e as condições técnicas pelas quais a fotografia foi criada. Na segunda realidade está contido o assunto representado. “É esse aspecto visível a *realidade exterior* da imagem, tornada documento”¹⁰⁶. A segunda realidade é, portanto, “a realidade da representação”¹⁰⁷, realidade essa passível de várias interpretações, a depender dos diferentes olhares receptivos e dos momentos históricos em que a fotografia é tomada como documento histórico.

Boris Kossoy sugere dois momentos para análise da fotografia: análises iconográfica e iconológica. A análise iconográfica, por sua vez, é dada por dois processos:

1. a reconstituição do processo que originou o artefato, a fotografia: pretende-se, assim, determinar os elementos que concorrem para a sua materialização documental (seus elementos constitutivos: assunto, fotógrafo, tecnologia) em dado lugar e época (suas coordenadas de situação: espaço e tempo);
2. a recuperação do inventário de informações codificadas na imagem fotográfica: trata-se de obter uma minuciosa identificação dos detalhes icônicos que compõem seu conteúdo.¹⁰⁸

Nessa análise, busca-se obter informações a respeito da materialização documental da fotografia e da realidade exterior do assunto fotografado. Já a análise iconológica dá-se por dois caminhos:

1. resgatar, na medida do possível, a história própria do assunto, seja no momento em que foi registrado, seja independentemente da mesma representação;
2. buscar a desmontagem das condições de produção: o processo de criação que resultou na representação em estudo.¹⁰⁹

É o momento de considerar a realidade interior da representação fotográfica, trazer à tona informações não explícitas, como os elementos culturais, ideológicos, as mentalidades, o contexto histórico e social presentes na imagem, os valores simbólicos, pois, para Erwin

¹⁰⁵ KOSSOY, 2016, op. cit., p. 37, grifo do autor.

¹⁰⁶ Ibid., p. 38.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid., p. 56.

¹⁰⁹ Ibid., p. 57.

Panofsky, “a descoberta e interpretação desses valores “simbólicos [...] é o objeto do que se poderia designar por “iconologia” em oposição à “iconografia””.¹¹⁰ A análise iconológica é compreendida quando identificamos “princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra”.¹¹¹ Segundo Ralf Bohnsack,

O objeto central da iconologia como também do método documentário é esse “sentido essencial” ou “*habitus*”. O sentido essencial ou *habitus* pode ser do tipo individual [...] ou se referir ao caráter coletivo como expressão de um ambiente social: o *habitus* ‘proletário’, por exemplo, ou ‘burguês’. Pode ser uma fase histórica ou de uma geração.¹¹²

Na análise da fotografia como documento histórico, há de se levar em consideração as etapas de sua criação, bem como as crenças, os valores simbólicos e culturais de seus autores e atores, do fotógrafo e do fotografado. O *habitus* torna-se o sentido e o significado com os quais alunos e professores irão buscar compreender os aspectos sociais, culturais e históricos registrados na fotografia.

Em meio aos detalhes interpretativos presentes na fotografia, estudantes e professores buscarão construir suas narrativas a partir da fotografia e dos temas históricos. É necessário criar um clima de abertura e investigação em torno daquilo que a fotografia e o conteúdo histórico suscitam em sala de aula. Como se expressou Barthes a respeito das fotografias, “vejo, sinto, portanto noto, olho e penso”.¹¹³ O contato com a imagem fotográfica como documento histórico desperta o interesse para que se construa narrativas compreensivas em torno dos temas históricos estudados. Ver a fotografia e notar nela indícios históricos, relacionar as informações presentes na imagem, buscando construir uma narrativa que seja fruto do entendimento dos alunos são atitudes que promovem interesse pela intertextualidade.

Roland Barthes descreve dois momentos inerentes ao olhar para a fotografia: o *studium* e o *punctum*.

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discutí-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores.¹¹⁴

¹¹⁰ PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 53.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 52.

¹¹² BOHNSACK, Ralf. *Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 201, grifo do autor.

¹¹³ BARTHES, 2017, p. 26.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 31, grifo do autor.

O *studium* relaciona-se com os saberes adquiridos a respeito das fotografias e com os quais o espectador manterá contato com a obra fotográfica e com as intenções do fotógrafo como produtor da imagem. Na apreciação da fotografia, algo chama a atenção, desvia o olhar panorâmico da cena retratada para um detalhe. “Um “detalhe” me atrai”. [...] Esse “detalhe” é o *punctum* (o que me punge)”.¹¹⁵ O detalhe percebido pode ser aquele antes não observado pela maioria dos alunos, pois a percepção do *punctum* tem relação com a bagagem cultural, com o interesse e envolvimento com a imagem fotográfica ou com o conteúdo da aula, despertando no aluno a compreensão diferente de seus colegas, levando-o a criar sua narrativa.

Se na fotografia há um *punctum* que atrai o olhar e contém o indizível [...], há também o secundário, o irrelevante, o meramente indicial, o ocasional, o imperceptível a olho nu, isto é, a ocultação que há em toda composição fotográfica.¹¹⁶

Se o *punctum* é o detalhe diferenciador das percepções e o *studium* amplia a compreensão da produção da imagem possibilitando o compartilhamento do entendimento que os alunos têm da fotografia como artefato social e cultura, o *habitus* fornece a amálgama compreensiva, pois o *habitus* torna-se o sentido e os significados que alunos e professores buscarão estabelecer nas aulas de História e na produção de narrativas históricas.

1.6 Fotografia e texto escrito

Os estudantes que ingressam no Ensino Fundamental com frequência interessam-se por conteúdos digitais e imagéticos, demonstrando relativo desinteresse pelo texto histórico tradicional, uma vez que encaram o ensino de História como bastante árido e alheio às suas experiências de vida. A tradição histórica deu extrema importância ao texto escrito, buscando compreender as tramas lógicas presentes nos argumentos e nas construções proposicionais, pois

O ato de “fazer história” historicamente esteve atrelado à capacidade dos seres humanos de deixar registros escritos de sua trajetória no mundo, tanto que a sociedade ocidental considera marco fundador de sua História o surgimento da escrita.¹¹⁷

No entanto, novas abordagens historiográficas questionaram a prevalência da escrita, possibilitando que os historiadores construíssem suas narrativas com outros tipos de registros, como os imagéticos.¹¹⁸

¹¹⁵ Ibid., p. 43, grifo do autor.

¹¹⁶ MARTINS, op. cit., p. 58, grifo do autor.

¹¹⁷ ABUD, op. cit., p. 1.

¹¹⁸ Ibid.

No livro didático de História há coexistência de diversos tipos de imagens e textos. Como se dá a interação entre textos de história e imagens fotográficas? “A imagem duplicará certas informações do texto, por um fenómeno de redundância, ou o texto acrescentará uma informação inédita à imagem?”¹¹⁹, problematiza Barthes. Sobre a relação entre o texto e a imagem Barthes observa que

[...] o texto constitui uma mensagem parasita, destinada a conotar a imagem, isto é, a “insuflar-lhe” um ou vários segundos significativos. [...] o efeito de conotação é provavelmente diferente conforme o modo de apresentação da palavra; quanto mais a palavra está próxima da imagem, menos parece conotá-la. Contudo, é impossível [...] que a palavra “duplica” a imagem; porque na passagem de uma estrutura a outra elaboram-se fatalmente segundos significados.¹²⁰

Barthes observa ainda que houve uma inversão histórica importante, uma vez que a imagem já não ilustra a palavra, mas é a palavra que se torna parasita da imagem. Quando a palavra faz parte da composição fotográfica, a mensagem verbal participa de sua objetividade, deixando a palavra de conotar, ressaltando a denotação da fotografia¹²¹. E os segundos significados que ocorrem na passagem de uma estrutura à outra, explicitam e amplificam os significados da imagem.

Por onde houver a presença das imagens, tanto na publicidade quanto nos livros didáticos de História, haverá uma inter-relação entre texto e imagens. Para Barthes, as funções da mensagem linguística em relação à mensagem icônica são duas¹²²: de fixação e de etapa¹²³. Na função de fixação,

[...] o texto *dirige* o leitor entre os significados da imagem, faz-lhe evitar uns e receber outros. [...] Em todos estes casos de fixação a linguagem tem, evidentemente, uma função de elucidação, mas esta elucidação é seletiva.¹²⁴

A fixação dirige e controla o leitor do texto e da fotografia diante da polissemia que a imagem carrega consigo. No livro didático de História, as fotografias podem ser lidas em contextos diferentes. E a depender do direcionamento narrativo, alguns aspectos da fotografia podem ser ressaltados em temas diversos.

¹¹⁹ BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2015, p. 33.

¹²⁰ Ibid., p. 21-22.

¹²¹ Ibid., p. 21.

¹²² No Brasil os termos cunhados para fixação e etapa variam. Lucia Santaella (2015) e Elisa Guimarães (2013) usam ancoragem e *relais*. Marina Appenzeller, tradutora de Joly (2012), traduz para ancoragem e revezamento.

¹²³ BARTHES, 2015, p. 33.

¹²⁴ Ibid., p. 35, grifo do autor.

Na função de etapa, “a palavra [...] e a imagem estão numa relação complementar; as palavras são então fragmentos de um sintagma mais geral, tal como as imagens, e a unidade da mensagem faz-se num nível superior”.¹²⁵

Nos livros didáticos de História textos e imagens estão dispostos formando uma composição gráfica, de modo a atender a linha editorial, os objetivos didáticos e uma leitura que seja atraente para os alunos que não estão acostumados com a leitura sem imagens. Para fins didáticos, as imagens acompanham legendas, explicações, contextualização da imagem, autoria. Tais elementos funcionam como recurso de fixação, direcionando o olhar do aluno, destacando um aspecto, selecionando um detalhe, escondendo outro. A função de etapa, por constituir uma relação complementar, cria uma unidade entre fotografia e texto, possibilitando a criação de uma narrativa, de uma história, pois, segundo Jacques Rancière, “uma história não é um ordenamento de ações pelo qual houve simplesmente isto e depois aquilo, mas uma configuração que mantém os fatos juntos e permite apresentá-los como um todo”¹²⁶, ou seja, uma trama resultante da compreensão dos significados tanto do texto escrito quanto do texto fotográfico.

Sem a possibilidade da experiência da História, o sentido mesmo do ensino-aprendizado da História para alunos do Ensino Fundamental pode frustrar os melhores planejamentos e objetivos, relegando as aulas ao plano do dissabor e do desinteresse. Se o texto histórico parece árido, esse recurso pode não servir de porta de entrada para ensino de História para alunos do Ensino Fundamental. É preciso recorrer a outros meios que sejam familiares ao alunado. O uso dos recursos imagéticos é uma poderosa ferramenta para provocação e desenvolvimento de temas históricos, uma vez que tal aparato está bem próximo dos estudantes.

As imagens reportam a algo que, por sua vez, provocam diversas interpretações, insinuações, mas nunca estabelecem conclusões definitivas. As imagens estão constantemente em relação com outros elementos do mundo. Para Gilles Deleuze, “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens”.¹²⁷ Uma imagem, uma vez posta em relação com um tema histórico escolhido, pode estabelecer relação com outras imagens, outras interpretações e tantas imagens mentais quantos forem os debatedores. Uma imagem nunca está só porque ela faz vizinhança com outras imagens possivelmente recolhidas em contextos diversos ou que a

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2018, p. 16.

¹²⁷ DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 71.

mesma imagem pode relacionar diferentes temas, provocando ricos debates em torno dos temas históricos propostos. Nesse sentido, a imagem torna-se pensamento.¹²⁸

O caminho trilhado pelo uso de imagens fotográficas possibilita que o aluno perceba que o estudo da História se faz pelo diálogo, pelo questionamento, pela construção e desconstrução da fotografia. Desta forma, as imagens fotográficas constituem recursos adequados ao aprendizado de História e possibilita experiência dinâmica do pensar, própria do espírito inquieto e dinâmico do adolescente.

1.7 Imagem fotográfica no livro didático de História

As sociedades humanas têm convivido com diversas formas de interagir com o conhecimento e com sua própria história. O registro de fatos e acontecimentos históricos tem se dado em diversas formas: desenhos, escrita, pinturas, fotografias, vídeos, em diversos meios e suportes que vão desde pedra, argila, papel, madeira, couro, tecidos, muros, placas metálicas, livros físicos e digitais, sons, cds, dvds, hds... e livros didáticos. Esses livros oferecem-nos algumas pistas de como determinada sociedade lidou ou lida com o conhecimento, com suas concepções pedagógicas, com a visão que tem da criança, dos adolescentes, dos professores, das ideias a respeito do processo ensino-aprendizagem, bem como sua concepção de cidadania e de escola, entre outras visões. No livro didático encontramos registros de documentos provenientes de diversas áreas do conhecimento, tanto para transmitir ou comunicar um determinado saber, quanto para complementar esse mesmo saber, pois, nos livros didáticos,

predomina a natureza didática. Ou seja, são resultados de um processo complexo de apropriação de conhecimentos de diversas áreas, processo esse que visa o ensino e a aprendizagem, para a formação de alunos de diferentes idades na escola.¹²⁹

O livro didático diferencia-se de outros livros por constituir-se num artefato voltado para a formação escolar, que “veiculam um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar”.¹³⁰ Enquanto veículo de referência de conhecimentos estabelecidos, de práticas pedagógicas, “o livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares”.¹³¹ Os materiais didáticos servem de “mediadores do processo de aquisição

¹²⁸ Ibid., p. 72.

¹²⁹ ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 14.

¹³⁰ Ibid., p. 15

¹³¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 256.

de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História”.¹³² No livro didático de História, encontramos textos provenientes do saber acadêmico, da literatura e da música, recursos visuais da publicidade, imagens diversas como charges, cartuns, mapas, gráficos, pinturas, fotografias, ou seja, além do conhecimento historiográfico, convivem no livro didático de História uma gama de saberes e artefatos que contribuirão para o aprendizado.

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, o livro didático é um objeto de difícil definição. No entanto, a autora apresenta algumas categorias para caracterizar o livro didático, como: mercadoria, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos e veículo de um sistema de valores.¹³³

Como mercadoria, o livro didático é produto da indústria gráfica. Como suporte de conhecimentos escolares, veicula conhecimentos considerados válidos pelo poder público, assentados em leis que regem a educação. É também suporte de métodos pedagógicos “por conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar”.¹³⁴ E, por fim, o livro didático veicula valores, bens culturais, concepções de mundo de uma sociedade.

Para o ensino de História, a Escola Municipal Anísio Teixeira adotou a coleção Inspire da editora FTD, edição de 2018, que abrange os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Segundo o Guia do Livro Didático, a coleção Inspire “apresenta de forma integrada, cronológica e linear a História da Europa, do Brasil, da África e da Ásia”.¹³⁵ No entanto, no mesmo relatório do Guia, consta que a obra “contribui para se ir além da abordagem cronológica e sequencial dos conteúdos”.¹³⁶ A análise afirma, ainda, que a obra utiliza diferentes documentos, em especial as fontes visuais. No *site* da editora, são disponibilizados recursos audiovisuais.

Os capítulos dos livros são precedidos pela abertura da unidade conceitual, com fundo em cor diferente das outras páginas, como mostra a “Figura 1 – Página de abertura de unidade conceitual”. Apresenta um texto que contextualiza a unidade conceitual, geralmente relacionado com o presente. As imagens que acompanham a abertura são fotografias relacionadas com contextos atuais que fazem conexão com a unidade temática. Em seguida, são propostas

¹³² Ibid., p. 243.

¹³³ Ibid., p. 247-248.

¹³⁴ Ibid., p. 247.

¹³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/* Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019, p. 129.

¹³⁶ Ibid.

algumas perguntas, como forma de interagir com o aluno e provocá-lo quanto ao que ele sabe sobre o conceito trabalhado. Essas perguntas aparecem em um box denominado de “Começo de conversa”.

Figura 1 – Página de abertura de unidade conceitual



Fonte: SERIACOPI; SERIACOPI¹³⁷

Depois das páginas de abertura, segue-se a abertura do capítulo. Nessa página, os autores apresentam o título do conteúdo a ser trabalhado ao longo do capítulo, um box com os objetivos de aprendizagem, uma ou mais imagens fotográficas, que ocupam boa parte da página, e um texto introdutório que busca apresentar o conteúdo a ser estudado. Em alguns capítulos, a imagem fotográfica ocupa toda a página de abertura, como na “Figura 2 – Página de abertura de capítulo”.

¹³⁷ SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. Inspire história: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2018, p. 10.

Figura 2 – Página de abertura de capítulo



Fonte: SERIACOPI; SERIACOPI¹³⁸

Nas páginas subsequentes, há uma rica presença de recursos visuais, como fotografias, desenhos, gráficos, linha do tempo, charges, fotos de jornais, de documentos diversos, cartazes. Há ainda glossário em muitas páginas quando há necessidade de definir termos não muito familiares ao alunado.

Excetuando a capa, o livro do 9º ano em análise reúne 253 imagens. As imagens foram contadas conforme aparecem pela primeira vez. Imagens como fotografias e pinturas surgem em mais de uma vez, quando os autores analisam-nas a partir do que chamam de “imagem condutora”. Essas imagens aparecem no corpo do texto, geralmente em destaque. Elas são usadas para complementar o texto, como aparece na “Figura 3 – Imagem condutora”.

A imagem condutora ajuda o aluno a compreender melhor o tema em questão. O detalhe é posto em evidência e ampliado em uma imagem recortada. Dessa forma, a imagem condutora é fatiada em diversas partes para a construção da narrativa escrita. Em cada recorte, os autores seguem um roteiro lógico, de forma a evidenciar fatos históricos relacionados com o tema em questão. Dessa maneira, as imagens extrapolam o conteúdo para construir uma narrativa histórica abrangente.

¹³⁸ Ibid., p. 136.

Figura 3 – Imagem condutora

❶ O nascimento da República

A imagem abaixo é uma reprodução da tela intitulada *A pátria*, pintada pelo artista fluminense Pedro Bruno em 1919. Ou seja, a pintura foi feita trinta anos depois da Proclamação da República, ocorrida em 1889. O quadro representa um grupo de mulheres que costura uma grande bandeira. Também foram representadas algumas crianças.



Fonte: SERICOPI; SERICOPI¹³⁹

Segundo Lucia Santaella, “a relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal, ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente”.¹⁴⁰ Sem o texto, a imagem capenga em seu significado histórico e didático. Nesse sentido, imagens e textos cumprem função de complementaridade. Santaella estabelece algumas distinções entre imagem e texto. A percepção das imagens ocorre de forma simultânea, enquanto o texto é produzido de forma linear. Há uma semelhança da representação da imagem e daquilo que ela designa. As palavras mantêm relação arbitrária com o que elas significam. As imagens representam o que pode ser visto, enquanto a língua descreve todas as nossas percepções. Só indiretamente o abstrato pode ser representado pela imagem, enquanto a língua representa o concreto e o abstrato.¹⁴¹

Não obstante as diferenças entre imagens e palavras, a leitura de imagens e textos complementam-se, no sentido de que na imagem encontram-se informações, significados que não podem ser percebidas no texto, e vice-versa. Se por um lado percebemos os conteúdos da imagem de forma simultânea, será sempre necessário o uso da língua para dizê-la, descrevê-la, pois “sem a língua, as imagens não podem negar nada”.¹⁴² Afirmar ou negar é tarefa dos falantes de

¹³⁹ Ibid., p. 29.

¹⁴⁰ SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, p. 110.

¹⁴¹ Ibid., p. 107-109.

¹⁴² Ibid., p. 108.

uma língua que enunciam os sentidos e significados por meio de proposições capazes de plasmar o entendimento acerca da realidade.

Nas páginas do livro didático de História coexistem diferentes formas simbólicas de fazer referência à realidade, aos fatos históricos, ou seja, nos temas históricos tratados nas aulas de história há “[...] um ordenamento de signos com significado variável – signos que falam e se ordenam numa trama significante; signos que não falam, apenas sinalizam que ali há material para história”.¹⁴³ A diagramação da página organiza os textos, as imagens e outros recursos visuais de forma que os signos dialogam entre si para construir entendimento do tema histórico estudado em sala de aula. No entanto, há “signos que não falam”, que aparentemente estão soltos nos elementos intertextuais, mas que contêm material para se construir uma narrativa que extrapole o assunto dado, podendo fazer referência a outros contextos relacionados ao tema histórico estabelecido.

Segundo Jacques Rancière,

Elementos visuais e textuais são tomados em conjunto, enlaçados uns aos outros nesse conceito. Há signos “entre nós”. Isso quer dizer que formas visíveis falam e que as palavras têm o peso de realidades visíveis, que o signos [*sic*] e as formas relaçam mutuamente seus poderes de apresentação sensível e de significação.¹⁴⁴

Ou seja, imagens e textos estão intimamente entrelaçados, no sentido de compor uma mensagem de sentidos, sobretudo para a compreensão didática das aulas de história. Os signos estão “entre nós”, são familiares aos sujeitos do ensino-aprendizagem, compartilhando significados por meio da fala, dos gestos, dos sinais, do texto, das imagens. Os signos estão por toda parte, interpelando e contribuindo na construção de dizeres e narrativas acerca do mundo, da escola e dos conteúdos históricos. Os signos são eles mesmos personagens que modelam nossa compreensão e, por meio deles, compreendemos o mundo. Como assevera Jacques Rancière,

Os signos “[...] são dotados de uma presença e de uma familiaridade que os tornam mais que ferramentas à nossa disposição ou um texto submetido à nossa decifração: habitantes do nosso mundo, personagens que, para nós, compõem um mundo.¹⁴⁵

Nas imagens condutoras, os autores estabelecem relação entre os conteúdos e significados das imagens e o texto escrito de História, por meio de uma operação que vai além da explicação, para fazer surgir narrativas a partir de elementos que ora se fazem presentes, ora se ocultam, pois, de acordo com Rancière, “na verdade, explicar significa duas coisas muito diferentes. Pode ser oferecer o sentido de uma cena, a razão de uma atitude ou expressão. Mas [...] pode

¹⁴³ RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2018, p. 17.

¹⁴⁴ RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 45.

¹⁴⁵ Ibid.

ser permitir que ela exponha a plenitude oculta em sua presença”.¹⁴⁶ Revelar o que se oculta no texto e nas imagens é tarefa de uma análise textual e imagética afim de encontrar os sentidos e os significados textuais, para construir as narrativas compreensivas dos temas históricos estudados.

As imagens escolhidas têm relação com o conteúdo escolar. Ao inseri-las no corpo do texto, cria-se intertextualidade. A página, então, torna-se uma interface que convive com múltiplas formas de mensagens sígnicas e textuais, de recursos visuais, de arranjos tipográficos, imagéticos e gráficos. Os livros didáticos de História do Ensino Fundamental dos Anos Finais, embora tenham evoluído em termos de diagramação, pouco inserem recursos que propiciem que alunos e professores possam ir além do que está na página do livro. É possível pensar na interatividade nas páginas do livro didático de História, por exemplo, com o uso do QR Code. Um recurso a ser utilizado na Solução Mediadora de Aprendizagem.

¹⁴⁶ RANCIÈRE, 2018, op. cit., p. 23.

CAPÍTULO 2: OFICINAS DIDÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Para a ação de um educar significativo, há de se pensar numa metodologia que dê conta da interação que promova reflexão e conhecimento em torno dos temas históricos abordados em sala de aula. Para isso, concebemos as oficinas didáticas como metodologia para desenvolver um miniprojeto intitulado “Imagens da cidade de Camaçari-BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias”, privilegiando a participação e as contribuições dos estudantes nas tarefas propostas. O miniprojeto foi desenvolvido em 9 oficinas, abordando temas em torno da fotografia, da cidade e da história de Camaçari. Ao final das oficinas, apresentamos a exposição fotográfica “Olhares sobre Camaçari” como Solução Mediadora de Aprendizagem.

2.1 Oficinas didáticas e ensino de História: uma metodologia possível

A escola é um ambiente no qual é possível aplicar diversas ações pedagógicas e metodologias a fim de desenvolver as habilidades dos educandos e promover conhecimentos diversos. Em termos metodológicos, há muitas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, entre eles temos o modelo de aula-conferência:

O modelo de ‘aula-conferência’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito.¹⁴⁷

Nesse modelo, os professores se destacam como aqueles que sabem e detêm o conhecimento necessário aos alunos. A aula torna-se, então, o momento privilegiado para o professor depositar o conhecimento nos alunos, configurando o tipo de educação caracterizada por Paulo Freire de “educação bancária”.¹⁴⁸ Nesse modelo há poucas chances de os estudantes tornarem-se sujeitos ativos de seu aprendizado, capazes de problematizar a realidade e os conteúdos propostos em sala de aula, bem como a vida cotidiana e a prática educativa à qual estão submetidos. Ainda na esteira da educação bancária, temos o modelo de aula-colóquio, em que “a concepção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e ‘estratégias’ a apresentar aos alunos”¹⁴⁹,

¹⁴⁷ OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim (org.). *Isabel Barca - pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 77.

¹⁴⁸ FREIRE, 2020c, op. cit., p. 80-104.

¹⁴⁹ OLIVEIRA, op. cit., p. 78.

sobretudo pelo uso das tecnologias. Se no primeiro modelo as estratégias centram-se no professor como aquele que irradia o conhecimento e ilumina o entendimento dos alunos, no segundo o professor passa a ser o motivador e gestor de conteúdos e estratégias tecnológicas. No primeiro modelo, o professor fala diretamente para uma plateia que escuta. No segundo, o professor dirige-se à plateia com mediações tecnológicas, diminuindo a diretividade da fala. Em ambos os modelos, a interação e a participação dos estudantes são pontuais, permitidas em situações específicas, e os alunos respondam com testes e avaliações muitas vezes desconectados de sentido a eles.

O modelo metodológico desenvolvido na realização das oficinas que executamos é o modelo da aula-oficina. Nesse modelo, “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.¹⁵⁰ Aqui o estudante traz ideias e experiências, tanto aquelas adquiridas e vivenciadas na escola, quanto fora dela. Junto com os alunos, o professor problematiza e dialoga em torno dos conteúdos, atividades e tarefas propostas. A avaliação não se resume a testes, mas acolhe uma gama de atividades, materiais produzidos e, sobretudo, o diálogo e a experiência promovidos pelas oficinas.

Entendemos que as oficinas retiram ou amenizam a verticalidade da relação ensino-aprendizagem, quando as aulas se tornam mediadoras de experiências e conhecimento tanto de alunos quanto de professores. As oficinas são “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente”.¹⁵¹ Elaine Vieira e Léa Volquind esclarecem que as oficinas integram três instâncias, a saber: o pensar, o sentir e o agir. “O equilíbrio entre essas instâncias promoverá a relação entre a prática e a teoria na sala de aula.”¹⁵² Lembrem, ainda, que “a primazia sempre é da ação”.¹⁵³ Esses três momentos possibilitam que o aluno desenvolva habilidades a serem aplicadas na vida cotidiana e escolar, ou seja, “ao unir esses três momentos, o aluno reconhece o problema em seu cotidiano, reflete sobre ele e se sente motivado a transformá-lo, de acordo com suas concepções”.¹⁵⁴ No entanto, a ação precisa ser conduzida por uma metodologia que dê importância à base teórica, pois “a teoria surge como uma necessidade

¹⁵⁰ Ibid., p. 79.

¹⁵¹ VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 11.

¹⁵² Ibid., p. 12.

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ FACCIN, Mayara *et al.* O uso das oficinas pedagógicas no ensino de História. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba, 2014, p. 23511. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8954_5730.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

para esclarecer a prática”.¹⁵⁵ Os recursos usados nas oficinas não são meros meios para ampliar a ação do professor, mas “eles são selecionados ou criados com a intenção de provocar uma atividade reflexiva”¹⁵⁶, adequando-se aos objetivos propostos das tarefas. Os recursos tornam-se mediadores que promovem a ação pedagógica em conhecimento e em intensas interações entre professores e alunos, quando compartilham saberes e experiências. As avaliações não são um fim em si, mas servem como norteadoras da ação educativa. Avaliar é repensar o percurso, os sentidos do aprendizado, refazer as rotas que apontam para o ganho de experiências e de saberes.

Quanto aos objetivos de uma oficina, Neires Maria Soldatelli Paviani e Niura Maria Fontana afirmam que

[...] a oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.¹⁵⁷

Tais objetivos coadunam com o que se espera de uma ação pedagógica, a saber: o resultado do processo ensino-aprendizagem é o conhecimento do sujeito que age sobre a realidade concreta, tendo a coletividade como possibilitadora da apropriação dos saberes. A oficina proporciona “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.¹⁵⁸

Pelo exposto, a proposta metodológica das oficinas pedagógicas atende aos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, como já mencionados acima. João Luiz Gasparin¹⁵⁹ lembra-nos que o processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-crítica está articulado em 5 fases, quais sejam: a prática social inicial dos conteúdos. Nesse momento, o professor busca saber o nível de compreensão do conteúdo por parte dos alunos, a vivência e a expectativa em relação ao aprendizado do tema proposto. É a oportunidade de o professor estabelecer os objetivos em vista do nível atual de compreensão do aluno e o que se espera no final do processo. Os próximos momentos têm relação com a teoria e com a zona de desenvolvimento imediato, subdividido em três partes: a problematização, a instrumentalização e a catarse. Na problematização, os conteúdos a serem trabalhados serão postos a partir da identificação dos

¹⁵⁵ VIEIRA; VOLQUIND, 2002, op. cit., p. 12.

¹⁵⁶ Ibid., p. 13.

¹⁵⁷ PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.78, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 28 fev. 2022.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 159.

problemas suscitados pela prática. É deixar-se envolver pelos questionamentos que as temáticas possam provocar em relação às práticas sociais, à compreensão do conteúdo e à percepção que professores e alunos têm da realidade e da vivência social. A instrumentalização se caracteriza pela relação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, nas formas de trabalhar o objeto do conhecimento tendo como mediação a ação do professor, pois

[...] a fase da Instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos.¹⁶⁰

A mediação também se faz pelo uso de materiais. Podemos dizer que na instrumentalização a mediação eleva o processo de ensino e aprendizagem a um patamar mais abstrato, possibilitando que na etapa seguinte, da catarse, os estudantes elaborem síntese do conteúdo estudado, assumindo nova postura diante da realidade concreta. É o momento também de o aluno expressar o que aprendeu e compreendeu, expondo o pensamento, por exemplo, num texto ou numa fala estruturada e lógica da síntese compreensiva, e, por fim, mas também pode ser o recomeço, temos o retorno à prática social, agora percebida como novo nível de desenvolvimento, demonstrando novas posturas e novas formas de agir diante da realidade e do conteúdo estudado. É a oportunidade de se perceber que as ações do aluno resultaram numa transformação pessoal e social.

2.2 Fotografia e a cidade de Camaçari: relatos de uma experiência

Para a realização das oficinas, propusemos um projeto intitulado “Imagens da cidade de Camaçari-BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias”, tendo como objetivo geral compreender como os estudantes percebem as mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo na cidade de Camaçari identificadas por meio das fotografias. Dentre os objetivos específicos destacamos: conhecer e problematizar fotografias de períodos e espaços distintos da cidade de Camaçari; discutir aspectos da história da fotografia; interpretar diversos sentidos da realidade capturada pela fotografia; conhecer aspectos da história de Camaçari por meio das fotografias; refletir sobre o desenvolvimento social e econômico e discutir a cidade como espaço plural com diferentes atores sociais inseridos na sua história.

¹⁶⁰ Ibid., p. 122.

As oficinas foram realizadas durante as aulas de História com alunos de 9º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira. Havia três turmas do 9º ano, totalizando 120 alunos. Pelo fato de as aulas estarem sendo ministradas remotamente, por conta da pandemia da covid-19, elas ocorreram por mediação da plataforma *Google Meet*, privilegiando o debate, a reflexão e as atividades realizadas pelos estudantes. Foram usados recursos como o *Mentimeter*, *WhatsApp*, *Google Form*, *Google sala de aula*, *Google apresentações*, áudio, vídeo e fotografias. As oficinas foram compostas por 9 aulas, que ocorreram durante a última unidade letiva que foi do início de setembro ao fim de dezembro de 2021. As aulas de História foram realizadas remotamente às quartas-feiras, sendo que das 13h às 14h30 aconteciam as aulas de História dos 8º anos, e das 14h30 às 16h, dos 9º anos. Por sua vez, nos 9º anos, a aula foi subdividida em 2 tempos: o primeiro tempo ficou destinado para o conteúdo regular das aulas. Ao segundo coube o desenvolvimento das oficinas, em comum acordo com a direção da escola, que acolheu de bom grado o projeto.

Os temas desenvolvidos nas oficinas versaram sobre aspectos da história da fotografia e da alfabetização visual; surgimento das cidades como necessidade gregária e identitária; aspectos da história de Camaçari, destacando as mudanças topográficas e toponímicas; importância do Polo Petroquímico de Camaçari e a relação com a cidade e com as pessoas; a dimensão humana da cidade e o desenvolvimento local e humano; o olhar sobre a cidade de Camaçari, refletindo sobre sentimentos de pertencimento; as memórias da cidade que se fazem presentes nos festejos, nos monumentos e na oralidade; a cidade e as percepções que surgem a partir das experiências com a urbe; observando na cidade: o que muda e o que permanece, refletindo sobre o dinamismo urbano, dos interesses dos grupos e dos projetos políticos e administrativos. Com exceção do primeiro encontro, as oficinas iniciaram com a exposição, análise e reflexão a respeito das tarefas envolvendo produção fotográfica ou produção de texto relacionados a uma temática. Em cada encontro, havia uma problematização que perpassava a oficina em tela, ora solicitando a reflexão dos alunos, ora exigindo resposta às indagações.

2.2.1 A fotografia diz a verdade?

No primeiro encontro, “A fotografia diz a verdade?”, iniciei¹⁶¹ com a seguinte problematização: A fotografia diz a verdade? Em seguida foi presente um *link* do *Mentimeter*,

¹⁶¹ No presente relato será usado a primeira pessoa, tanto para as falas dos alunos, quanto para a fala do professor. Sendo relatos da experiência com as oficinas, julgo necessário e pertinente manter a primeira pessoa, pois as falas

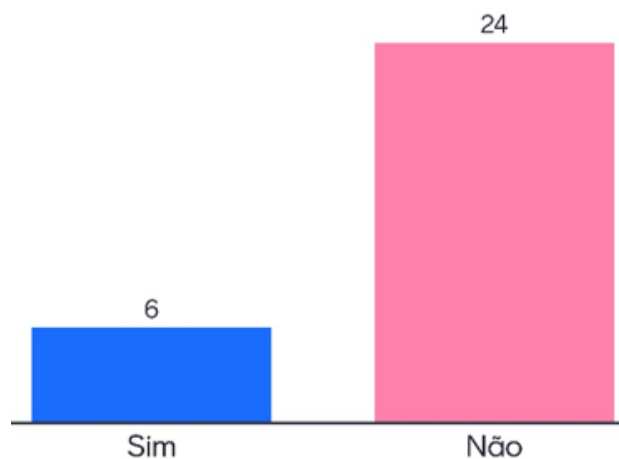
recurso digital no qual foi possível os alunos responderem *on-line* a pergunta, e a resposta foi visualizada em tempo real. Como mostra o “Gráfico 1 – A fotografia diz a verdade?”¹⁶², a maioria dos alunos que estava conectada disse que a fotografia não diz a verdade. No entanto, alguns ficaram na dúvida, como foi o caso da estudante 01(14 anos)¹⁶³ que disse: “às vezes as pessoas usam *Photoshop* e a gente não consegue entender qual é a realidade e qual não é”. O estudante 02 (13 anos), afirmou que “às vezes sim, às vezes não”. A estudante 03 (14 anos) se manifestou dizendo que a “fotografia diz a verdade quando não há edição”.

A pergunta foi refeita do seguinte modo: Mesmo sem edição, será que o fotógrafo não manipula a imagem para que as pessoas possam olhar como ele olha? O que vocês pensam sobre isso? A estudante 03 respondeu que “às vezes o fotógrafo pode procurar o melhor ângulo ou que não tem nada a ver com o que ele está tentando registrar”. Implementei a fala da estudante 03 explicando que às vezes o fotógrafo pode manipular a partir da própria câmera a imagem, com o ângulo. Por exemplo, eu e o jornalista podemos registrar um mesmo acidente, tendo a fotografia ângulos diferentes. O fotógrafo quis dar um acento sobre determinado aspecto da imagem porque é interessante para o jornal. Eu poderia fazer a fotografia diferente porque não estou ligado ao jornal. O jornalista pode tornar a fotografia mais dramática dependendo da linha editorial do jornal. O estudante 04 (17 anos) contribuiu ponderando: “Eu já acho que vai de quem vê a foto, que cada um tem seu modo de entender”. Comentei a fala dizendo que existe sim o olhar do fotógrafo, mas também o outro olhar, daquele que está olhando, seu olhar. Como é que você interpreta a imagem? Tem toda uma carga de conhecimento que o expectador tem sobre aquela cena, mas também tem toda uma carga cultural que vai dar condições de interpretar aquela imagem de maneira diversa. Alguém que tem familiaridade com o que foi fotografado vai entender diferente daquele que não tem. São questões que orientam o olhar e a percepção do que se vê.

revelam um modo de ensinar e aprender quando são privilegiadas relações intersubjetivas, mediadas por um linguajar mais próximo das falas dos estudantes.

¹⁶² O gráfico mostra a quantidade de respostas de alunos que estavam presentes na oficina e que puderam ter acesso ao *link*. É importante ressaltar que uma grande maioria dos alunos dispunha de recursos limitados para acessar a aula, e muitos não ficavam até o fim das oficinas porque os pais precisavam do equipamento ou porque a bateria do celular esgotava por estarem por muito tempo conectados para assistirem às aulas *on-line*. Excluindo as tarefas em tempo real, as demais podiam ser feitas em momentos que extrapolavam as aulas mediadas pelo *Google Meet*, ou seja, as tarefas foram executadas em outro momento e enviadas posteriormente por *Google Form* ou *WhatsApp*.

¹⁶³ Para garantir a privacidade, os nomes dos estudantes foram substituídos por estudante seguidos de número. Entre parênteses será informada a idade quando o estudante aparecer pela primeira vez.

Gráfico 1 – A fotografia diz a verdade?

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Em seguida, exibi *slides* abordando a história da fotografia e técnicas de composição fotográfica. Para finalizar, retomei a pergunta “A fotografia diz a verdade?”, propondo a análise da “Figura 4 – Uma fotografia de uma família do início do século XX”, uma imagem montada em estúdio retirada do *blog* “Álbuns de retratos”, do jornal O Estadão.¹⁶⁴

O referencial teórico explicitado na seção 1.5 do capítulo 1 buscou estabelecer os passos metodológicos de uma possível análise iconográfica e iconológica. Recapitulando, vimos que as fotografias apresentam informações explícitas e implícitas que precisam ser discutidas para identificarmos a primeira e segunda realidades. Na primeira realidade encontramos elementos do passado e as condições técnicas da imagem. Já na segunda, temos a representação do assunto que torna a fotografia um documento histórico. Na análise iconológica tomamos a imagem a partir dos valores sociais e individuais, revelando o *habitus* como expressão de um ambiente social e individual.

¹⁶⁴ O ESTADÃO. Bisavós do Instagram. *Blog Álbuns de retratos*. São Paulo, 12 de março de 2012. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/album-de-retratos/para-comecar/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Figura 4 – Uma fotografia de uma família do início do século XX



Fonte: Jornal O Estadão

Posto isso, a imagem acima foi analisada acolhendo as contribuições dos alunos sobre se a fotografia diz a verdade ou não, relacionando o olhar seletivo do fotógrafo, a montagem da imagem em estúdio, a posição rígida dos fotografados, a encenação e o olhar fixo em um único ponto. O menino que se encontra ao lado esquerdo do pai está rígido, parece assustado e imita o pai. Chama a atenção o fato de o pai e o menino estarem juntos, e a esposa e as filhas reunidas em outro grupo. Os fotografados estão em trajes que não condizem com o cotidiano e é possível que alguns tenham sido do próprio estúdio emprestados para a montagem da cena. O cenário não é natural, porém a montagem dá a ideia de uma paisagem. Trajes, mobília, brinquedos, objetos, paisagem ilustrada compõem o cenário criado em estúdios.

Pai e menino seguram uma bengala. O pai representa o esteio da família. O menino, atuando como um adulto, também segura o bastão, sugerindo que um dia ele irá tomar o lugar paterno. A roupa do menino parece ser bem maior que o tamanho para sua idade, sugerindo que a roupa foi escolhida especialmente para esse momento ou talvez não seja mesmo dele. As meninas estão em trajes comemorativos. A criança segurada pela mãe parece equilibrar-se numa estrutura metálica ou de madeira. Chama a atenção o fato de a mãe não estar com a criança no colo, talvez para deixar a criança mais livre para encenar. A criança sentada segura uma boneca e também está em traje comemorativo.

A rigidez da cena não permite que seus atores demonstrem afeto. Com exceção da mãe que segura a criança, os demais não se tocam a ponto de transmitir relações afetuosas. A menina do centro parece fazer uma transição entre o grupo das mulheres e dos homens. Carrega um cesto de flores. O grupo de mulheres parece dominar o olhar do observador, deixando em segundo plano o grupo dos homens. Estes parecem mais rígidos que o grupo feminino, seja pelo

uso das bengalas, da posição ereta do pai e da perceptível tensão do menino em permanecer rígido, dominando a espontaneidade infantil. O braço direito do menino está teso, num esforço de permanecer em uma cena artificial. Os ombros estão levantados, demonstrando cansaço e rigidez. O pai segura a bengala com a mão direita, mas mantém a mão esquerda fechada sobre a coxa. O grupo das meninas compõe um triângulo, conduzindo o olhar do observador. Numa segunda composição delas, agora com a mãe, forma-se um quarteto que não se integra com os demais da fotografia. Outra formação triangular forma-se entre a mãe, a menina do meio e o pai.

A limitação técnica da fotografia do período exigia que os fotografados permanecessem sérios, pois os movimentos no rosto poderiam borrar as imagens. Por causa disso, não foi possível registrar um sorriso espontâneo. O pai demonstra um rosto tenso, sobrancelha elevada, numa tentativa de demonstrar autonomia afetiva. O ombro esquerdo está levemente levantado em contraste com o ombro direito, pois esse está mais relaxado pelo fato de ele segurar a bengala. O bigode demarca sua posição social, de homem provedor e chefe de família. Com exceção da mãe, que olha para o observador, os demais olharam para um único ponto.

Depois da análise da fotografia, solicitei que cada aluno criasse fotografias do que tivesse em casa, tomando o enquadramento que desejasse. A atividade teve como objetivo aplicar o que foi aprendido com essa oficina, sobretudo com o direcionamento do olhar, para exercitar o olhar.

2.2.2 Surgimento das cidades

A oficina foi retomada a partir das fotografias produzidas pelos estudantes. Diante de diversas imagens recebidas, fiz uma seleção daquelas que melhor atendiam os objetivos da tarefa, que foi fotografar objetos a partir dos enquadramentos estudados na oficina anterior.

Analisando a “Figura 5 – Composições fotográficas 1”, da esquerda para a direita¹⁶⁵ temos a primeira fotografia produzida pelo estudante 02, que usou a composição radial. Nesse tipo de composição, o olhar é dirigido para o centro. A estudante 05 (14 anos) captou a imagem seguinte, usando a composição diagonal em perspectiva, dirigindo o olhar para as flores. Na sequência, a estudante 06 (14 anos) registrou um gato. Nesta imagem aparece a espontaneidade do animal e a familiaridade dele com quem o fotografou, dando-nos a perceber o contraste do

¹⁶⁵ Para a leitura das fotografias faremos sempre da esquerda para a direita.

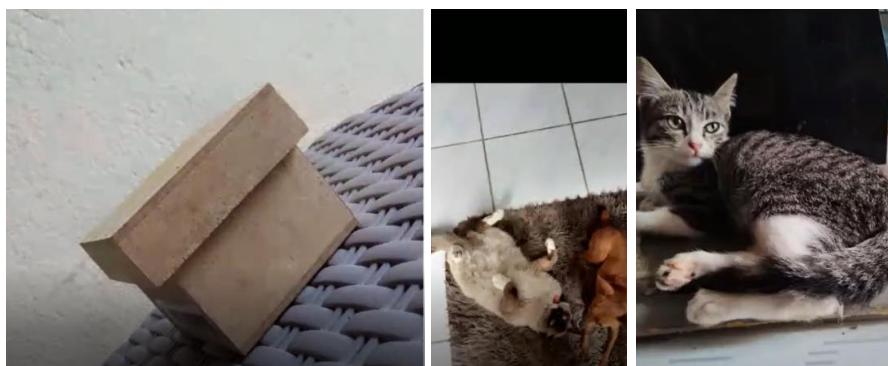
chão com as plantas ao fundo, ao mesmo tempo em que o olhar se dirige para a boca aberta do gato.

Figura 5 – Composições fotográficas 1



Fonte: Estudantes do 9º ano

Figura 6 – Composições fotográficas 2



Fonte: Estudantes do 9º ano

Na “Figura 6 – Composições fotográficas 2”, da esquerda para a direita, temos duas imagens captadas pela estudante 07 (14 anos). A primeira imagem usou a composição diagonal. O estudante 08 (14 anos) afirmou que “o efeito foi obtido com a inclinação do celular. A inclinação do aparelho fotográfico transmite a ideia de que a caixa vai cair, ou que está deslizando sobre a superfície da base”. Base essa que apresenta uma textura que se contrapõe com a parede e com a superfície lisa da caixa. Na fotografia dos animais foi usada a técnica do *plongee*, conduzindo o olhar para as cabeças dos animais. A estudante 01 compôs a última imagem, à direita. Usando a regra dos terços, proporcionou direcionamento do olhar a partir da causa até os olhos do gatinho. O corpo do animal atribui certo volume à imagem.

Depois dessa apresentação, dei início à exibição do conteúdo sobre “Surgimento das cidades” a partir da pergunta: “O que você pensa quando se fala em cidade?” O estudante 09

(14 anos) afirmou que “surge a ideia de casa. Quando penso na cidade, penso nas pessoas que moram lá”. O estudante 08 discorreu que na mente dele “vem a ideia de fábrica, de casas”. O estudante 02 afirmou que “vêm as origens”. Para o estudante 10 (14 aos) a cidade é “morada de uma grande população”, e a estudante 01 informou que “quando ouve a palavra cidade, vem em mente a cultura”. Eu aproveitei a oportunidade para problematizar que se têm pessoas, tem cultura, discutindo com eles a noção de práticas culturais. Insisti perguntando “para que servem as cidades?” e o estudante 11 (14 anos) falou que “uma das funções da cidade é fornecer transportes e comunicações.”

Percebe-se que as falas dos alunos apresentam ideias de cidade que estão muito próximas da vivência deles. Enquanto proposta pedagógica, a pergunta quis provocar, pondo em tela o significado que os alunos têm da urbe.

Algumas imagens foram apresentadas: da cidade de Salvador, da Mesopotâmia, e imagem de uma estação de trem em Camaçari, localizada em frente à praça Montenegro, no Centro da cidade. Muitos alunos não souberam identificar a estação de trem, uma vez que essa estava cercada para reforma que ocorreu em 2021, como exposta na “Figura 7 – Estação de trem em reforma”. Aos poucos, os alunos foram lembrando-se da estação de trem conforme as referências apresentadas.

Figura 7 – Estação de trem em reforma



Fonte: Acervo do autor

Passei a fazer comentários a respeito da vida dos seres humanos na época do paleolítico, ressaltando o nomadismo, coleta de alimentos e os abrigos naturais, bem como o domínio do

fogo. Em seguida falei dos aspectos do neolítico, a saber: revolução da agricultura, sedentarização, surgimento de aldeias, invenção da roda, aumento da população, divisão do trabalho, especializações e administração das cidades do período.

Em seguida, fiz comentários a respeito da Grécia antiga e de seus aspectos: o comércio, a vida na pólis e as zonas (áreas privadas, sagradas e públicas). Pontuei sobre o surgimento dos burgos, e o fortalecimento da burguesia e dos reis. Discorri sobre a Revolução Industrial e a inserção da fotografia na sociedade industrial. Continuei falando do aumento da população, da divisão do trabalho, do lugar das fábricas e do desenvolvimento dos meios de transporte, e que em algumas regiões muitas indústrias foram instaladas. Com isso, uma região crescia economicamente melhor que outras. Por exemplo, no Brasil, as indústrias foram instaladas prioritariamente no Sudeste uma vez que para esta região afluíram maiores investimentos atraindo mão de obra. O Nordeste ficou sem essas indústrias, impactando no crescimento econômico. Continuando, falei da construção de Brasília e da existência das capitais brasileiras. Expliquei que Salvador deixou de ser capital do Brasil quando começou a corrida do ouro no Sudeste, passando a capital brasileira para o Rio de Janeiro, e Salvador perdeu importância no cenário político nacional. Com o passar do tempo, surgiu a necessidade de criar um distrito que abrigasse a capital na região central do Brasil. Houve uma preocupação de construir uma cidade funcional, administrativa, com um olhar moderno.

Ao final da apresentação, os alunos ficaram incumbidos de produzir fotografias da cidade, tendo como moldura a janela de suas residências¹⁶⁶. As imagens deveriam ser enviadas pelo *WhatsApp*.

2.2.3 Camaçari e sua história

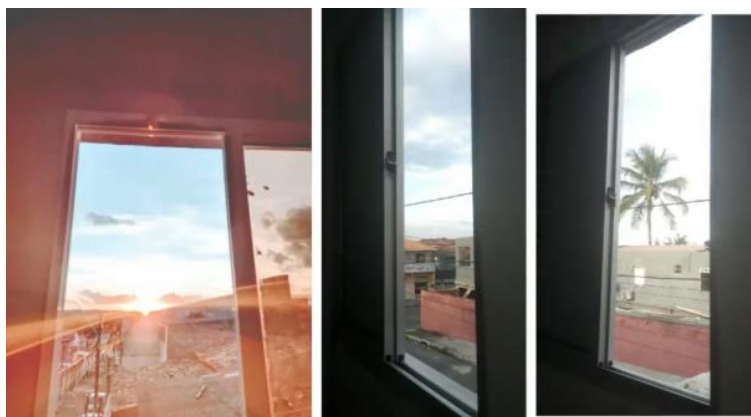
Retomei a atividade anterior, falando da janela. Por meio dela é possível perceber diversas funções da cidade como economia, estudos, lazer, expressões diversas e questões relacionadas à segurança, a realização pessoal e coletiva. O fotógrafo direciona seu olhar conforme sua intenção em registrar um aspecto da realidade. Em seguida, apresentei as fotografias produzidas pelos alunos.

Com a “Figura 8 – Janelas 1” em tela, perguntei: Que leitura podemos fazer dessas imagens? O estudante 09 afirmou que “dá para ver vários ângulos”. O estudante 02 pontuou

¹⁶⁶ As fotografias produzidas pelos alunos foram captadas a partir das janelas de suas residências. Essa orientação atendia aos protocolos de segurança da covid-19, bem como garantia que os estudantes não expusessem seus *smartphones* nas ruas.

que “dá para ver várias casas” e a estudante 12 (13 anos) chamou a atenção para a presença de uma construção no conjunto de fotografias à direita. O estudante 10 destacou o fato de estar havendo uma reforma. A estudante 12 continuou destacando que “a imagem mostra uma parte da cidade distante do centro, pela presença do coqueiro, pois no centro não há esse tipo de vegetação”.

Figura 8 – Janelas 1



Fonte: Estudantes do 9º ano

Figura 9 – Janelas 2



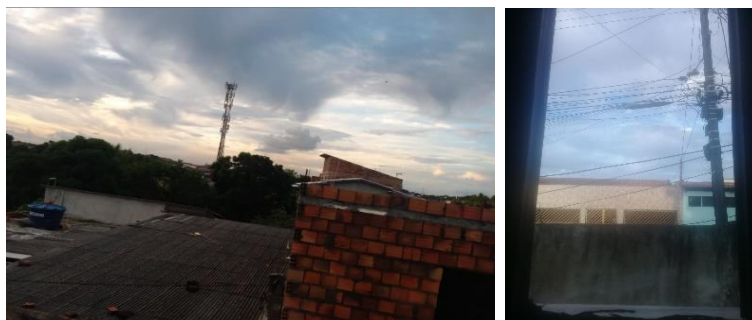
Fonte: Estudantes do 9º ano

Na “Figura 9 – Janelas 2”, a primeira fotografia chama a atenção da piscina, demonstrando certo poder aquisitivo dos moradores. A imagem da direita é um conjunto habitacional. Segundo os alunos, trata-se do PHOC. Eu disse que esse conjunto habitacional nasceu da necessidade de readequar os espaços urbanos, construindo habitações para os trabalhadores.

A primeira imagem da “Figura 10 – Janelas 3” traz uma caixa d’água. Fiz os seguintes questionamentos: Será que em Camaçari todos têm água tratada? Ou água nas torneiras? Por

que é necessário reservar água em caixas d'água? A outra imagem reforça a segurança, tanto pela presença do muro quanto pela presença das grades na casa da frente.

Figura 10 – Janelas 3



Fonte: Estudantes do 9º ano

Ao término da apresentação das fotografias, perguntei: O que você pensa quando ouve falar em Camaçari? O estudante 02 respondeu que “pensa em qualidade, em conforto”. O estudante 10 disse que “pensa em poluição e moradia”, e o estudante 09 “pensa em sua casa, onde mora, pois é aqui que eu moro, onde vivo”. Em seguida, apresentei um resumo da história de Camaçari. Comecei discorrendo sobre o Edifício Cidade de Camassary, conhecido por Prédio Redondo, que se impõe na paisagem da cidade, conforme exposto na “Figura 11 – Edifício Cidade de Camassary”.

Figura 11 – Edifício Cidade de Camassary



Fonte: IBGE¹⁶⁷

¹⁶⁷ IBGE. *Edifício Cidade de Camassary*. 1982. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=428245&view=detalhes>. Acesso em: 04 jun. 2022.

desse município baiano¹⁶⁸ e depois exibiu fotografias da árvore que dá nome à cidade. Ao término da apresentação, os alunos tomaram conhecimento da tarefa a ser entregue na aula oficina seguinte: escrever sobre a cidade de Camaçari a partir de algumas fotografias.

2.2.4 O Polo Petroquímico de Camaçari

Na tarefa da oficina anterior, solicitei que os alunos redigissem um texto sobre a história de Camaçari, a partir de quatro imagens: Figura 13 – Árvore Camaçari, Figura 14 – Os tupi-nambás, Figura 15 – Estação de trem em Camaçari – 1923 e Figura 16 – Reforma da estação ferroviária – 2021. A atividade foi realizada via *Google Form*.

Figura 13 – Árvore Camaçari



Fonte: Acervo do autor

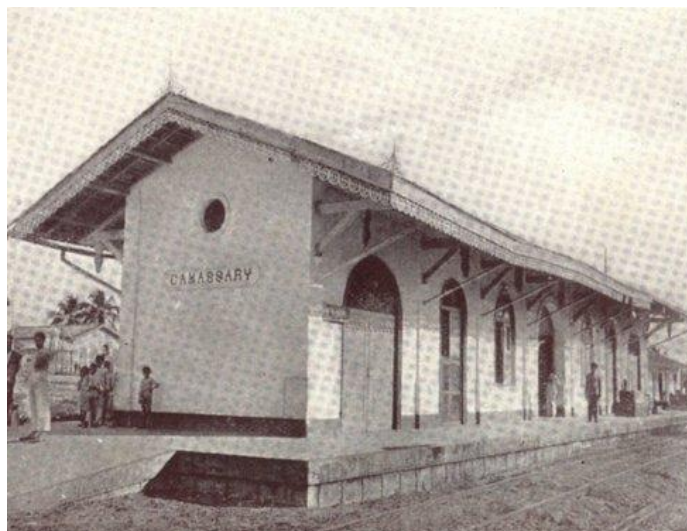
¹⁶⁸ MUITA história pra contar. Episódio – Cheguei! Meu Deus acima de todos. [S. I.: s. n.], 2021. 1 vídeo (5min 4seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fKnsgWcphM>. Acesso em: 04 mar. 2022.

Figura 14 – Os tupinambás



Fonte: Site deolhonasruralistas.com.br¹⁶⁹

Figura 15 – Estação de trem em Camaçari - 1923



Fonte: Site estacoesferroviarias.com.br¹⁷⁰

¹⁶⁹ MOBILIZAÇÃO nacional indígena. 2019. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://deolhonasruralistas.com.br/2019/02/18/especialistas-no-povo-tupinamba-apontam-em-nota-planos-de-extermio-contra-indigenas/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

¹⁷⁰ REVISTA Ilustrada. 1923. 1 fotografia, p&b. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_paulistana/fotos/camacari9231.jpg. Acesso em: 05 mar. 2022.

Figura 16 – Reforma da estação ferroviária - 2021



Fonte: Acervo do autor

Comecei a oficina falando a respeito do plágio identificado na última atividade. Para realizar a tarefa, copiaram textos da *internet*, sem citar a fonte. Fiz observações de como utilizar citações ou trechos de textos retirados de livros e ou *internet*. O estudante 09 perguntou: “Se quisermos tirar alguma informação da *internet*, precisamos dizer a fonte de onde estamos escrevendo?”. Respondendo ao aluno, falei sobre a produção do conhecimento como uma atividade importante, do respeito aos autores que fizeram a pesquisa e escreveram sobre determinado assunto. Ponderei ainda que copiar um texto é crime com punição prevista. Foi um momento importante para refletirmos sobre essas questões e importância de sabermos consultar fontes para fundamentar nossos argumentos e desenvolver melhor as ideias.

O trecho abaixo ressalta a fala de um estudante sobre as origens de Camaçari:

Essas imagens têm muito em comum, porque elas mostram as principais estruturas de Camaçari. A primeira imagem é de uma árvore de Camaçari, que tem como significado a "árvore que chora". Esse nome foi dado pelos índios Tupinambás, que foram os primeiros habitantes de Camaçari. Logo em seguida vemos um dos pontos de trem de Camaçari, e que por sinal é bem antigo (Estudante 10).

As mudanças transcorridas no espaço da cidade e no tempo também foram observadas pelos demais. “Como podemos ver que houve uma mudança de uns tempos pra cá. A prefeitura parece ter reconstruído e como muitas outras coisas mudaram também” (Estudante 07). O trecho seguinte, além de observar as diferenças e os efeitos do tempo na paisagem, destaca também a importância de se preservar a história e a presença dos indígenas no município de Camaçari:

Nessas imagens vemos que os anos se passaram, e as coisas estão diferentes. Temos o exemplo da Estação Ferroviária Camaçari que em 1923 funcionava bem e agora em 2021 está fechada para reforma e também não é utilizada por conta da evolução dos meios de transportes. Temos também os indígenas, que cada vez mais a origem deles

está sendo esquecida, e eles estão lutando pra que isso não aconteça (Estudante 13 – 14 anos).

No excerto abaixo, foram ressaltadas funções, origem do nome da cidade e a linha de trem como importante patrimônio histórico. O estudante identificou os efeitos do tempo por meio das fotografias relacionadas à estação de trem.

O que eu acho é Camaçari é um lugar de moradia, de trabalho e de estudos Camaçari é um lugar muito bonito que tem uma história muito linda. A primeira coisa é que o nome da cidade Camaçari vem de uma árvore dado por indígenas, e Camaçari também tem um dos seus maiores monumentos que é a Ferroviária de Camaçari. Com o tempo essa Ferroviária foi se desgastando, mas com o tempo a Ferroviária está em reforma. Camaçari é um lugar muito bom, com muitos empregos, muitos lugares de estudo e de moradia E aí isso que eu acho que é a cidade de Camaçari (Estudante 11).

Depois de apresentar alguns trechos de textos produzidos pelos alunos, retomei o último conteúdo da aula de História “Proclamação da República”, relacionando com o tema da presente oficina. Eu disse que a República nasceu com a promessa de o progresso chegar a todos. Mencionei a inscrição na bandeira nacional “Ordem e Progresso”. Algumas perguntas foram feitas: Por que esse progresso não chega a todos? Por que nem todo mundo tem acesso a bens? Por que nem todo mundo tem acesso a um salário digno? Por que nem todo mundo tem acesso a uma moradia digna, a uma alimentação saudável?” Foram perguntas provocativas, aparentemente soltas, mas que tinham o propósito de provocar uma reflexão sobre a pluralidade nos modos de habitar e perceber a cidade.

O estudante 02 perguntou: “Professor, se o PIB de Camaçari é muito alto, por que há muitas pessoas em Camaçari que passam fome?” Eu informei que existem algumas causas, alguns entraves político-sociais, que precisamos saber por que a riqueza se concentra nas mãos de poucos, e que o Estado não serve só para proteger empresas. O Estado é pressionado pela luta dos movimentos sociais a promover políticas públicas a fim de garantir a distribuição de renda ou diminuir as desigualdades.

Comecei a fazer a apresentação sobre o Polo Petroquímico de Camaçari. Mostrando imagens dele, perguntei aos alunos se o Polo é imponente e se ele se destaca na paisagem. Perguntei se eles sabiam como o Polo chegou a se instalar em Camaçari e como foi o processo. Continuei explicando que tínhamos que nos reportar aos anos de 1960, 1970 nos quais o governo militar tinha a preocupação de desenvolver determinadas regiões como forma de atenuar as pressões sociais que estavam em evidência no período. O Sudeste foi mais privilegiado do que as demais regiões do Brasil porque lá reuniu as melhores condições fornecidas pelos estados e pela nação, ou seja, houve mais investimento que em outras regiões. As empresas concentraram-se no Sudeste, promovendo disparidades regionais, e outras regiões ficaram

negligenciadas, uma vez que os investimentos nessas regiões, a exemplo do Nordeste, priorizaram a agricultura, sobretudo por uma confiança na inesgotabilidade dos recursos naturais. A presença de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de consumo impulsionava a arrecadação de impostos e o crescimento na renda, sobretudo no Sudeste. Para amenizar os efeitos da disparidade regional e dos conflitos sociais, o Polo foi instalado em Camaçari, como forma de desenvolver a região.

Continuei discorrendo sobre as funções da cidade: trabalho, estudo, realização, moradia etc. e em seguida, fiz os seguintes questionamentos: Qual o lugar do progresso da cidade em relação ao Polo Petroquímico? Qual o sentido e a participação dos cidadãos nesse processo? Perguntei se os alunos sabiam diferenciar crescimento econômico de desenvolvimento econômico. A estudante 01 assim discorreu: “Eu acho que quando está se desenvolvendo ainda está se expandindo, e quando está crescendo é porque já tem. Então, se desenvolvendo ainda está se formando, e quando já está crescendo é porque já está formado”, dando a entender que o desenvolvimento é expansivo e o crescimento parte de uma estrutura consolidada. Para o estudante 09,

“o desenvolvimento serve também para desenvolver a cidade. Exemplo, se ela tiver uma tecnologia antiga, ela pode acabar se desenvolvendo. O crescimento acho que ainda é maior, porque, querendo ou não, vai estar crescendo tudo, ou seja, ela está vindo lá de baixo. A cidade já existiu, mas ela está crescendo, enquanto no desenvolvimento ela está se desenvolvendo mais”.

Estudante 09 parece concordar com a fala da estudante 01, mas dando ênfase na relação entre crescimento e desenvolvimento econômicos, numa conexão em que o desenvolvimento é dependente do crescimento econômico. Em seguida, o estudante 02 perguntou: “O Polo lucra muito, não é? O que as empresas do Polo fazem com esse dinheiro?”.

Passei a explicar os conceitos de crescimento e desenvolvimento. Uma cidade pode se expandir em termos de territórios, tanto horizontal quanto verticalmente. A expansão horizontal dá-se em termos de extensão. Já na expansão vertical temos crescimento para cima, por exemplo, com prédios de vários andares. Camaçari tem crescido de forma mais horizontal. Existe uma relação com o que a cidade produz e sua expansão. Mas o desenvolvimento aqui tem a ver com o que a população tem acesso aos bens que foram produzidos. A partilha da riqueza produzida. Em relação ao que o estudante 02 perguntou, o que se faz com esse dinheiro? Expliquei que a empresa usa esse dinheiro para muitas coisas: pagar funcionários, expandir negócios, gerar lucros para os sócios. Mas existe outra parte que se paga em impostos. O que desses impostos será investido na cidade? As empresas usam seu capital para investir em seu negócio. O que o poder público faz com esse dinheiro? Vai investir em educação, saúde, em bem-estar

da população? Aí é que entra a parte do desenvolvimento. O crescimento pode estar ligado com dinheiro, com a produção da riqueza e com o tamanho desse território, mas o desenvolvimento tem a ver com a população, com o bem-estar da população, no caso da população de Camaçari. Tem a ver com o acesso que essa população tem da riqueza que foi produzida e como essa riqueza é gerenciada pelo poder público de forma que chegue até a população de forma mais partilhada com mais escolas, hospitais, creches, áreas de lazer para a população.

Vejamos os bairros que passaram por melhorias e outros que não foram beneficiados por estarem distantes do centro, por não chamar a atenção. Provavelmente aquele bairro que foi beneficiado teve grupo com mais poder de decisão que nos bairros distantes. Podemos pensar no desenvolvimento e crescimento de cada lugar. O ideal é que o desenvolvimento acompanhe o crescimento, para que a população tenha acesso. Toda a riqueza produzida vai refletir na vida do cidadão. O desenvolvimento está voltado para a satisfação das necessidades do cidadão, do bem-estar do mesmo.

Para melhor compreender o tema da oficina, fiz um pequeno resumo do processo de substituição de importações nos anos 1970. Implantação das indústrias de base a partir dos anos 30. Falei do milagre econômico brasileiro entre os anos de 1969 a 1973, no governo de Emílio Garrastazu Médici; dos projetos desenvolvimentistas e de integração nacional; da discussão em torno do local onde seria implantado o novo complexo industrial. Por fim, apresentei um vídeo do Prédio Redondo¹⁷¹, estabelecendo a relação entre a implantação do Polo e a expectativa de crescimento da cidade.

A tarefa a ser realizada pelos alunos foi por meio do *Google Form* e eles deveriam responder à seguinte questão: Como você percebe a presença do Polo Petroquímico e o desenvolvimento de Camaçari?

2.2.5 A dimensão humana da cidade

Essa oficina foi um tanto curta. Antes de entrar na sala virtual do 9º ano, estive com o 8º ano. Durante a aula com essa turma, houve invasão de pessoas que não eram da escola. Os intrusos atrapalharam o andamento da aula, fizeram comentários indecorosos. Tive que encerrar a aula às pressas. Esse episódio deixou-me extremamente abalado, influenciando na qualidade da aula do 9º ano.

¹⁷¹ PREFEITURA de Camaçari. *O prédio Cidade de Camaçari, que chamamos carinhosamente de Prédio Redondo*. Camaçari, 30 set. 2019. Facebook: [prefcamacari](https://www.facebook.com/prefcamacari). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2928852600472725>. Acesso em: 05 mar. 2022.

As aulas foram realizadas via *Google Meet*. Não havia controle de quem acessava a aula, e alguém espalhou o *link* da aula para pessoas que não eram alunos. Os intrusos interferiam diversas vezes no andamento da aula, até que um deles disse que ia se masturbar. Esse episódio deixou a turma agitada. Diante do tumulto criado, removi o perfil do invasor e encerrei a aula antes do horário. Havia pais de alunos assistindo a aula. O episódio foi compartilhado com a direção e não houve denúncia do fato. Comuniquei a direção que, a partir daquele momento, passaria a aceitar acesso somente de alunos com *e-mail* institucional.

Vale ressaltar que o rendimento do trabalho docente está sujeito às questões externas. O que foi planejado pode não ser executado, uma vez que outras demandas surgem, e o professor precisa estar atento ao momento. As aulas, bem como as oficinas, foram preparadas com muita antecedência. Além do planejamento estabelecido, o professor se volta para a condução da aula, de forma que haja engajamento discente e docente. Fatores externos podem dificultar o bom andamento do processo didático, sobretudo quando eventos adversos atentam contra a dignidade dos participantes, causando desconforto emocional e exigindo respostas que melhor salvaguardem valores pedagógicos e morais.

Com a pandemia da covid-19, muitas escolas tiveram que se adaptar para realizar as aulas virtuais. Os professores tiveram que recorrer a recursos antes não usados como mediadores do ensino-aprendizagem. A Escola Municipal Anísio Teixeira adotou o nicho *Google Education* (planilhas, formulários, apresentações, documentos, *e-mail* e *meet*) para as aulas *on-line*. Também usei *OneNote* da Microsoft, *Mentimeter*, vídeos do *Youtube* e do *Instagram*, imagens e sons. Esses meios digitais não faziam parte do dia a dia da escola antes da pandemia. Além disso, adquiri equipamentos que não foram disponibilizados pela gestão da escola como computador, monitores de computador, microfone, *webcam* e *internet*. Também disponibilizei número e *smartphone* para *WhatsApp*, dedicado a receber as tarefas e enviar comunicados aos alunos. Como todos os professores que se depararam com essa nova realidade, tive que aprender a lidar com essas novas ferramentas que promoveram encontros e viabilizaram as atividades. Expostos a quem pudesse ter acesso, nos encontrávamos vulneráveis, exigindo cuidados e atitudes preventivas para amenizar possíveis contratemplos que viessem ocorrer durante as aulas.

Iniciei a oficina comentando sobre a evolução das atividades dos alunos. Valorizei o fato de muitos terem deixado de copiar da *internet*. Comentei que na cidade existem as dimensões econômica e política, mas também a dimensão humana, tema que passou a ser tratado naquela oficina.

Antes de iniciarmos a oficina propriamente dita sobre a dimensão humana, selecionei alguns trechos das respostas da atividade anterior. Para muitos, o Polo Petroquímico tem uma

presença marcante no tecido da cidade e na vida das pessoas. Segundo o estudante 02, “O polo petroquímico traz muitos empregos para a cidade, ajudando muitas famílias”. Para outros, o Polo proporciona emprego, crescimento econômico e desenvolvimento tanto da cidade quanto do estado da Bahia, como explicitado a seguir na fala dos estudantes¹⁷²:

Acho muito importante a presença do Polo Petroquímico em Camaçari, ajudou muito no crescimento da cidade tanto na parte da indústria quanto na parte do turismo, e hoje quase tudo que se tem em Camaçari é graças ao Polo Petroquímico, a cidade cresceu muito” (Estudante 14 – 14 anos).

Percebo o Polo Petroquímico através do crescimento do município, oportunidades de investimento e por ser responsável pela transformação e geração de emprego e renda, proporcionando desenvolvimento econômico e social (Estudante 15 – 14 anos).

O polo desenvolve muitos materiais que usamos e ajuda no desenvolvimento do estado e dá uma oportunidade de emprego (Estudante 16 – 15 anos).

No entanto, o Polo é percebido pelos demais não tanto pelo desenvolvimento, mas pela poluição do ar, como expressa o estudante 17 (14 anos) que afirmou que “podemos perceber a presença do polo através da poluição do ar”. Já outros, mesmo admitindo a importância do Polo para a geração de emprego e desenvolvimento da cidade, reconhecem que o mesmo polui, como expressa o estudante 18 (15 anos): “O desenvolvimento do Polo petroquímico é muito importante para a cidade, porque produz empregos para o povo que habita na cidade, mas polui muito o ar da cidade”.

Outros, por sua vez, percebem a oportunidade de emprego proporcionada pelo Polo, mas destacam que ele não chega a ser tão relevante, uma vez que a sua presença não é tão marcante. “Então, eu percebo o Polo como uma renda a mais pra Camaçari. Mas pensando por outro lado ele não é tão presente. Eu moro aqui há 15 anos e às vezes nem lembro que ele existe” (Estudante 19 – 14 anos).

Retomei a atividade anterior sobre o desenvolvimento e crescimento humano e refleti sobre a riqueza produzida, fazendo algumas perguntas: A riqueza produzida serve para quê? Ela serve para desenvolver a vida das pessoas, melhorar as suas condições sociais? Continuando com as reflexões, fiz outro questionamento: Se a cidade é feita por pessoas e para pessoas, por que uma grande parte delas ainda não tem os direitos básicos atendidos? Falei da mudança de nome de uma avenida do centro da cidade depois da requalificação. Em seguida fiz as seguintes perguntas: Do que a cidade é feita? Quem dá vida à cidade são as pessoas, incluindo nessas relações as pessoais, leis, expressões culturais, afetivas, os encontros. Ao falar de equipamentos

¹⁷² Falas e textos de alunos e visitantes da exposição usados na dissertação passaram por correção gramatical sem interferir no conteúdo.

públicos, alguns alunos demonstraram certa confusão com equipamento enquanto parafernália tecnológica. No espaço público, o cidadão realiza diversas ações, de diferentes formas. A cidade deve promover a locomoção de seus cidadãos. A administração da cidade precisa preocupar-se com a mobilidade urbana envolvendo o deslocamento para o trabalho, o comércio, o lazer e os estudos. O comércio está no centro da cidade, mas também nos bairros.

Figura 17 – Mobilidade pública



Fonte: Jan Gehl¹⁷³

Em seguida, exibi a “Figura 17 – Mobilidade pública”, perguntando: Essa imagem é uma imagem ideal para uma cidade? Estudante 02 afirmou que “não. Não tem um lugar para as pessoas passarem. As pessoas se esbarram umas nas outras. Os carros tomam conta de todos os espaços”. Nesse sentido, a cidade precisa ser pensada em termos de satisfação e realização pessoal, sem barulho ou poluição. Falei que os cidadãos precisam ter direito à cidade, acesso ao progresso e ao desenvolvimento.

Antes de finalizar a oficina, passei uma atividade aos alunos via *Google Form*. Para essa atividade os alunos foram orientados a analisar três imagens, uma da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães e duas de uma rua do Parque Verde II e fazerem uma relação entre o PIB arrecadado no município e o desenvolvimento da cidade de Camaçari.

2.2.6 Como vejo a cidade de Camaçari

Antes de iniciar a apresentação do tema da oficina, retomei a atividade da oficina anterior. Expus as fotografias da atividade¹⁷⁴ e apresentei algumas respostas enviadas pelos estudantes.

¹⁷³ GEHL, Jan. *Cidades para pessoas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 2.

¹⁷⁴ As fotografias foram captadas no dia 13/04/2021, ainda no contexto da pandemia da covid-19. A figura 18 mostra a avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães. Antes da requalificação, esse logradouro era conhecido com o nome de avenida Comercial. Ao lado direito da imagem vemos comércio ambulante, ponto de ônibus, Edifício

Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Acervo do autor

Figura 19 – Rua sem asfalto no Parque Verde II



Fonte: Acervo do autor

Camassary, comércio formal, postes de iluminação, casas que não foram finalizadas, antenas de redes de celulares e árvores ornamentais. Do lado esquerdo da imagem encontramos clínicas, lojas, ponto de mototáxis, hotel, árvores ornamentais, postes de iluminação, veículos, motos. Ao fundo, a fotografia registrou casas por receber reboco. Ao centro da imagem, percebemos poste de iluminação, pista sinalizada para pedestre e ciclistas. Nos dois sentidos da avenida, observamos as pistas com sinalizações para veículos e pedestres. Ao longo da avenida, pessoas transitam. No dia da captura da imagem havia uma manifestação por melhorias na segurança pública. Os manifestantes dirigiam-se à Câmara de Vereadores.

A figura 19 registra parte do bairro Parque Verde II, com casas de tijolos à mostra, ruas sem asfalto e presença preponderante de árvores. A fotografia registra uma cena que contrasta com o centro da cidade: aspecto rural e ausência de asfalto nas vias. A fotografia foi registrada a partir da rua Rachel de Queiroz, em cuja rua está situada a Escola Municipal Parque Verde, onde trabalho no turno matutino.

A figura 20 mostra a presença de lixo à beira do rio Camaçari que corta a rua Carlos Drummond de Andrade, no Parque Verde II. Na imagem é possível perceber que parte do lixo foi retirado, mas com frequência moradores depositam diversos tipos de lixo: orgânico, restos de material de construção, sofá etc. O rio é coberto por uma vegetação, sinalizando presença de agente poluidores.

Figura 20 – Lixo à beira de rua no Parque Verde II



Fonte: Acervo do autor

Nas respostas dos alunos foi possível notar que eles têm percepção bastante unificada da importância de se conhecer o PIB e a sua relação com o desenvolvimento da cidade e garantia de direitos como saneamento, iluminação pública adequada, bem como desenvolvimento humano e social. Em relação à “Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, à “Figura 19 – Rua sem asfalto no Parque Verde II” e à “Figura 20 – Lixo à beira de rua no Parque Verde II”, alguns alunos estabeleceram comparações estéticas do belo e do feio, sendo que o belo está relacionado com a reforma da avenida, pois segundo o estudante 02, “o centro de Camaçari acaba sendo um lugar mais bonito, e a segunda imagem é o oposto onde é um lugar feio e que não tem muitas pessoas nem sequer tem um asfalto”. A estudante 20 (14 anos) afirmou que “na primeira imagem se pode perceber que a cidade é bem bonita e bastante desenvolvida, porém nas outras estão quase que abandonadas”.

Os alunos associam os espaços mais afastados da cidade e próximos do mundo rural como atrasados, qualificando a imagem do centro como melhor e mais bela, o que revela um certo equívoco. O centro da cidade tem mais atenção dos poderes públicos por ter mais visibilidade e por estar mais próximo do comércio, recebendo mais pressão para ter maiores investimentos como pavimentação, iluminação, irrigação e arborização. Os bairros periféricos recebem pouca atenção dos poderes públicos e a população mais carente não tem muitos meios de pressionar ou barganhar por melhorias.

Para alguns alunos, o PIB da cidade reflete o desenvolvimento do centro da cidade, e a avenida requalificada passou a ter maior visibilidade por conta do investimento pelo qual passou, o que não ocorre em bairros distantes.

O PIB de Camaçari é alto o suficiente para eles arrumarem os bairros, mas eles não fazem isso porque preferem investir no centro da cidade, pois eles percebem que se investirem o dinheiro nos bairros, o dinheiro que eles ganhariam de volta com imposto seria menor, mas se eles investissem no centro eles estariam investindo nos turistas,

na esperança dos turistas gastarem dinheiro no centro, comprando em lojas etc. (Estudante 18).

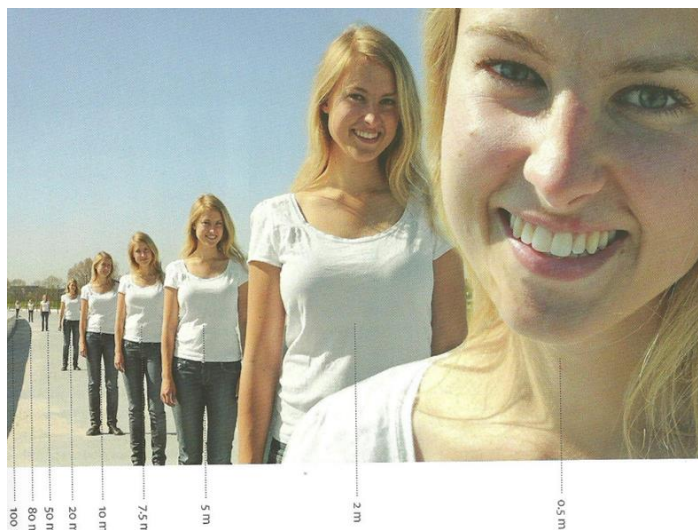
O PIB de Camaçari é muito alto. O problema é que ele não é utilizado como deveria ser. Por exemplo vemos nas imagens que em bairros nobres já está tudo lindo, em outros a situação está crítica com poças de água, lixo e muito mais (Estudante 19).

Após analisar as imagens, é visível o crescimento econômico na avenida Luís Eduardo Magalhães, no centro. Já no Parque verde I e II, percebemos que o PIB arrecadado não foi tão bem centralizado assim, deixando a desejar no quesito ruas pavimentadas, coleta certa de lixo. O PIB foi bem encaixado na avenida, creio que devido ao fato de se localizar no centro da cidade, onde é mais visto pelas pessoas. Mas isso não impede o fato de ser necessário também um desenvolvimento nos bairros Parque Verde I e II, pois lá moram pessoas que, assim como qualquer outra, necessitam de uma rua pavimentada, uma correta coleta de lixo. Nem sempre o PIB arrecadado significa crescimento e desenvolvimento da cidade, o dinheiro pode ser usado para outros fins (Estudante 21 – 15 anos).

A percepção dos alunos também aponta para o descontentamento com o fato de o município ter um alto PIB e não refletir na equidade dos direitos, pois, como disse estudante 21, “nem sempre o PIB arrecadado significa crescimento e desenvolvimento da cidade, o dinheiro pode ser usado para outros fins”. Não havendo equidade na destinação dos recursos arrecadados pelos municípios, uma região ou um bairro passa a ser mais assistido do que outro. O estudante 15 concluiu que “a real situação da cidade não condiz com o valor do PIB arrecado sendo que a valorização é apenas para áreas centralizadas”.

Em seguida, passei a apresentar o tema da oficina do dia, comentando a respeito da atenção que o poder público dá ao centro da cidade. Existe uma preocupação maior do governo para desenvolver esta área. Há muitos olhares voltando-se para o centro, onde se concentram a parte administrativa, os escritórios e uma série de outras funções da cidade. E muitas vezes, a parte distante do centro não recebe tanta atenção, embora os bairros tenham comércio e, também, abriguem moradias. Posto isso, fiz o seguinte questionamento: A cidade de Camaçari é um lugar para alguém se realizar como pessoa e como cidadão?” Para estudante 02, Camaçari “é uma cidade boa, mas precisa mudar algumas coisas”.

Em seguida, passei a apresentar o tema “Como vejo a cidade de Camaçari”, falando das expectativas, perspectivas, realização e frustração do cidadão em relação à cidade.

Figura 21 – Campo social da visão

Fonte: Jan Gehl¹⁷⁵

Mostrei a “Figura 21 – Campo social da visão” e expliquei o que significa. O campo de visão auxilia nas formas de vermos e percebermos a cidade e seus espaços. Aos 100 metros, por exemplo, conseguimos fazer diferenciação no meio natural com outros elementos. À medida que vamos nos aproximando e diminuindo a distância, as interações vão intensificando-se, até percebermos as reações, emoções e sentimentos.

Figura 22 – Detalhe 1 da Praça Abrantes

Fonte: Acervo do autor

¹⁷⁵ GEHL, 2015, op. cit., p. 34

Passei a analisar com os alunos detalhes da “Figura 22 – Detalhe 1 da Praça Abrantes”, destacando o campo visual, o contato. Há pessoas sentadas no banco, que mantém interação espacial e social. A imagem registra pessoas desempenhando diversos papéis. Uma praça arborizada e, ao que parece, um lugar aprazível, pois as pessoas demonstram tranquilidade.

Em seguida, retomei a “Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”. Inicialmente, identificamos os elementos da imagem. A avenida passou por reformas, mas permaneceram algumas coisas. O estudante 10 afirmou que “não mudou o prédio”, querendo dizer que o Edifício Camassary não passou por reformas, contrastando com a modernização da avenida. Perguntei: Em termos de cultura, de prática social, o que permaneceu? O estudante 10 assim respondeu: “Esse comércio aí, sempre fica aí”, referindo-se ao fato de haver ambulantes realizando comércio no ponto de ônibus. É uma realidade de muitas cidades que têm problemas na oferta de empregos, surgindo o comércio informal. Temos também aspectos de como o sistema de transporte funciona, pela imagem do ponto de ônibus. O estudante 02 detectou que “há umas pessoas de branco”. No dia que foi capturada a fotografia, ocorria uma manifestação. A cidade também é palco de reivindicação de direitos. A cidade é para quem? O que na imagem parece destoar em relação à avenida? Estudante 02 afirmou que “existem prédios comerciais. Lá no final, há casas amontoadas no final da foto”. As casas estão por concluir. Remete a uma situação financeira. Não mudou na questão do trabalho informal. A cidade permanece como espaço de tensões, remetendo a uma leitura social e econômica em relação à moradia. Na imagem aparecem casas que não foram concluídas próximas ao Edifício Camassary, também conhecido por Prédio Redondo.

Comparando com outro lado da avenida, não há simetria em termos de ordenamento. O lado esquerdo é mais ordenado que o direito. Do lado direito, não houve muitas melhorias urbanas. Estudante 22 (14 anos) afirmou que “as casas estão inacabadas. As lojinhas estão arrumadinhas, mas em cima, não”. Parece que o desenvolvimento simbolizado pelo Prédio Redondo não acompanhou a melhorias das edificações próximas.

Figura 23 – Detalhe do Prédio Redondo



Fonte: Acervo do autor

Ao exibir a “Figura 23 – Detalhe do Prédio Redondo”, alguns alunos observaram que o Prédio Redondo não tem passado por reformas. Observaram a presença de roupas penduradas, sinalizando deterioração do espaço visual.

Figura 24 – Frente da Escola Municipal Anísio Teixeira



Fonte: Acervo do autor

Apresentei em seguida a “Figura 24 – Frente da Escola Municipal Anísio Teixeira” que retrata a escola onde os alunos estudaram em 2021. A imagem registra certa intimidade, de um ambiente comum que conhecemos.

Figura 25 – Detalhe 1 da Praça do Ponto Certo



Fonte: Acervo do autor

Na sequência, mostrei a “Figura 25 – Detalhe da Praça do Ponto Certo”, que evidencia espaços abertos para interações sociais. O verde toma o espaço da fotografia. Ao fundo temos flores e casas. As árvores conduzem a olhar para o fundo. A imagem mostra um espaço em que as pessoas se encontram, constituindo um lugar humano, não somente espaço que abriga indústrias e comércio. Precisamos ater-nos aos detalhes da cidade, que oferecem oportunidades para alimentar nossos olhares sobre ela. Árvore ornamental também serve para alimentar nossos olhos, vencer a parte dura e artificial da cidade e aproximarmos-nos dela com nossos sentidos.

Figura 26 – Detalhe 2 da Praça do Ponto Certo



Fonte: Acervo do autor

Perguntei se a turma identificava algo estranho na “Figura 26 – Detalhe da Praça do Ponto Certo”. O estudante 02 respondeu dizendo que “parece ter um copo, ali no chão”. O estudante 16 observou que “parece que tem lixo empilhado ao fundo”. Como espaço humano, a cidade serve para todos, não só para um grupo ou para algumas pessoas. O cuidado que temos

com o espaço mostra afeto com a cidade. Na imagem, o lixo quebra essa relação. Há uma composição diagonal que leva o olhar para cima, mas o lixo quebra essa unidade do olhar. A estudante 22 disse que “na primeira vez que olhei para a foto, olhei primeiro para o lixo, nem olhei para as flores”. Eu disse que um filósofo chamado Roland Barthes escreveu sobre o *punctum*¹⁷⁶, que é a parte da fotografia que nos incomoda, que nos faz desviar o olhar. Diante da fotografia, há algo que tira a atenção, no caso da referida imagem é o lixo.

Na sequência, apresentei a “Figura 19 – Rua sem asfalto no Parque Verde II”. A imagem faz contraste com a avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães, no centro da cidade. É um bairro construído como resultado do aumento da população, e seu processo de urbanização e oferta de serviços públicos são precários.

A “Figura 20 – Lixo à beira de rua no Parque Verde II” remete-nos para a observância dos cuidados com o bem público, provocando os sentidos da visão e do olfato, reportando-nos aos diversos odores que a cidade pode nos proporcionar.

Ao término da apresentação, os alunos receberam como tarefa a produção de texto com o seguinte tema: A cidade como lugar de encontro, expressão e realização pessoal. Essa tarefa foi feita via *Google Form*.

2.2.7 As memórias da cidade

Retomei a atividade anterior, comentando algumas respostas enviadas, que passo a comentar em seguida. Nos trechos seguintes, registramos a compreensão que os alunos demonstram sobre como a organização da cidade contribui para promover encontros ou desencontros, expressão de atitudes, sentimentos e descontentamento com a paisagem da cidade, em decorrência das ações dos cidadãos e da administração pública no tecido urbano. A realização do cidadão dá-se como resultado do acesso aos direitos. No entanto, o estudante 09 tem uma visão de participação assistencialista:

A cidade onde você pode encontrar construções de edifícios como hospitais, postos de gasolina e empresas. Mas infelizmente também pode encontrar construções abandonadas e não se encontra saneamento básico na cidade e com isso prejudica a moradia das pessoas. Podemos nos realizar talvez ajudando nossa cidade removendo lixo das ruas ou ajudando aqueles que mais precisam com alimento, mas podemos também nos voluntariar para entregar cestas básicas para moradores que não tem condições financeiras.

¹⁷⁶ BARTHES, 2017, p. 31.

A cidade é vista como lugar que propicia diversos tipos de interações, tais como: encontrar amigos, fazer negócios, comprar e namorar. Lugar onde os afetos também se desenvolvem e ganham significado em praças, lojas e pontos turísticos. “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”¹⁷⁷, ou seja, um lugar por onde o cidadão transita e realiza interações com os cidadãos e com a cidade em suas múltiplas funções.

A cidade tem vários lugares de encontros, por exemplo, em Camaçari temos a Praça Abrantes e a Praça Montenegro, com certeza se você falar para se encontrar em algum desses lugares a pessoa irá saber onde fica, tem também pontos como lojas tipo Americanas, Planeta, Le biscuit etc. Eu já utilizei muito esses lugares pra encontrar amigas ou também na semana passada que vendi o celular da minha mãe e usei a Praça Montenegro como ponto de encontro! (Estudante 23 – 14 anos)

Camaçari é uma cidade grande, com uma boa quantidade de pontos turísticos, lojas, mercados, e também tem a feira que é um lugar grande de vendas de produtos, comidas e entre outros. E também tem muitas praças que é um dos lugares que chama muita atenção, porque ali pode ser um ponto bom para encontro com amigos, ou fazer entre outras coisas (Estudante 24 – 15 anos).

Na cidade há vários pontos que servem de local para encontros entre amigos, namorados e etc., pontos turísticos que se tornam características e muitas vezes um único ponto consegue expressar de modo significativo o que é aquela cidade, uma cidade valorizada traz sempre um orgulho para seus moradores (Estudante 15).

Como um lugar, a cidade torna-se cenário de múltiplas interações e níveis de participações. A valorização do espaço cidadão não é dada somente pelo poder público, enquanto os cidadãos ficam à espera de ações que lhes favoreçam. O exercício da cidadania requer também que os moradores se envolvam nos assuntos da cidade, passem a reivindicar visibilidade dos direitos por meio de pressões sociais, das ações dos sujeitos históricos. A visão dos alunos passa a ideia de que o poder público age sozinho, à mercê das ações e das vontades dos cidadãos.

Se por um lado a cidade revela ser um lugar de encontro, por outro ela manifesta frustração, quando os cidadãos não se realizam como cidadãos e como pessoas, imbuídas de expectativas em melhorar as condições do viver, de encontrar emprego, de ter acesso ao saneamento básico, a ruas pavimentadas e moradias salubres. Nesse sentido, a cidade torna-se espaço de disputas e de pressões sociais para reverter as condições desfavoráveis ao exercício da cidadania.

Muitas pessoas se mudam de cidade, país, bairro, quando buscam melhores condições de vida ou de emprego, porém muitas vezes esse desejo não é realizado, pois o lugar pode não ser como você esperava, e isso entristece muito. Já as pessoas que moram naquele lugar há um bom tempo já sabem a situação de onde vive, umas já estão acostumadas como lugar inacabado, casas mal construídas, rua sem asfalto, sem calçada, porém mesmo morando ali ficam bem tristes com aquela situação e algumas até

¹⁷⁷ TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2015. *E-book*.

exigem que algo seja feito para mudar aquilo, porém mesmo exigindo nada é feito; e a maioria dessas pessoas que moram nesses lugares muitas vezes é por conta das suas condições financeiras (Estudante 22).

Em seguida, exibi o tema da oficina. Para início de conversa, perguntei o que eles entendiam por memória. A estudante 01 respondeu que “memória é lembrar o que foi marcante”, como registros que se fazem presentes e evocam o passado. Continuei com os questionamentos, perguntando pelo significado que as memórias têm para nós e para a cidade de Camaçari, e por que as memórias são importantes para contar a história da cidade. O estudante 25 (14 anos) afirmou que “é importante porque Camaçari nos representa”. Afirmou, então, que o “nós”, o atual e o presente estamos interligados com o passado. O estudante 02 fez ligação das memórias com as origens da cidade, discorrendo que se “você chega num lugar, vai querer saber por que o nome da cidade é Camaçari. Por que o nome Camaçari?”.

Expliquei que temos história e discorri sobre como registramos os acontecimentos e a importância desses registros da memória. O que a história conta? A história tem a ver com a vida. Existe uma história que está inserida nos contextos. Há uma diferença entre memória e lembrança. A memória é mais significativa, embora use da lembrança, a memória lida com os significados. As memórias estão relacionadas com as pessoas, com grupos sociais diversos, com a cidade, com o país e com a humanidade. E hoje, com a pandemia da covid-19, como a humanidade tem sido afetada?

Na sequência, exibi o *site* www.museudascoisasbanais.com.br que afirma seus propósitos: “este museu virtual tem o objetivo de promover uma reflexão em torno da memória agregada aos objetos cotidianos que, apensar de muitas vezes considerados banais, estabelecem uma relação afetiva ao longo do tempo e da vida com seus donos”.¹⁷⁸ A “memória agregada” em torno dos objetos, ajuda-nos a compreender aspectos do passado a partir do presente que, no caso, tem relação com o aprendizado a respeito das memórias.

Apresentei alguns objetos, falando da história de alguns deles. Mostrei a imagem de uma máquina fotográfica. A pessoa que postou a imagem contou uma história que teve relação com seus avós. Mostrei, também, imagem de um ferro de passar a brasa. Os alunos disseram que não conheciam, e o estudante 02 assim comentou: “Veja como mudou, professor. Antigamente botava brasa, e hoje põe na tomada e usa rapidinho”. Eu disse que a mudança da tecnologia muda a forma de conviver, de nos relacionar e até a relação com o tempo. Mostrei também a imagem de uma máquina de escrever. Falei da importância desse equipamento para mim, pois

¹⁷⁸ MUSEU das coisas banais. Museu das coisas banais: seja bem-vindo ao museu das coisas banais. 2021. Disponível em: <https://museudascoisasbanais.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

quando adolescente tinha feito curso de datilografia, numa época em que os computadores ainda não eram presentes na cidade onde morava. A máquina de escrever constituía-se, então, num objeto biográfico.

Continuei a apresentação dizendo que a cidade está impregnada de memórias: festas cívicas, sazonais, monumentos. São elementos que servem para manter a ligação com o passado e o presente, atualizar a história para as pessoas e ensinar os mais jovens. Ajuda a manter a identidade. Em seguida, apresentei algumas imagens que se relacionam com festas cívicas e aspectos da identidade cultural do nordestino e dos camaçarienses.

Figura 27 – Desfile – 7 de Setembro de 2018



Fonte: Eriks Trabuco¹⁷⁹

Figura 28 – Desfile - Aniversário de Camaçari - 2018



Fonte: Eriks Trabuco¹⁸⁰

¹⁷⁹ TRABUCO, Eriks. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://cmcamacari.ba.gov.br/7-de-setembro-legislativo-prestigia-desfiles-civicos/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

¹⁸⁰ TRABUCO, Eriks. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://cmcamacari.ba.gov.br/260-anos-legislativo-celebra-aniversario-de-camacari-durante-desfile-civico/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

Figura 29 – Desfile - Aniversário de Camaçari – 2015



Fonte: Anderson Nunes¹⁸¹

A “Figura 27 – Desfile – 7 de Setembro de 2018”, “Figura 28 – Desfile - Aniversário de Camaçari – 2018” e “Figura 29 – Desfile - Aniversário de Camaçari – 2015” têm relação com a origem da cidade, simbolizada pelos indígenas e pela árvore Camaçari. O desfile não é só cívico, está apresentando uma aula, “contando a história de Camaçari”, completa estudante 26 (14 anos).

Figura 30 – Igreja Divino Espírito Santo – Vila de Abrantes



Fonte: Nelinho Oliveira¹⁸²

¹⁸¹ NUNES, Anderson. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://nossametropole.com.br/2015/09/28/milhares-de-pessoas-participam-do-desfile-civico-em-comemoracao-aos-257-anos-de-camacari/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

¹⁸² OLIVEIRA, Nelinho. 2009. 1 fotografia, color. Disponível em: http://sis.camacari.ba.gov.br/portal/detalhe_noticia.php?cod_noticia=5275. Acesso em: 04 ago. 2021.

A “Figura 30 – Igreja Divino Espírito Santo – Vila de Abrantes” tem muita importância na história dos camaçarienses. Foi ao redor dessa igreja que começou a história de Camaçari e de Vila de Abrantes. No aldeamento, os indígenas eram catequizados e inseridos na cultura colonial portuguesa. Serviam como mão de obra, inclusive escrava.

Na sequência, apresentei imagens da linha do trem, do Prédio Redondo, enquanto relacionava as imagens à história do município. Por fim, apresentei a “Figura 13 – Árvore Camaçari” exibida na oficina 3, intitulada “Camaçari e sua história”. A árvore tem relação com a memória viva. A planta, que dá nome ao município e à cidade, é uma memória, pois remete a um passado que se faz presente.

Por fim, como tarefa, solicitei que os alunos realizassem as tarefas anteriores, sobretudo as relacionadas às produções fotográficas e, também, fotografassem objetos com algum significado pessoal, familiar ou coletivo em vistas de serem usadas na exposição virtual.

2.2.8 A cidade e as percepções

Iniciei a presente oficina comentando sobre a realização das atividades propostas e sobre a exposição virtual como produto das oficinas, na qual estarão presentes as produções dos alunos. Falei da necessidade de fazermos a exposição virtual por causa dos protocolos sanitários. Embora estivéssemos na iminência de retornarmos às aulas presenciais, a orientação era que não promovêssemos aglomeração. Uma exposição física iria requerer ocupar espaço da escola e a presença dos alunos. Em comum acordo com a direção da unidade escolar, ficou entendido que o melhor seria fazer a exposição virtual. Diante da justificativa para a realização da exposição na modalidade virtual, solicitei que os alunos sugerissem como desejavam a organização da exposição, a disposição das imagens.

Dando continuidade, o estudante 02 perguntou se o professor iria “apresentar as fotografias produzidas por eles”. Lembrei que as imagens produzidas comporiam a exposição virtual. Expliquei que a pandemia de certa forma atrapalhou o andamento do projeto. A intenção era concluí-lo em sala de aula, mas a direção da escola não tinha definido a data para o retorno presencial. Apresentei 2 fotografias da Praça Abrantes, no centro de Camaçari, na qual se destacam as palmeiras e a fonte luminosa, representadas pelas “Figura 31 – Detalhe 2 da Praça Abrantes” e “Figura 32 – Detalhe 3 da Praça Abrantes”.

Figura 31 – Detalhe 2 da Praça Abrantes



Fonte: Prefeitura de Camaçari¹⁸³

Figura 32 – Detalhe 3 da Praça Abrantes



Fonte: Acervo do autor

Chamei a atenção para o fato de que, no dia em que produzi as fotografias da referida praça, a fonte não estava ligada. Pedi que observassem que a imagem foi captada no período da pandemia da covid-19.

Continuei chamando a atenção para o título da apresentação: “A cidade e as percepções”. Questionei: Como a gente percebe a cidade? Como olhamos para ela? A gente sabe que existe uma história, um contexto cultural de um povo. Mas como eu olho para a minha cidade no dia a dia? Quando saio de casa, por exemplo, como eu lido com ela? Pedi que os alunos refletissem sobre essas questões.

¹⁸³ PREFEITURA de Camaçari.2021. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/prefeitura-moderniza-fontes-das-pracas-abrantes-e-montenegro/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

Retomei alguns temas tratados anteriormente, como a história de Camaçari, a presença do Polo Petroquímico, afirmando que todos nós temos história, e a cidade também tem. Essas histórias constroem as experiências coletivas e pessoais. Por exemplo, quando os familiares, pai ou mãe, olham para o álbum de fotografias, mostram as fotos de quando vocês eram crianças etc., eles estão trazendo de volta uma história que ficou no passado, mas que essa história hoje se faz presente, porque ela é trazida com nossas memórias. E quando se fala da história de Camaçari, estamos também revivendo uma história que ficou lá atrás, mas que essa história ainda permanece hoje de alguma forma. Ela não se apaga. Essas memórias ajudam-nos a criar o sentimento de coletividade e de identidade pessoal. Falei que eles aprendem o que é ser camaçariense, dependendo da experiência que vão tendo de Camaçari no dia a dia, ou seja, a memória tem um caráter coletivo, pois lembramos o que vivenciamos e partilhamos no grupo social que integramos.

Na sequência, continuei com os questionamentos: Como vocês percebem a cidade de Camaçari? Camaçari é uma cidade acolhedora? A cidade proporciona experiências cidadãs? Em relação à experiência cidadã, vocês acham que a cidade lhes proporciona todos os direitos previstos na constituição, por exemplo? Na cidade você se realiza enquanto adolescente e pessoa? Sente falta de alguma coisa? Em relação à cidade acolhedora, você se sente bem acolhido? Você se sente em paz nessa cidade? Você acha que essa cidade é segura? Sua cidade é tranquila, é barulhenta? Ela tem um cheiro agradável? É difícil locomover-se por ela? A percepção mexe com nossos sentidos, nossa visão, nosso olfato, nosso paladar, nosso tato. Podemos andar pela cidade, encontrar uma praça que nos oferece uma visão bela, uma paisagem interessante, contemplando, sentindo-nos parte dessa paisagem, desse lugar. Ou podemos estar numa praça, num lugar que há sujeira, por exemplo. Não nos sentimos ali tranquilo. O que vemos não está nos agradando. Pedi, então, que cada um comentasse uma das questões apresentadas no *slide*.

O estudante 09 afirmou que “Camaçari é uma cidade acolhedora. Eu gosto de minha cidade. Eu não mudaria de lugar, a não ser por um bom motivo, é claro. A gente nasce aqui, a gente se acostuma com a cidade. Mas também tem a bandidagem. Onde moro, no Sítio Verde, tem ladrão, mas eu gosto daqui”. O estudante 02 interpelou o estudante 09: “Mas estudante 09, bandido tem em todo lugar”. O estudante 09 redarguiu: “É, mas tem cidade que é pior, em bairros, quero dizer.” O estudante 02 disse: “Eu nasci em Pernambuco. Quando eu vim para cá, achei Camaçari uma cidade muito bonita. Meu pai é daqui, e eu vim para cá. Achei uma cidade muito acolhedora, sim”. Indaguei por que a cidade era acolhedora para eles. O estudante 02 respondeu: “Tipo, todas as pessoas são legais. Ajudam você como podem”. O estudante 27 (15 anos) afirmou: “Quando eu vim da minha cidade, perto de Porto Seguro, lá o clima era um

pouco frio. Era um clima bom, mas fazia muito frio mesmo. Quando cheguei aqui em Camaçari, o clima é mais quente, tem praia, tem empresas maravilhosas. Gostei muito da cidade. Tem lugares bonitos. Traz paz para a gente. A violência está em todo lugar, mas Camaçari tem uns lugares bons também”. O estudante 02 quis saber a impressão que tive quando vim morar em Salvador. Disse que, quando cheguei na cidade, fiquei encantado mesmo reconhecendo que Salvador tem problemas de segurança e moradia, por exemplo. Continuei explicando que as falas foram importantes, revelando percepções a respeito da cidade de Camaçari, pois elas alargam nossa visão sobre a realidade. Quis saber também sobre as experiências cidadãs que os estudantes têm com a cidade. O estudante 27 apontou um exemplo de uma experiência cidadã ao citar o vale merenda: “Um exemplo disso é o vale merenda. Os alunos estão tendo aula em casa e estão recebendo vale merenda para que comprem os alimentos e possam ter uma educação boa.”

Chamei a atenção da turma para que todos participassem da discussão e dando continuidade, comecei a falar sobre as percepções, que se dão por meio de nossos sentidos. Por meio deles entramos em contato com a cidade, percebendo odores, sabores, cores, imagens, sinalizações, dizeres, sons, objetos, pessoas. Observei que se tem dado muita importância à visão e à leitura da escrita. A nossa cultura é sobretudo a cultura do olhar, do ver, do ler. Às vezes quando falamos da percepção da cidade estamos muito ligados à visão, esquecendo-nos que existem sons, barulho, gritos, pessoas falando alto, barulho dos carros e do vizinho etc. Somos seres sensoriais. Lidamos com a cidade por meio dos sentidos. Muito cedo usamos nossos sentidos para aprender e entrar em contato com a realidade. Só muito depois é que usamos os conceitos (ideias) que nos ajudam a elaborar nosso conhecimento. Esses sentidos ajudam-nos a perceber a cidade. Alguém poderia lembrar-se de uma cidade a partir dos seus jardins e do cheiro proveniente deles ou da sua arquitetura. Tudo isso nos ajuda a formar uma ideia de cidade.

Seguindo os distanciamentos entre as pessoas citados por Jan Gehl¹⁸⁴, falei dos sentidos e da comunicação entre os cidadãos. A distância íntima dá-se entre 0 e 45 cm, quando ocorre a partilha de emoções. O tato e o olfato entram em ação. A distância pessoal está entre 45 cm e 1,20 m. Nessa distância, o contato é estabelecido entre amigos e familiares. A distância social fica em torno de 1,20 a 3,70 m, quando ocorre, por exemplo, conversas sobre trabalho e outras informações comuns. Por fim, temos a distância social com mais de 3,70 m, ocorrendo o contato formal.

¹⁸⁴ GEHL, 2015, op. cit., p. 47-54.

A partir dessas distâncias, rerepresentei a “Figura 22 – Detalhe 1 da Praça Abrantes” e pedi para que os alunos fizessem comentários sobre a imagem e as distâncias supracitadas. O estudante 02 então afirmou: “A pessoa em pé, de camisa roxa está próxima de outra pessoa, numa distância pessoal. No banco, embaixo, à esquerda temos um contato social.” O estudante 27 pontuou que “Precisamos comparar com a pandemia, com o distanciamento social.” Lembrei que a fotografia foi registrada no contexto do distanciamento social por conta da pandemia da covid-19. Na fotografia é possível perceber que pessoas estão de máscaras, como a de camisa vermelha no banco, ao lado de outra de camisa amarela. Embora os homens estejam no mesmo banco, não estão numa relação pessoal. Não parecem ser amigos, embora estejam compartilhando o mesmo assento. No banco embaixo, à esquerda, o distanciamento é maior, inclusive um homem olha para o celular, e o outro mira um ponto distante da praça.

Fiz um questionamento para saber que tipo de relação se estabelece no banco em que estão sentados uma mulher e um homem ao fundo, embaixo, à esquerda. O homem está com as costas voltadas para a mulher. Os alunos buscaram entender o tipo de relação, concluindo que se trata de uma relação social. Eu afirmei, então, que pode ser tanto pública quanto social, mas não pessoal. Eles não estão fazendo uma interatividade, não estão conversando entre si. Continuei perguntando: Se olharmos a praça de uma maneira geral, você diria que trata de um distanciamento pessoal ou social? Os alunos responderam que o distanciamento é social. Continuei com a apresentação refletindo sobre leituras e sentidos. Falei como os cidadãos manifestam pensamentos e desejos, bem como expressam e reivindicam direitos. Pedi para refletirem sobre o que os cidadãos desejam para si, ora realizando-se como pessoas, ora como cidadãos. A cidade é um lugar que pode servir como lugar de manifestação de direitos e deveres.

Figura 33 – Detalhe 2 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Acervo do autor

Exibi a “Figura 33 – Detalhe 2 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, observando o registro de uma manifestação de um grupo que reivindicava direito à segurança. Pedi que os alunos identificassem outros atores sociais presentes na fotografia, realizando algum tipo de interação. Alguns alunos mencionaram a presença de motoqueiros, carros transitando e propagandas em frente aos estabelecimentos comerciais. Disse que os motoqueiros conversam, mas também estão partilhando momentos de trabalho. Perguntei se os mototaxistas tivessem oportunidade de emprego estariam fazendo esse tipo de trabalho. O estudante 09 respondeu que “não. Mototaxista não ganha tão bem hoje em dia. Meu pai foi mototaxista e ganhava muito mais, mas agora não.” O estudante 02 comentou que “é melhor rodar *Uber*.” Observei que pode ser vantajoso para o passageiro, mas talvez não para o motorista, pois pode ganhar pouco, além de ter que fazer manutenção do carro, pagar impostos, gasolina etc.

Figura 34 – Manifestação artística na Praça Abrantes



Fonte: Acervo do autor

Dando seguimento à apresentação, expus a “Figura 34 – Manifestação artística na Praça Abrantes”. O estudante 27, ao ver a imagem, afirmou: “Conheço o autor da pintura. O autor fez a pintura como forma de protesto e para tratar dos gases emitidos pelo Polo de Camaçari. Na imagem tem uma indústria que emite fumaça.” O estudante 02, então, interpelou o estudante 27, perguntando: “Para que esse protesto, para parar a indústria?” O estudante 27, então, respondeu: “Eu entendi que foi, ou pelo menos manear”. Perguntei se, além da poluição, havia outros elementos presentes na imagem. O estudante 09 respondeu: “A praia, professor, dá para ver lá no fundo e na frente também.” Para o estudante 02, “há algo como um zumbi, com máscara de radiação.” O estudante 09 observou que “no painel retratado há imagem de indígena e de um papagaio”.

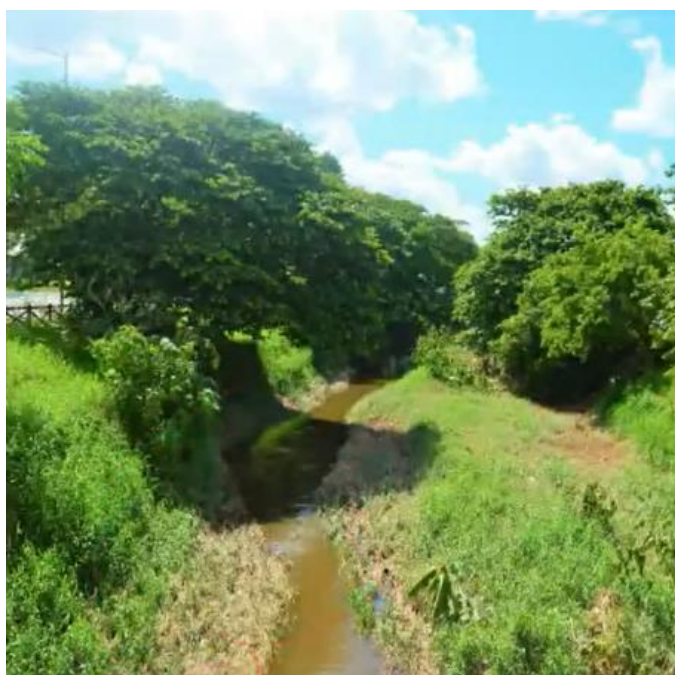
Continuei falando da cidade como acolhedora, hostil, segura, insegura. Disse que experimentamos a urbe como ruidosa, cheirosa, mau cheirosa, poluída, colorida, cinzenta. Quis saber como os estudantes olhavam para a sua cidade. O estudante 02 afirmou: “Vejo uma cidade colorida. As casas têm cores diversas”. Perguntei se eles percebiam poluição na cidade? Em seguida mostrei a “Figura 20 – Lixo à beira de rua no Parque Verde II” para falar do mau cheiro e a “Figura 35 – Carro de som em frente à Praça Abrantes” para tratar a respeito do barulho.

Figura 35 – Carro de som em frente à Praça Abrantes



Fonte: Acervo do autor

Figura 36 – Trecho 1 do rio Camaçari



Fonte: Acervo do autor

Na sequência das imagens, o estudante 02 fez o seguinte comentário a respeito da “Figura 36 – Trecho 1 do rio Camaçari”: “Parece que as pessoas não aprendem. Como fazer o rio bonito se pessoas jogam lixo na rua e no leito do rio?” Falei da importância da educação ambiental e, em seguida, da cidade e seus diversos cenários, nos quais os cidadãos transitam e detêm-se ao perceber as cores, os odores, o barulho e toda sorte de apelos que afetam nossos sentidos e percepções.

Antes de finalizar a oficina, eu trouxe algumas provocações a respeito dos marcos referenciais que encontramos na cidade, que servem para nos orientar enquanto transitamos por ela. Alguns alunos disseram que os marcos referenciais podem ser igrejas, praças, prédios públicos, ruas e avenidas.

A tarefa consistiu em fotografar a rua onde o aluno morava a partir da porta da casa, com o intuito de colher imagens para compor, com outras fotografias, a exposição virtual. Pedi também que pensassem como gostariam que a exposição fosse feita. Na aula seguinte discutiríamos a respeito.

2.2.9 Na cidade: o que muda e o que permanece

A oficina foi retomada com a exibição das fotografias recebidas da tarefa anterior. Enquanto exibia as imagens, falamos a respeito da exposição virtual. Como estávamos concluindo a unidade letiva, ficou combinado que o acesso à exposição e o registro no livro de visitas contaria como elemento da avaliação de História e da oficina.

Em seguida, exibi um vídeo do hino de Camaçari, e perguntei se os alunos conheciam o hino do município. Alguns disseram que já conheciam; outros, que ainda não tinham prestado atenção na letra do hino. Depois da apresentação do hino, falei que o hino busca exaltar a história de Camaçari. Comentei a respeito de alguns trechos da letra do hino, sobretudo dos “mistos filhos”. O hino menciona os filhos nativos e os “mistos filhos”, aqueles que chegam, aqueles que não nasceram no município, mas chegaram. Expliquei que o hino todo trata da história de Camaçari.

Continuei afirmando que a cidade é dinâmica, porque as pessoas também são. O tempo nos mostra o quanto mudamos. As mudanças são promovidas por pessoas, projetos políticos e interesses de grupo. Percebemos a mudança em nós, mas podemos perceber a mudança também ao nosso redor. Perguntei que mudanças os alunos percebiam a partir do 6º ano até o 9º ano. Para o estudante 27, “a pandemia mudou muita coisa. A rua do meu bairro foi asfaltada.” Para

o estudante 25, “as ruas e a iluminação da rua mudaram.” O estudante 27 retomou a fala pontuando que “o jeito de ensinar mudou. Do presencial para o remoto.”

A cidade está envolvida por mudanças. Dependendo das mudanças, o olhar pode alterar em relação ao bairro e à cidade como um todo. Imagine que muitas mudanças passam por interesse de grupos, quando reivindicam melhorias. Falei, então, da identidade, como algo que nos torna pessoas, indivíduos ou o que se mantém, apesar das mudanças que observamos em nós ou no espaço citadino. A rua asfaltada é um espaço que sofreu alteração.

Na sequência, perguntei se aprendemos com a cidade. O estudante 27 respondeu que “se soubermos que um bairro é perigoso, ninguém vai ficar dando bobeira.” Completei dizendo que aprendemos com as situações. Falei dos monumentos, mostrando que existe uma história que envolve o monumento. Ele ensina e conta uma história, revivendo as memórias de um passado que alguém vivenciou. Há o desfile para comemorar a cidade que também é um tipo de ensinamento e de aprendizado. O desfile traz alguns elementos da cultura, da história da cidade. Além da comemoração, há um ensinamento.

Apresentei a seguinte pergunta: O que permanece e o que mudou na cidade de Camaçari? Em seguida pus em evidências algumas fotografias da cidade de Camaçari.

Figura 37 – Trecho 2 do rio Camaçari



Fonte: Acervo do autor

Ao mostrar a “Figura 37 – Trecho 2 do rio Camaçari”, comentei a respeito da necessidade de cuidar melhor do rio, pois, além da importância histórica que tem com a cidade, a situação na qual ele se encontra revela muito das atitudes dos cidadãos com o patrimônio natural. Retomei a “Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”,

evidenciando que essa imagem nos ensina a respeito de um passado, a história que envolve o prédio e a relação dele com a cidade e o Polo Petroquímico de Camaçari.

A imagem também ensina sobre as práticas sociais, como o comércio informal e o sistema de transporte da cidade, bem como o tipo de vegetação da região, como mostra a “Figura 38 – Ponto de ônibus e ambulantes”. Na cidade, muitas pessoas passam a exercer trabalho informal, revelando mudanças na oferta e nas relações de trabalho e emprego.

Figura 38 –Ponto de ônibus e ambulantes



Fonte: Acervo do autor

Figura 39 – Edifício Cidade de Camassary e arredores



Fonte: Acervo do autor

Figura 40 – Manifestação na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Acervo do autor

Continuei discutindo a respeito das imagens, pontuando que a seleção das fotografias mostra muito do que permanece e do que muda na cidade. Na “Figura 39 – Edifício Cidade de Camassary e arredores”, temos o conhecido Prédio Redondo que compõe paisagem com a avenida requalificada e com outras edificações. Esse edifício é um monumento da história da cidade e do município de Camaçari.

Retomando a “Figura 40 – Manifestação na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, evidenciei que a requalificação da avenida trouxe mudanças, impactando a vida das pessoas, o trânsito, o comércio, a visibilidade das reivindicações. No entanto, há um impacto visual que faz um contraponto com a reforma da avenida. Alguém sabe dizer qual é? O estudante 25 apontou que “a ciclovia causa impacto.” No entanto, a ciclovia pode significar adequação às exigências atuais de reservar espaços aos ciclistas. Ao fundo encontramos as moradias não acabadas, que fazem um contraponto com a reforma. A avenida requalificada tornou-se lugar privilegiado de manifestação de reivindicações, por ter maior visibilidade. A reforma também trouxe mudanças no trânsito, modificando as formas de locomoção dos moradores e visitantes.

Figura 41 – Fórum Clemente Mariani



Fonte: Acervo do autor

Com a “Figura 41 – Fórum Clemente Mariani” destaquei que o fórum mudou de lugar, com um prédio maior e moderno. Perguntei por que foi necessário um fórum maior? O que mudou na cidade para precisar de um fórum maior? O estudante 09 sugeriu que “foi por causa do emprego.” O estudante 25 afirmou que foi por causa “do emprego, da educação e da saúde.” E para o estudante 09 “foi por causa da cultura.” Complementei dizendo que as relações na cidade ficaram mais complexas o que pode justificar um fórum maior e moderno. Para o estudante 09 “a cidade se tornou mais importante”, e a estudante 23 afirmou que “aumentou a arrecadação de impostos.” Finalizei explicando que o fórum pode resolver demandas de muitas áreas.

A tarefa final para os estudantes foi a escrita de um texto com o seguinte título: Eu e a cidade de Camaçari – entre mudanças e permanências. Com este mote eles poderiam falar livremente e passo a destacar a seguir alguns trechos da narrativa produzida por eles:

Na cidade de Camaçari tiveram várias mudanças como: ruas asfaltadas, casas e prédios construídos, mais pessoas morando nessa cidade maravilhosa. As escolas estão todas pintadas. Tem o vale merenda que a escola dá pra seus alunos, que ajuda muita gente. As praças mudaram também. Antes era feia, mal organizada e velha, hoje em dia as praças estão novas. Tem quadra e várias pessoas começaram a frequentar. Também estão abrindo vários locais de mercadorias. Os rios de Camaçari nunca mudam. Estão sempre sujos com lixos. Poderiam ser locais de lazer para os moradores e turistas. Aqui deveria ter um zoológico e um museu na cidade. O Prédio Redondo nunca tem mudança, é sempre a mesma coisa. Ninguém liga pra cuidar, deixar bonito, chamar a atenção das pessoas, seria um bom lugar. O Polo não tem muita mudança (Estudante 28 – 14 anos)

A cidade de Camaçari a meu ver tem diversos pontos tanto positivos quanto negativos. Um desses pontos positivos são as praias na costa da cidade que é banhado pelo Oceano Atlântico. Mesmo sendo uma cidade industrial, ela acaba sendo uma das mais belas da Bahia, seus recursos são grandiosos para quem vive na cidade tanto na economia quanto no lazer. Camaçari é rica e populosa, porém precisa de algumas reformas e leis, os hospitais, as escolas, as praças, os mercados e as ruas. Por mais que tenhamos muito dinheiro em alguns aspectos, a cidade é mediana. Gosto muito de

morar aqui, quero coisas melhores para o meu futuro e a cidade onde nasci e cresci (Estudante 29 – 14 anos).

Eu acho Camaçari uma cidade querida. É claro que muitas coisas têm que ser mudadas e melhoradas, por exemplo, como várias ruas que não têm asfalto para os moradores. Maioria das reclamações à prefeitura é isso, mas sobre meu olhar à Camaçari, ela é enorme, tem vários lugares, cada canto que até eu mesma nunca fui, mas gostaria de conhecer. Quando encontramos conhecidos na rua, até dizemos “nossa como essa cidade é pequena”, mas na verdade é grande que dá até para se perder. Camaçari é uma cidade estruturada, uma cidade de oportunidade e emprego, como qualquer outra. Temos o Polo Petroquímico de Camaçari. Também oferecendo aos jovens de conhecer e trabalhar, é claro que tenho desejo de conhecer outros lugares, mas gosto da cultura daqui (Estudante 30 – 14 anos).

A cidade de Camaçari é um bom lugar para se viver, porque não tem muita criminalidade comparada em outras cidades. É um ótimo lugar para se aprender, tem muitos lugares para ir, tem muitas praças, praias que chamam muita atenção, e também o Polo Petroquímico. Pra mim, Camaçari é uma boa cidade para ter uma criação, mas também sempre tem que ter a atenção de segurança nos bairros perigosos (Estudante 24).

Meu olhar sobre a cidade de Camaçari é que essa cidade é um lugar de muita proposta de trabalho e de muitos cursos e estudos. Aqui em Camaçari tem muitas empresas grandes como o Polo Petroquímico, também tem o IFBA que é uma das melhores escolas daqui de Camaçari (Estudante 11 – 14 anos).

No meu ponto de vista Camaçari vem crescendo cada dia, mas crescendo e aumentando sua população, sua mão de obra. Em relação às mudanças eu creio que foi depois dessa pandemia, muitas coisas mudaram na sua forma de funcionar em Camaçari e até mesmo as pessoas mudaram no sentido de sair mais à vontade, poder estar mais nas igrejas e até mesmo em eventos maiores e também a cidade mudou como nas obras, construções, ruas, avenidas, edifícios e eu estou crescendo e acompanhando toda essa evolução (Estudante 31 – 14 anos).

Eu não notei desenvolvimento, nenhuma coisa que mudou ou permaneceu em Camaçari. Tudo continua o de sempre pra mim. Eu conheço alguns monumentos históricos de Camaçari, como o Projeto Tamar, que consiste na conservação de tartarugas marinhas; e Arembepe, que antes era uma vila e agora é um ponto turístico, e as praias de Camaçari (Estudante 32 – 14 anos).

Para mim Camaçari é uma cidade industrial, mas que também possui belezas turísticas, como as praias de Jauá, Barra de Jacuípe, Arembepe. Sendo uma cidade próxima do litoral, Camaçari é um local de calor e umidade. Acho muito interessante o fato do lema da cidade ser “Pax et labor”, que traduzindo significa “Paz e trabalho”. Podemos associar isso ao fato da cidade ser conhecida por “cidade industrial” devido ao Polo Petroquímico, que é a fonte de renda de muitos camaçarienses, e até mesmo soteropolitanos, entre outros. Como toda cidade, também tem seus defeitos, mas podemos dizer que é um local habitável (Estudante 21 – 15 anos).

Quando eu saio de casa eu sempre observo as coisas como obras, pessoas, natureza e outras coisas. Às vezes eu nem presto tanta atenção assim. Eu antes de ir embora de Camaçari há um tempo me lembro um pouco de como era a cidade, mas olhando bem ela está até melhor do que era antes. Aqui no Parque Verde II mesmo onde eu moro agora as ruas têm asfalto, e tem mais no cento de Camaçari do que tinha antes, mas não devemos esquecer que mesmo a cidade mudando em alguns pontos ainda há pessoas que não têm trabalho e às vezes não têm nem onde morar. A cidade pode até

mudar, mas as escolas às vezes não têm materiais, pelo menos algumas que eu vi, mas as condições do povo têm que mudar também para que vivamos melhor (Estudante 33 – 14 anos).

Os trechos escritos pelos alunos revelam suas percepções ou olhares sobre as mudanças e permanências na cidade e as pessoas que ocupam e convivem no espaço camaçariense. Do conjunto das falas dos estudantes observamos a importância do Polo Petroquímico para o município. A maioria dos estudantes referiu-se ao Polo como elemento gerador de emprego e renda para a população. Mesmo jovens, observamos que eles se preocupam com o emprego. Outro destaque é a percepção de mudanças provenientes das intervenções urbanísticas como asfaltamento de ruas e requalificação de prédios, embora reconheçam que muitas partes da cidade ainda careçam de melhorias como ruas, escolas e despoluição do rio Camaçari.

A estudante 28 observou ter havido importantes mudanças. No entanto, lamenta que os rios de Camaçari estejam sujos e recebendo lixo em seus leitos. Sugeriu que a limpeza e a requalificação dos rios possibilitariam lazer e bem-estar à população. Propôs, ainda, a construção de um museu e de um zoológico. Para ela o Prédio Redondo poderia ser reformado, pois representa um símbolo do desenvolvimento do município. O museu dedicado à história do município poderia conectar sua população aos seus símbolos e aos seus lugares de memória. A mudança de percepção do espaço cidadão não se deu sem que viesse acompanhada de sugestão de instalação de equipamentos que salvaguardem a história e a memória de Camaçari.

A antiga estação de trem de Camaçari está sendo reformada para abrigar o “Museu de Camassary”. Segundo a prefeitura, o museu vai “resgatar a memória e história de Camaçari”, estruturando-se como “o primeiro museu público municipal da cidade”.¹⁸⁵ A sugestão da estudante 28 reflete a não visibilidade de um museu que reúna artefatos como textos, imagens e objetos que reconstruam a história do município e, dessa forma, os alunos poderem ter acesso para se inserirem nas narrativas e memórias da história na qual estão inseridos.

A presença de museus é de fundamental importância não só para os cidadãos, mas para alunos e professores, pois é por meio desses equipamentos que a escola insere os estudantes no conhecimento da história de sua cidade. Para além da escrita histórica presente nos livros didáticos, os museus disponibilizam narrativas dispostas na exposição de documentos, ora omitindo uma informação, ora configurando objetos que dizem muito como os curadores acreditam que

¹⁸⁵ PREFEITURA DE CAMAÇARI. *Obras do Museu de Camassary passam por visita técnica*. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/obras-do-museu-de-camassary-passam-por-visita-tecnica/>. Acesso em: 04/09/2022.

os fatos ocorreram. Nesse sentido, é preciso que a escola reflita com os alunos as escolhas feitas sobre o que preservar e o que deve ocupar lugar nos museus.

O estudante 32, embora tenha afirmado que não percebe mudanças ou permanências na cidade, admite que tenha havido mudanças no município, como a transformação de Arembepe em ponto turístico e que o Projeto Tamar se tornou um monumento de preservação do meio ambiente. Em torno desse monumento, projeta-se o futuro como possibilidade da continuação da vida marinha e torna-se símbolo de luta social e de pressão do poder público para a preservação ambiental.

Os estudantes 24 e 29 fizeram considerações críticas à cidade de Camaçari. Para a estudante 29 as praias e o parque industrial se destacam na paisagem do município e a cidade proporciona oportunidade de emprego e estudo. As críticas foram relacionadas, respectivamente, à segurança e à preservação dos equipamentos públicos. O estudante 11 também percebeu a cidade como lugar que proporciona oportunidade de trabalho e estudo.

A estudante 21 notou a cidade não só pelas funções e vida econômica, mas como lugar aprazível ao olhar e aos sentidos, prestando a atenção na beleza e no clima do município. “Como toda cidade, também tem seus defeitos, mas podemos dizer que é um local habitável”, ou seja, um lugar de realizações.

O estudante 14 lançou um olhar afetuoso para sua cidade. Embora tenha reconhecido que ela precise de melhorias, admitiu que Camaçari tem muitos lugares para se conhecer, como forma de enriquecer e compartilhar experiências urbanas. Ser “pequena” aqui simboliza que a cidade é bem familiar aos cidadãos, que se tornou um verdadeiro lugar, segundo o conceito de lugar formulado por Yi-Fu Tuan como espaço que “nos é inteiramente familiar”¹⁸⁶. Na visão do aluno, o espaço urbano está estruturado para oferecer oportunidade de emprego, tomando o Polo como símbolo desenvolvimentista. O estudante também percebeu o município como o início de uma busca por realização pessoal. O desejo de conhecer outros lugares não significa abandonar sua cultura, mas alargar as oportunidades que, porventura, se apresentem aos jovens.

O estudante 21 fez alusão ao crescimento tanto da mão de obra quanto do trabalho. Percebeu que a pandemia tenha provocado algumas mudanças na cidade e nos hábitos das pessoas. Notou que as mudanças se fazem visíveis nas transformações da paisagem urbana. Essas mudanças, segundo o aluno, apontam para o crescimento e melhoria da cidade.

O estudante 33 relatou que passou um período fora da cidade e que, ao retornar, percebeu que Camaçari “tá até melhor do que era antes”, ou seja, o olhar que o aluno estendeu sobre

¹⁸⁶ TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2015.

o tecido urbano tornou-se diferente, observando com mais cuidado e atenção aos detalhes que antes passavam despercebidos. Apesar de ter-se atentado às mudanças urbanas, o aluno ponderou que “ainda há pessoas que não têm trabalho e às vezes não têm nem onde morar”, ou seja, o estudante demonstrou a consciência de que mesmo mudando certos aspectos citadinos, algumas estruturas ainda permanecem como as escolas que “às vezes não têm materiais”. As mudanças, para o aluno, devem estar a serviço do viver melhor.

Como vimos, as oficinas didáticas buscaram apresentar um *modus operandi* que envolvesse estudantes e professor nas aulas de História de forma que a interatividade se fizesse presente. Nessa metodologia de ensinar e aprender, privilegiamos o saber que os alunos trazem, a reflexão da prática por meio da problematização e o uso de mediadores que possibilitaram interatividade na discussão dos temas, de forma que os saberes fossem confrontados para dar lugar a uma nova forma de perceber a realidade e os temas históricos. Os mediadores usados nas oficinas foram diversos, tais como: texto, vídeo, música. A fotografia constituiu-se como a mediadora por excelência para refletirmos a respeito das mudanças e das permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Como resultado das oficinas, os estudantes demonstraram suas percepções sobre as mudanças na sua cidade. Perceberam que houve transformações no tecido urbano, nas relações sociais e na economia de Camaçari. Foram atentos também às ausências e lançaram olhares críticos e propositivos sobre os problemas que refletiram ao longo das aulas. Destacamos aqui a preocupação com o cuidado com os equipamentos públicos e com o meio ambiente. Propuseram a criação de museu e preservação da memória da história do município. Houve críticas à segurança, às condições socioeconômicas da população como moradia, falta de emprego e estruturas de muitas escolas. Demonstraram vislumbrar a cidade como possibilidade de realização e também como início de busca de outros cenários nos quais pudessem se realizar como cidadãos. Para além das funções e atividades econômicas, a cidade de Camaçari foi percebida como lugar aprazível, afetuoso e belo e onde os cidadãos podem realizar intensas experiências no comércio, nas praças, nas ruas, nas escolas e em todo o tecido urbano. O lugar foi visto como símbolo de interações familiares, onde se reconhecem portadores de uma cultura e de um legado histórico. Por fim, perceberam as mudanças, mas também a permanência de estruturas que, mudando, teriam possibilidade de transformar as condições do povo para que, como afirmou estudante 33, “vivamos melhor”.

2.3 Solução Mediadora de Aprendizagem: Exposição fotográfica: Olhares sobre Camaçari

A exposição fotográfica virtual constituiu a Solução Mediadora de Aprendizagem (Produto) do projeto desenvolvido. A construção da exposição foi iniciada desde o momento em que as oficinas começaram a ser desenvolvidas. Ao final de cada oficina, era solicitado que os estudantes realizassem alguma tarefa, consistindo na produção de fotografia ou de texto relacionados com os temas desenvolvidos. A necessidade de realizar a exposição por meio virtual deu-se por conta dos protocolos de distanciamento da covid-19, uma vez que a unidade escolar ainda não havia retornado as atividades presenciais. E embora tenha retornado, como ocorreu em seguida, não foi possível efetivar a exposição presencialmente.

A exposição foi montada na plataforma www.emaze.com e vinculada ao *site* www.dejalma.one com o seguinte endereço: <https://www.dejalma.one/olhares-sobre-camacari>.

Figura 42 - Exposição fotográfica: olhares sobre Camaçari



Fonte: Dejalma Ferreira do Rosário¹⁸⁷

Antes de disponibilizar ao público em geral, foi realizado lançamento da exposição por meio de convite nos grupos de *WhatsApp* da escola, dos colegas do PROFHISTÓRIA, bem como nas redes sociais como *Instagram* e *Facebook*. No dia do lançamento estavam presentes cerca de 20 pessoas, entre alunos, professores e outros convidados. A exposição contou com 48 fotografias, além de textos de alunos e citações de autores relacionados ao campo fotográfico, totalizando 37 quadros, como mostra a “Figura 42 – Exposição fotográfica: olhares sobre Camaçari”. Na última tela constaram os créditos da obra.

A exposição inicia com uma tela de abertura onde consta “Exposição fotográfica: Olhares sobre Camaçari”. Em seguida, aparece um quadro contendo a contextualização da obra e a

¹⁸⁷ ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. *Exposição fotográfica: olhares sobre Camaçari*. 2021. Disponível em: <https://www.dejalma.one/olhares-sobre-camacari>. Acesso em: 13 mar. 2022.

justificativa de ser virtual. Na apresentação seguinte, em destaque, aparece a frase “Para ler a cidade é preciso educar o olhar pela perspectiva, volumetria, composição, montagem; pelo ângulo, enquadramento, recorte, retoque”. Nas duas próximas telas, temos as composições fotográficas dos estudantes, com as quais aprenderam os tipos de enquadramento. Depois dessas composições, segue uma citação de Boris Kossoy¹⁸⁸. Em seguida, apresentamos uma chamada que consta a frase “Para ler a cidade é preciso ver suas imagens” e, na sequência, vem à tona “textos, texturas e pessoas” para, depois, aparecerem três trechos de produção escrita dos alunos. Acima desses textos consta a pergunta: “Ao lermos a cidade, nós a entendemos?” Na sequência é mostrada outra provocação em duas telas: “Ao olharmos para a cidade, ela nos vê?” Abaixo da pergunta temos fotografias produzidas a partir das janelas das moradias dos alunos, como tentativas de olhar para a cidade. Segue uma citação de Rosa Maria Bueno Fischer¹⁸⁹. Na sequência, vê-se uma tela com o título “Ampliando o olhar sobre a cidade”, mostrando fotografias capturadas das janelas, mas agora estendendo para uma vista mais ampla, completando essa mensagem na próxima apresentação “Sentindo a cidade”, no qual são apresentadas imagens que se abrem para o exterior, e aparecem pessoas caminhando e termina na Praça Abrantes, como um convite para experimentar a cidade e senti-la para além do olhar.

Na sequência, é exposta outra citação de Boris Kossoy¹⁹⁰. Segue outro quadro, “Experimentando a cidade”, no qual são exibidas fotografias de ruas dos bairros onde moram os alunos. No painel seguinte, “Envolvendo-se com a cidade” aparece uma imagem de uma rua e casas, e da Praça Montenegro, no Centro de Camaçari. Um convite para estar na cidade e caminhar pelos espaços e vislumbrar de suas paisagens. Numa tentativa de fazer a cidade expressar seus dizeres e fazer ouvir seus sons, a tela seguinte apresenta uma fotografia de um painel artístico na Praça Abrantes e outra imagem de um carro de som próximo a essa praça. Em seguida, temos uma citação de José de Souza Martins¹⁹¹. Imediatamente surge “A cidade é lugar da arte, do comércio e do lazer”, onde estão em destaques fotografias do Teatro Alberto Martins, do Centro Comercial de Camaçari e de pista de *skate* da Praça Abrantes. Na sequência, temos apresentação de fotografias que fazem referência da cidade como encontro,

¹⁸⁸ KOSOY, 2016, op. cit., p. 23-24 :Assim como as demais fontes de informação históricas as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Assim como os demais documentos elas são plenas de ambiguidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração.

¹⁸⁹ FISCHER, 2007, op. cit., p. 296: [...] instrumentos como a máquina fotográfica, a câmera de vídeo, a filmadora, organizam nosso olhar, apontam caminhos muito concretos de como podemos e devemos "apreender o real", como podemos "enquadrar" rostos, cenas, corpos, sentimentos até.

¹⁹⁰ KOSOY, 2014a, op. cit., p. 42: A imagem fotográfica é [...] indiciária, na medida em que propicia a descoberta de "pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador".

¹⁹¹ MARTINS, 2019, op. cit., p. 174: As fotografias constituem, no fundo, imagens de uma realidade social cuja compreensão depende de informações que não estão nelas expressamente contidas.

(re)construção e saberes, respectivamente imagens da Praça Abrantes, estação do trem em construção e frente da Escola Municipal Anísio Teixeira.

A cidade é uma árvore de nome Camaçari. Esse quadro traz fotografia da árvore Camaçari, no centro administrativo da cidade. Em seguida, temos citação de Sandra Jatahy Pesavento¹⁹². Em seguida surge “Camaçari tem histórias” com duas fotografias que retratam a requalificação da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães e mostram o Edifício Cidade de Camassary, o Prédio Redondo. A tela seguinte “Camaçari que muda e permanece” exhibe o antigo e o novo prédio do Fórum Clemente Mariani. Na tela subsequente, “Camaçari é interação, é reivindicação de direitos e descaso”, apresenta imagem de um protesto na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães e outra, de uma rua sem asfalto no Parque Verde II. Na continuação, temos uma citação de David Harvey¹⁹³.

Caminhando para o final da exposição, os quadros “Conheça mais Camaçari” trazem um vídeo sobre o Edifício Cidade de Camassary, o Polo Petroquímico e dados do município. Nas apresentações seguintes “Sobre Camaçari”, temos alguns dados por escrito sobre o município. Na sequência, exibimos imagem de QR-Code de um panorama estatístico de Camaçari. Segue a tela que contém os símbolos do município: o hino, a bandeira e o brasão. No último painel aparecem os créditos da produção da exposição virtual.

Com o retorno das aulas presenciais, foram disponibilizados equipamentos como *tablet*, *smartphones* e *notebooks* para os alunos acessarem a exposição em sala de aula, como mostra a “Figura 43 – Estudantes acessando a exposição virtual”. Muitos estudantes usaram seus próprios celulares. Como a escola não dispunha no momento de acesso à *internet* aos alunos, disponibilizei *wi-fi* a partir de meu celular. Afixei cartazes da exposição em todas as salas de aula e em outros espaços da escola. Nos cartazes constavam endereço *on-line* e uma imagem QR-Code da exposição virtual.

¹⁹² PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos do passado: a cidade como palimpsesto. In: *Revista Esboços*, n. 11, UFSC, 2014, p. 27: O que chamamos de paisagem urbana é sempre uma paisagem social, fruto da ação da cultura sobre a natureza, obra do homem a transformar o meio ambiente.

¹⁹³ HARVEY, David. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, ju./dez. 2012, p. 74: A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos.

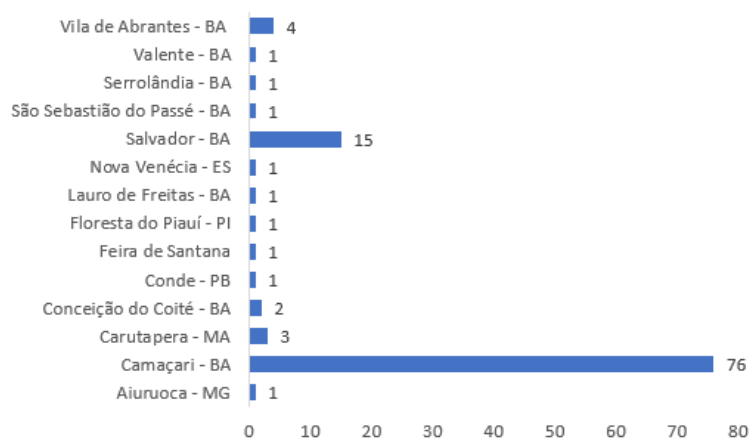
Figura 43 – Estudantes acessando a exposição virtual



Fonte: Acervo do autor

Os visitantes registraram a visita no “Livro de visitas”, disponível num formulário *online*, onde puderam fazer comentários a respeito da exposição. Do dia 27 de outubro de 2021 até o dia 11 de fevereiro de 2022, totalizaram 109 visitantes, sendo que a maioria deles concentraram-se em Camaçari, com 76 acessos, e Salvador, com 15. Foram registrados 4 acessos da Vila de Abrantes – BA, 3 de Carutapera – MA e 2 de Conceição de Coité – BA. Valente – BA, Serrolândia – BA, São Sebastião do Passé – BA, Nova Venécia – ES, Lauro de Freitas – BA, Floresta do Piauí – PI, Feira de Santana – BA, Conde – PB e Aiuruoca – MG registraram apenas 1 acesso cada, conforme exhibe o “Gráfico 2 – Visitantes da exposição virtual”.

Gráfico 2 – Visitantes da exposição virtual



Fonte: Gráfico elaborada pelo autor

Nos comentários, os termos que mais se repetiram foram “Interessante”, 35 vezes; “Parabéns”, 27; “Gostei” e “Percepção de Camaçari”, 19, cada; “Ótima”, 11; “Aprofunda a história de Camaçari”, 10; “Linda”, 9; “Criativa”, 7; “Olhares diferentes” e “Bela, 6 cada; “Amei” e “Maravilhosa”, 5 cada; “Incrível”, “Expressiva”, 4 cada; “Sensível”, “Magnífica” e

“Comunicativa”, 3 cada; “Reveladora”, “Realista”, “Primeira exposição que vê”, “Inovadora” e “Diferente”, 2 cada; “Visualização deixou tonta”, “Valoriza a cidade”, “Sensacional”, “Resgata a autoestima”, “Poética”, “Pertinente”, “Pertencimento”, “Motiva os estudantes”, “Mostra contradições”, “Inspiradora”, “Esclarecedora”, “Envolvente”, “Enriquecedora”, “Emocionante”, “Divertida”, “Dinâmica”, “Diferente”, “Atraente”, “Apaixonada” e “Afetuosa”, aparecem 1 vez nos comentários. A “Figura 44 – Termos que se destacam nos comentários da exposição virtual”, apresenta uma nuvem de palavras, dando enfoque aos termos mais utilizados.

Figura 44 – Termos que se destacam nos comentários da exposição virtual



Fonte: Imagem elaborada pelo autor

Ao fazer a visita à exposição fotográfica, o visitante tem a possibilidade de deixar seus comentários no espaço virtual. Os depoimentos traduzem a relevância da exposição fotográfica como produto das oficinas. A maioria dos visitantes considerou a exposição interessante sobretudo por ter possibilitado uma percepção mais sensível da cidade de Camaçari. Merece destaque também a forma como a exposição foi montada, criando uma narrativa envolvente e poética, inspirando novas formas de olhar para a urbe e a prática didática no ensino de História. Os expectadores puderam ver a cidade pelos diversos ângulos fotográficos e pela disposição das imagens e textos. As fotografias e a própria exposição foram objetos de comentário e valorização, oferecendo formas de conhecer a história de Camaçari e inspirar os olhares diferenciados para a urbe. Destacamos aqui alguns desses comentários:

A exposição fotográfica vai além de uma simples imagem, nos permite conhecer uma realidade muitas vezes desconhecida, bem como as variadas formas de perceber este universo. Ótimo trabalho!! (Visitante 29, Camaçari-BA)

Muito boa a exposição. Achei de uma coerência incrível: as imagens foram bem construídas, nos levando a entender cada passo do que queria ser mostrado. Sempre fui a

exposições em museus ou casas culturais, mas nunca a uma interativa. Bela iniciativa (Visitante 25, Salvador-BA).

Maravilhosa, poética... não é apenas uma captura de imagens, mas uma arte que mistura imagens vivas, reais, sons, natureza, ritmo e poesia!!! (Visitante 35, Valente-BA).

Fiquei bastante surpreso com a tecnologia e criatividade dessa exposição. O professor Dejalma Ferreira e os alunos transferiram a mesma sensação de estar presencialmente em contexto, ambiente e processo histórico que faz referência aos acontecimentos e tradições de Camaçari (Visitante 46, Salvador-BA).

Muito interessante, conhecer Camaçari pelo olhar do outro através da fotografia foi uma experiência muito legal, pois eu nunca havia parado para perceber a beleza dessa cidade que há 11 anos faz parte da minha rotina. Amei a experiência. Parabéns pelo trabalho! (Visitante 52, Salvador-BA)

Parabéns. Nossa correria do dia a dia não nos deixa perceber muitas vezes, “imagens” que expressam momentos, situações... são olhares diferentes que passam despercebidos. Olhares que muitas vezes passam despercebidos na correria do nosso dia a dia. Ainda que façamos o mesmo trajeto todos os dias, vendo as mesmas imagens, ao vê-las através das fotografias conseguimos perceber e explorar o que antes passava despercebido. Parabéns! (Visitante 24, Salvador-BA)

A Exposição me inspira a trabalhar mais temáticas relacionadas a minha cidade com os meus alunos. Cada fotografia exposta me remetia a outros olhares sobre minha cidade. Parabenizo a todos/todas que participaram desse projeto (Visitante 47, Conceição do Coité-BA)

Achei diferente, nunca tinha visto uma exposição de fotografias antes, muito interessante (Visitante 73, Camaçari-BA).

A visitante 29 destacou que “a exposição fotográfica vai além de uma simples imagem” porque remeteu a “realidades muitas vezes desconhecidas”. Não sendo uma mera imagem, as fotografias da cidade ajudam-nos a reconstituir os sentidos dos olhares de uma realidade na qual fazemos parte, ampliando as formas de percepção do tecido urbano.

Para o visitante 25, a exposição tem “uma coerência incrível: as imagens foram bem construídas, nos levando a entender cada passo do que queria ser mostrado”. A coerência textual, segundo a visitante 35, está na “arte que mistura imagens vivas, reais, sons, natureza, ritmo e poesia”, ou seja, a imagem da cidade foi apresentada como texto de sentido que promoveu compreensão e aprendizado. A reapropriação da cidade por meio das fotografias ajudou a realizar leitura compreensiva dos temas das oficinas. Com a mediação fotográfica os alunos puderam interagir ligando diferentes realidades e entendimento que têm da urbanidade. A visitante 35, ao mencionar “sons, ritmo e poesia”, ao que parece, referiu-se, respectivamente, às imagens que faziam referência a sons presentes na cidade, como a que contém um carro de som; à

disposição de fotografias e textos que deram ritmo à narrativa e ao conjunto da exposição com os quais a visitante percebeu a cidade de Camaçari. A poesia faz referência à sonorização e disposição das palavras nos títulos dos quadros fotográficos da exposição. A urbe tornou-se, então, expressão das interações promovidas nos espaços urbanos.

O tecido urbano acolhe diferentes textos e olhares para desenvolver os sentidos da cidade e a percepção de pertença do cidadão, pois estão “presencialmente em contexto”, segundo o visitante 46. Estando nessa condição, o cidadão percebeu-se parte da história que o constitui sujeito situado num lugar e consciente de ser histórico que se remete “aos acontecimentos e tradições”. O “ambiente e processo histórico que faz referência” são o modo de perceber a si e a cidade portadora de história e memória que instauram um ambiente urbano e humano por ser histórico, onde os vestígios do passado se inscrevem e ganham novos sentidos à medida que o sujeito ressignifica sua história a partir de seu lugar, de sua cidade e de seus textos. Nos espaços da urbe, o passado e o presente interagem nos monumentos, nos objetos e nas memórias com os quais o cidadão cria sentidos e significados compartilhados. A cidade é lugar histórico que dá sentido à existência do cidadão.

Olhar para Camaçari a partir do “olhar do outro através da fotografia”, segundo a visitante 52, é fazer a imersão na cidade e interação com os outros cidadãos, surgindo dessa experiência novas percepções da cidade que se diferenciam dos olhares rotineiros apressados, pois, “nossa correria do dia a dia não nos deixa perceber muitas vezes ‘imagens’ que expressam momentos, situações”, afirma a visitante 24. Os “olhares diferentes que passam despercebidos” foram refeitos pela fotografia da cidade no diálogo que se estabeleceu entre alunos e professores.

A fotografia, ao capturar um instante, proporciona novos sentidos aos olhares, projetando novas percepções. Os mesmos lugares, vistos e percorridos cotidianamente, ao serem registrados por meio das fotografias, ganham relevo no olhar do visitante. Nesse sentido, a exposição fotográfica, ao trazer as imagens da cidade, deteve o olhar corriqueiro do visitante nas fotografias de lugares que, no dia a dia, tornaram-se despercebidos. A fotografia, mesmo numa sociedade que banaliza as imagens, tem o poder de fixar referências de forma que os cidadãos interajam e recriem os sentidos compartilhados da cidade.

O olhar diferenciado torna-se significativo se vier acompanhado de uma prática reflexiva constante quando os sentidos ganham novos significados. Didi-Huberman afirma que “no hay imagen sin imaginación, ni forma sin formación, no hay *Bild* sin *Bildung*”¹⁹⁴, exigindo

¹⁹⁴ DIDI-HUBERMAN, Georges. *Falenas: ensayos sobre la aparición* 2. Santander: Shangrila Textos Aparte, 2015, p. 19. Tradução livre: “Não há imagem sem imaginação, nem forma sem formação, não há imagem sem formação”.

imaginação criativa dos espectadores da imagem e habilidades de leitura e interpretação. Dessa maneira, as fotografias foram vistas “como processos y no como estasis, como actos y no como cosas”.¹⁹⁵ Nesse sentido, as fotografias passaram a ser consideradas como um texto que despertou a vivacidade das imagens criadas no passado e no presente tornaram-se mediadoras de conhecimento histórico da cidade. Para além do suporte físico que as tornam coisas, as imagens fotográficas possibilitaram a criação de um ambiente dinâmico de aprendizado da História, quando os alunos agiram sobre elas e, a partir delas, encontraram as respostas aos questionamentos que surgiram das temáticas propostas nas oficinas.

É importante notar que a exposição fotográfica inspirou novas formas de lidar com os temas da cidade, pois “cada fotografia exposta me remetia a outros olhares sobre minha cidade”, afirmou o visitante 47, ou seja, a exposição não só permitiu olhar para Camaçari, mas também para outras cidades, revelando novas possibilidades de lidar com o ensino de História e com a história das cidades. Provocar esses olhares nos visitantes foi muito importante para mim e para estimular outros professores a refletir sobre o uso das fotografias da cidade no ensino de História.

A fotografia concebida na pesquisa não é mera imagem para atender às exigências estéticas ou ilustrativas, mas como texto que fizeram referências às múltiplas realidades. Nesta dissertação concebemos a fotografia como texto que abarca diversos sentidos e leituras da cidade pelos cidadãos e particularmente os alunos. Buscamos estabelecer o texto fotográfico da cidade como mediação de conhecimento no ensino de História.

Ver a imagem é permitir olhar e ser olhado para perceber os traços da história que se fazem presentes na superfície da fotografia. É compreender o que se projeta até nós. E “ver-se naquilo que se contempla, é a fissura do olhar, é a fenda, a fresta, uma fissura do olhar que se abre a imagem para transformá-la num traço que lhe é devolvido”¹⁹⁶ como conhecimentos e vivências que se tem da urbe e também deixar-se ser olhado pela imagem, no sentido de que ela nos provoca e suscita reflexão, mas não sem antes permitir que o espaço cidadão possa ser experimentado tendo a fotografia como mediadora de experiências, promovendo olhares que se cruzam nas complexas malhas dos sentidos pessoais e coletivos, trazendo à baila memórias e percepções, reativando a memória dos odores, dos sons, do clima, do medo, das cores, dos sabores que os cidadãos têm de sua cidade, mas ao mesmo tempo se desgrudando das

¹⁹⁵ Ibid. Tradução livre: “[...] como processos e não como estáticos, como atos e não como coisas”.

¹⁹⁶ PINTO, Suely Lima de Assis. Memória, imagem e educação nos processos de formação. In: CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosângela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.

fotografias para entrever entendimento e repensar ou refazer as experiências diárias da cidade. A fissura provocada por esse processo de olhar e ser olhado é que instaura a reflexão inquietante pela busca de reconhecer e compreender os traços de uma história presente nas imagens da cidade. É realizar a atitude historiadora. “Ver além das evidências e, ao observar uma imagem em exposição, inquietar-se diante dela e deixar que sua memória teça as relações possíveis de toda a sua memória-história durante sua formação”.¹⁹⁷

Olhar a imagem e ser olhado por ela instaura uma cumplicidade entre as fotografias que documentam a cidade e os expectadores que as interpretam a partir de seus códigos culturais e formativos. A imagem “que nos olha, nos objetifica”¹⁹⁸. A objetificação do sujeito pela imagem não proporciona a interatividade necessária para o aprendizado de História. O fascínio que as imagens provocam sobre o espectador não resulta, por si só, em interação e aprendizagem. É preciso instaurar um movimento dos olhares das imagens e dos espectadores.

A imagem fotográfica se lança por inteiro e, num relance, o sujeito busca extrair dessa exibição os sentidos e a leitura da cidade e de seus temas. Na verdade, os sujeitos, diante da imagem que registrou uma parte da realidade, dão voz e expressão à fotografia, estabelecendo uma narrativa que expresse saberes em torno do texto imagético e da cidade, pois as respostas em torno de suas temáticas “estão dentro, fora e em torno da imagem”.¹⁹⁹ A imagem que olha, no fundo, busca ganhar voz nos dizeres dos espectadores. Nesse sentido, os alunos encontram na mediação fotográfica formas de estabelecer olhares, não só para as imagens, mas também para seus pares e professor, além de ampliar sua percepção do espaço onde vivem. Essa ampliação não é física. É uma ampliação sobre as formas de viver e compreender o espaço urbano. Aqui reside a razão de ser dessa mediação e das oficinas: ser para os cidadãos a ferramenta que provocou saberes e interação, sentidos e conhecimento, identidade e memória.

Nas oficinas, a cidade não foi vista como mero aglomerado, mas como lugar de interações que fazem emergir tensionamentos coletivos, disputas de sentidos e narrativas. Assim, perceber a cidade de Camaçari em suas mudanças e permanências é formular sentidos e projeções do que vem a ser a cidade para o cidadão que atua nos espaços urbanos e desempenha expectativas em relação à urbe.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ MAIA, Kamyla Faria. Documentário: o cinema que os olha. In: CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosangela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.

¹⁹⁹ CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosangela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.

As oficinas ajudaram a repensar a prática do cotidiano escolar, a partir da metodologia da pedagogia histórico-crítica: os saberes prévios dos alunos a respeito do tema histórico em questão; a problematização da realidade a fim de encontrarmos um sentido aos temas discutidos em sala de aula; valorização da reflexão dos estudantes de forma que eles percebessem as mudanças de percepção a respeito do tema histórico estudado; olhar diferenciado para as fotografias como textos que abrigam múltiplas referências da realidade construídas pelo fotógrafo e pelas narrativas historiográficas. As oficinas também valorizaram o processo do ensino-aprendizagem, no sentido de que elas contribuíram para enriquecer a interação nas aulas *on-line*, sobretudo a partir do uso das fotografias como expressão de saberes e vivências da cidade. As oficinas, ao tematizarem a percepção que os alunos tiveram da urbe, permitiram que tivéssemos um olhar diferenciado sobre o sentido da história e do lugar do sujeito no processo de formação de narrativa sobre si e sobre a história da cidade de Camaçari.

Durante a pandemia da covid-19, a Escola Municipal Anísio Teixeira buscou adaptar-se para oferecer aos alunos e professores estrutura mínima para que as aulas fossem realizadas e proporcionassem o menor impacto no processo do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o projeto de pesquisa e as oficinas passaram por adaptação. O desenvolvimento de um projeto de mestrado profissional, num tempo em que se fazia necessário readaptação às novas formas de ensinar e aprender, trouxe muitos desafios no sentido de repensar a prática no processo que ainda se fazia incerto.

As oficinas desenvolvidas nesse contexto trouxeram muitos desafios, sobretudo quando se pensou nessa metodologia a ser aplicada nas aulas *on-line*. No processo que transcorreram as atividades propostas aliou-se um pensamento de que a ação supera o mero conteúdo escolar, requerendo que a relação professor-aluno resultasse em aprendizado significativo. As oficinas puseram alunos e professor numa relação solidária de aprendizagem, quando as temáticas históricas foram debatidas, refletidas e desenvolvidas tomando a interação *on-line* e as fotografias como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação das oficinas impôs maiores desafios para que as aulas fizessem sentido e garantissem aprendizado ou proporcionasse vivência de oficinas em aulas presenciais. O tempo e as circunstâncias exigiam repensar o processo e garantir que o aprendizado ocorresse. As oficinas, então, foram repensadas para que ocorressem num tipo de interatividade diferente da forma presencial. Foi necessário escolher os instrumentos e as ferramentas digitais que garantissem a percepção e o aprendizado da cidade, de suas funções, de sua história, de suas memórias; os sentidos do lugar, ou seja, experiências e vivências de um processo de sentir e conhecer a urbe, seus espaços, suas mudanças e suas permanências mediadas pelas fotografias, pelas

ferramentas digitais, pelos diferentes olhares e pelas percepções que os alunos tivessem de si e de sua cidade.

As oficinas por meio digital proporcionaram repensar a prática do ensino de História num tempo em que a presença física se projetava em diferentes telas, ora se ampliando nos monitores de computadores ou *notebooks*, ora se ajustando nos *displays* dos celulares. Historiar e ensinar História em condições digitais exigiram pôr alunos e professor em tempos e espaços diferentes, escancarando a precariedade dos recursos e da inconstância das interações que podiam ser interrompidas tanto pela quebra dos *links* quanto pelas falhas que se davam pela falta de dados de celulares, pela queda de energia elétrica ou pela simples desconexão pelo uso quase simultâneo do *smartphone*, ora compartilhado com os pais, ora utilizado pelo aluno para assistir a um jogo ou a um conteúdo diferente do escolar.

CAPÍTULO 3: CAMAÇARI: ESCRITA E IMAGEM DA CIDADE

O presente capítulo tem por objetivo traçar um panorama da evolução da cidade no mundo ocidental enquanto fenômeno coletivo e apontar alguns aspectos econômicos, sociais e educacionais de Camaçari-BA. Na última parte do texto, analisaremos algumas imagens da cidade de Camaçari, a partir da contribuição teórica de Sandra Jatahy Pesavento que tematiza a cidade como palimpsesto. Na medida em que traçamos a análise, discutimos também o ensino de História a partir das reflexões sobre a cidade.

3.1 Uma possível escrita da cidade

A história de uma cidade começa quando os indivíduos se agrupam, entre outras coisas, para racionalizar as tarefas, a produtividade e a segurança que o lugar possa proporcionar. No presente texto, discutimos o modelo ocidental de cidade. Como outras cidades, Camaçari tem origem num espaço e num tempo histórico, nos quais os sujeitos configuraram e reconfiguraram os espaços urbanos. Não faltaram lutas e conquistas em relação a esses espaços, ao direito de viver com dignidade e, assim, realizarem-se como cidadãos e cidadãs. No presente texto,

Uma cidade pode ser percebida de muitas formas. Sob diferentes olhares, a urbe é construída e reconstruída, configurada e reconfigurada a depender das forças e decisões políticas, sociais, econômicas. Dinâmica, a cidade vai sendo modelada por seus habitantes e estes são também moldados, em certa medida por sua relação com ela.²⁰⁰

É possível imaginar há 5.000 anos, na Mesopotâmia, os humanos reunindo-se objetivando a construção de uma coletividade, com a qual resolvessem diversos problemas inerentes ao nomadismo, segurança ou à vida dispersa. E esse processo ocorreu progressivamente até se chegar às sociedades ocidentais industrializadas nas quais, supostamente, todas as pessoas têm acesso aos bens sociais, econômicos, tecnológicos e aos espaços urbanos, vivendo como cidadão imbuídos de direitos e conscientes de seu pertencimento à vida social. Aí reside, talvez, a tentação de admitir que o processo de urbanização situa-se “numa perspectiva teórica evolucionista, segundo a qual cada formação social se produz, sem ruptura, pelo desdobramento dos elementos da formação social precedente”.²⁰¹

²⁰⁰ GEHL, 2015, op. cit., p. 9.

²⁰¹ CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 35.

Sob o nome cidade acumulam-se experiências distintas de agrupamentos humanos. Aqui trataremos de alguns aspectos mais gerais e comuns nestas formações, sobretudo da experiência ocidental de cidade que, a partir do século XVI, passaram a configurar-se para abrigar o poder centralizador dos monarcas.

Já desde os primeiros agrupamentos humanos, a configuração da cidade e o pertencimento a ela deram-se de diferentes formas para quem dominava e para quem era dominado.²⁰² Dos centros de poder às moradias daqueles que trabalhavam para manter as complexas relações sociais e econômicas, passando por locais sagrados dominados por uma elite religiosa, houve demarcações dos espaços e consequentes níveis de pertencimento à cidade. As distinções sociais foram estabelecidas pelo lugar em que o cidadão ocupou no tecido urbano. A centralização do poder, segundo Marcelo Lopes de Souza,

[...] acabou se desenvolvendo, em muitos locais simultaneamente, um *aparelho de Estado*, vale dizer, uma estrutura de poder e de dominação formalizada, determinando, no seio da sociedade, uma separação rígida e auto-perpetuável entre dirigentes e dirigidos, entre “elite” e “povo”.²⁰³

E tal centralização não se constituiu sem um sistema de fortificação tanto em termos de muros, quanto em formas de apoio de classes dirigentes, altos funcionários, aparato religioso, produtivo e elementos simbólicos.

Os centros urbanos foram aos poucos tornando-se mais complexos à medida que a população aumentava e a divisão do trabalho especializava-se a partir do século XVIII. Leonardo Benevolo assegura que a cidade “existe justamente para unificar muitos serviços diferenciados; é o centro político, comercial, religioso e o local de refúgio de uma população bastante esparsa pelo território”.²⁰⁴ A urbe tornou-se o centro do poder e do comércio, bem como a referência para a população de um determinado território. É o lugar para o qual as pessoas dirigem-se e nele realizam negócios, resolvem demandas sociais e buscam atendimento especializado nos diversos campos de interesse social como o jurídico, religioso, financeiro e médico. É na cidade que o súdito, e posteriormente o cidadão, deu forma às aspirações e expectativas enquanto ator social. No seio urbano estabeleceram-se inumeráveis relações, lutas e conquistas, redefinindo papéis e reivindicando participação nas decisões da coletividade.

O poder centralizado foi contestado tanto pelos representantes das classes vigentes que ensejavam maior participação nas decisões políticas, quanto pelos novos sujeitos que surgiram

²⁰² BENEVOLO, Leonardo. *História da cidade*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 27.

²⁰³ SOUZA, Marcelo Lopes de. *ABC do desenvolvimento urbano*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020, p. 45, grifos do autor.

²⁰⁴ BENEVOLO, op. cit., p. 103.

a partir do desenvolvimento de novas práticas comerciais burguesas, “quando a burguesia teve que voltar-se para si mesma”²⁰⁵ em busca de proteger seus interesses. A cidade deu espaço tanto para a nova classe social quanto para a constituição de relações em torno da mercadoria, pois a “cidade é um local de mercado, onde se dá um intercâmbio regular de mercadorias”.²⁰⁶ Assim, a cidade se configurou, ao longo do tempo, como espaço de disputa de interesses diversos.

Com o surgimento de novos atores sociais no campo da produção industrial e econômica, o espaço da cidade contou com outros tipos de relações diversas daquelas provenientes do domínio político centralizado, pois

[...] a constituição da mercadoria enquanto engrenagem de base do sistema econômico, a divisão técnica e social do trabalho, a diversificação dos interesses econômicos e sociais sobre um espaço mais vasto, a homogeneização do sistema institucional, ocasionam a irrupção da conjunção de uma forma espacial, a cidade, e da esfera de domínio social de uma classe específica, a burguesia.²⁰⁷

Os espaços e as reivindicações giravam em torno dos interesses de grupos. Da administração pública foi exigido o papel de equacionar conflitos de interesses, servindo de árbitro nas questões que envolviam, por exemplo, a liberdade de comércio, estabelecimento de leis e condições favoráveis ao mercado e às relações de trabalho. Para Benevolo,

A burguesia vitoriosa estabelece [...] um novo modelo de cidade, no qual os interesses dos vários grupos dominantes – empresários e proprietários – estão parcialmente coordenados entre si e as contradições produzidas pela presença das classes subalternas são parcialmente corrigidas. A liberdade completa, concedida às iniciativas privadas, é limitada pela intervenção da administração – que estabelece os regulamentos e executa as obras públicas –, mas é claramente garantida dentro desses limites mais restritos.²⁰⁸

Aos poucos, a cidade vai constituindo-se o local onde se instalam indústrias e para onde populações dirigem-se em busca de emprego e melhorias das condições de vida. As cidades tiveram que passar por novos arranjos espaciais, redistribuição da riqueza que, quase sempre, se concentrou nos grupos privilegiados, uma vez que eles têm mais poder de barganha e influência. Benevolo afirma que “a rapidez e o caráter aberto dessas transformações [...] não levam a um novo equilíbrio estável, mas deixa prever outras transformações cada vez mais profundas e mais rápidas”.²⁰⁹

O acelerado crescimento populacional das cidades, em virtude da industrialização, fez surgir problemas que não foram resolvidos de imediato, como questões relacionadas a

²⁰⁵ CASTELLS, op. cit., p. 42.

²⁰⁶ SOUZA, op. cit., p. 25.

²⁰⁷ Ibid., p. 42.

²⁰⁸ BENEVOLO, op. cit., p.681.

²⁰⁹ Ibid., p. 656.

saneamento, moradia, saúde pública, por exemplo. E questões relacionadas ao meio ambiente²¹⁰, tráfego de automóveis²¹¹, não foram pensadas a não ser em tempos mais recentes, sobretudo a partir dos anos de 1910 com o surgimento dos estudos urbanísticos.²¹² Segundo Jan Gehl e Birgitte Svarre, “o progressivo crescimento da nova população urbana pressionou as velhas cidades, que não conseguiam mais atender às necessidades de uma sociedade industrial”²¹³, exigindo planejamento de forma que atendesse às expectativas dos cidadãos e dos novos negócios que se gestavam no tecido urbano.

Em termos configurativos do espaço urbano, surgiram, ao redor do núcleo urbano das cidades, as periferias²¹⁴, impulsionadas pela Revolução Industrial do ocidente. No entanto,

A periferia não é um trecho de cidade já formado como as ampliações medievais ou barrocas, mas um território livre onde se somam um grande número de iniciativas independentes: bairros de luxo, bairros pobres, indústrias, depósitos, instalações técnicas. Num determinado momento essas iniciativas se fundem num tecido compacto, que não foi, porém, previsto e calculado por ninguém.²¹⁵

Aos poucos essa periferia foi novamente reconfigurada, abrigando sobretudo trabalhadores assalariados e instalações industriais, e os bairros de luxo passam a ser instalados em outros espaços, ocorrendo um fenômeno que Souza chama de *auto-segregação*:

[...] são as pessoas que fazem a opção de se afastar ou apartar o mais possível da cidade. Esta é vista como barulhenta, congestionada e, por isso desagradável. E, como também é sinônimo de pobreza pelas ruas, de assaltos etc., é vista como mais do que desagradável: é vista como *ameaçadora*. A auto-segregação, nas grandes cidades da atualidade, está fortemente vinculada à busca por segurança por parte das elites.²¹⁶

Barulhenta, congestionada, desagradável e ameaçadora. A cidade, ao mesmo tempo em que é lugar de conquista de lucros e acúmulo de riquezas para as elites, é vista como um perigo que ameaça a posse dessas mesmas riquezas. O remédio paliativo é refugiar-se em “alphavilles” ou nos condomínios fechados, locais supostamente seguros onde a elite possa atuar de acordo com seus padrões socioeconômicos.

Se por um lado, há aqueles que se autosegregam em busca de refúgio, segurança e isolamento, por outro há os que não podem fazer essa escolha, constituindo a *segregação induzida*, ou seja, grupos sociais “forçados a viverem em certas áreas (geralmente as menos

²¹⁰ POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. *Estudos Avançados* [online]. 2017, v. 31, n. 89, pp. 272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890021>. Acesso em: 28 maio 2021.

²¹¹ GEHL, op. cit., p. 4.

²¹² CHOAY, Françoise. *O urbanismo: utopias e realidades, uma antologia*. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 2.

²¹³ GEHL, Jan; SVARRE, Birgitte. *A vida na cidade: como estudar*. São Paulo: Perspectiva, 2018, p. 39.

²¹⁴ BENEVOLO, op. cit., p. 668.

²¹⁵ Ibid., p. 669.

²¹⁶ SOUZA, op. cit., p. 70, grifo do autor.

atraentes e bonitas, menos dotadas de infra-estrutura, mais insalubres etc.), sendo, na prática ou até formalmente, excluídos de certos espaços reservados para as classes dominantes da sociedade”.²¹⁷ Aqui encontram-se aqueles que foram expulsos em função da especulação imobiliária ou de projetos habitacionais que demarcam espaços para as camadas populares ocuparem. No tecido urbano estarão em constante contraste a vida e a atuação dos grupos sociais.

As cidades, segundo Souza, “se acham ligadas entre si no interior de uma *rede* - no interior da *rede urbana*”.²¹⁸ Nessa rede circulam informações, bens e pessoas. Souza continua discorrendo que

Os bens que são consumidos, ou as informações trocadas entre empresas, o dinheiro enviado por emigrantes e os lucros remetidos por filiais de empresas multinacionais – tudo isso, e muito mais, mostram como, mesmo na escala internacional, as cidades estão articuladas entre si, econômica, cultural e até politicamente.²¹⁹

Os centros urbanos são interligados, movimentando diversos ramos do setor produtivo e cultural, tanto nas trocas de matérias-primas, passando pela circulação de capitais entre as empresas, quanto pela presença de pessoas, influências culturais, partilhas de modos de vida e de ideias. Souza²²⁰, usando ideias de Armstrong e McGee, afirma que os centros urbanos assumem dois tipos de papéis. O primeiro é o de *teatro de acumulação*. Esse papel inclui a função de extração e captação do excedente alimentar, drenagem da renda fundiária e acumulação propriamente de capital. No papel de teatro de acumulação, os centros urbanos consomem, armazenam, distribuem e comercializam produtos do campo; os grandes proprietários de terra arrendam suas propriedades passando a morar na cidade, investindo nela o lucro que obtém com o arrendamento e, por fim, completando o teatro de acumulação tem-se a acumulação do capital pela exploração do trabalhador e pela indústria de transformação.

O outro papel é o de *centro de difusão* de ideias e bens. Aqui as cidades tornam-se centros difusores de ideias provenientes dos centros de pesquisas ou do capital intelectual e de bens de consumo dos mais variados, mas geralmente portando inovações tecnológicas.

O tecido citadino “abriga diferentes tipos de espaços, de acordo com a atividade predominante”.²²¹ Esses espaços constituem diferentes formas de zoneamentos, de acordo com a finalidade dos espaços ou de atividades econômicas. Por exemplo, uma cidade planejada pode ser dividida em zonas de moradias, comércio, indústrias etc., onde as indústrias são instaladas longe das moradias, seja pela complexidade da atividade industrial, seja pelos perigos que as

²¹⁷ Ibid., p. 68.

²¹⁸ Ibid., p. 50.

²¹⁹ Ibid. p. 50.

²²⁰ Ibid., p. 51-53.

²²¹ Ibid., p. 64.

indústrias oferecem aos moradores como poluição, ruídos ou contatos com elementos que podem trazer prejuízo à saúde humana. No entanto, zonas de moradias podem conviver com comércio e pequenas indústrias, sobretudo em bairros distantes do centro. Apesar das tentativas de ordenamento do espaço urbano, numa cidade existem muitas realidades.

O tecido urbano está em constante construção e reconstrução. Esse espaço vai sendo adequado às necessidades dos cidadãos e das atividades comerciais no decorrer do tempo. Com a industrialização, assiste-se à requalificação urbanística das cidades e de seus espaços, de modo a torná-los mais produtivos e de acordo com as formas que os cidadãos deles se ocupam.

3.2 De aldeamento a município

No início do século XVI, Portugal expandiu o comércio e a exploração de novas terras, sobretudo do chamado Novo Mundo. A exploração de novos territórios foi resultado de uma intensa busca por mercadorias e novos mercados fora da Europa, sobretudo no estabelecimento de relações comerciais com as Índias. Segundo Boris Fausto, “tudo indica que a expedição de Cabral se destinava efetivamente às Índias”.²²² Embora houvesse um expressivo desenvolvimento de técnicas de navegação para a época, como a introdução do astrolábio e do quadrante²²³, havia temor em navegar por rotas desconhecidas. Não obstante, uma nova mentalidade gestava-se a partir de um conhecimento não mais baseado na autoridade, no caso em Ptolomeu, mas nas experiências.²²⁴ Esse conhecimento e a introdução de novas técnicas de navegação favoreciam a exploração de novas terras.

Em primeiro momento, Portugal se aventurou em explorar a costa africana, comercializando escravizados, ouro e tecidos.²²⁵ Por volta de 1471, foi erguido o forte de São Jorge da Mina, na Guiné. Francisco Carlos Teixeira da Silva assevera que “Portugal começa a construir as estruturas do seu império: feitorias e fortes garantem a presença lusitana nos pontos importantes de comércio”.²²⁶ Ainda segundo Boris Fausto,

Sem penetrar profundamente no território africano, os portugueses foram estabelecendo na costa uma série de feitorias, que eram postos fortificados de comércio; isso indica a existência de uma situação em que as trocas comerciais eram precárias, exigindo a garantia das armas. A parte comercial do núcleo era dirigida por um agente chamado feitor. Cabia a ele fazer compras de mercadorias dos chefes ou mercadores

²²² FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 28.

²²³ *Ibid.*, p. 24.

²²⁴ *Ibid.*, p. 25.

²²⁵ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Conquista e colonização da América portuguesa. In: LINHARES, Maria Yedda Leite; SILVA, Francisco Carlos Teixeira (org.). *História geral do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020, p. 20.

²²⁶ *Ibid.*, p. 20.

nativos e estocá-las, até que fossem recolhidas pelos navios portugueses para a entrega na Europa.²²⁷

Com a experiência da exploração africana, o desenvolvimento de técnicas de navegação e a certeza de que o mundo ptolomaico não passava de uma fantasia, os portugueses descobriram o caminho para as Índias, a tão “sonhada e ilusória Índia das especiarias”.²²⁸

Segundo Silva²²⁹, Portugal enviou, em 1500, uma frota para as Índias sob o comando de Pedro Álvares Cabral, chegando ao nordeste brasileiro em pouco mais de um mês. No entanto, a exploração da costa brasileira não se fazia necessária, diante do sucesso da exploração africana e indiana, mas somente despertando o interesse da coroa portuguesa diante das ameaças de invasão do território por outras nações europeias. A efetiva ocupação só ocorreria por volta de 1530, com a chegada de Martim Afonso de Souza ao território.

A história de Camaçari está inserida no contexto da colonização portuguesa das terras brasileiras. A ocupação desse território foi marcada com a exploração das riquezas naturais como a extração do pau-brasil, o cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, do tabaco e da extração do ouro. O comércio que girou em torno dessas produções esteve inserido no contexto mercantilista europeu, do qual Portugal tirava proveito e fortalecia seu mercado interno, sobretudo quando, em Portugal, ocorreu uma crise financeira pelo endividamento do rei dom João III e dos comerciantes portugueses com os banqueiros e grandes comerciantes italianos.²³⁰ Para isso, o Estado português interveio nos assuntos econômicos “seja assumindo diretamente certas atividades econômicas, seja criando condições favoráveis a determinados grupos para alcançar os objetivos visados”.²³¹ Foi nesse contexto de fortalecimento da economia da metrópole que Portugal deu início ao processo de colonização do Brasil por meio das capitanias hereditárias.

As capitanias hereditárias eram doadas a capitães-donatários. Estes recebiam do rei “extensos poderes tanto na esfera econômica (arrecadação de tributos) quanto na esfera administrativa”.²³² Entre esses poderes incluíam, por exemplo,

[...] jurisdição no civil e no crime, podendo o donatário, por si e por seu ouvidor, escolher juízes e oficiais para aplicação de justiça; licença para criação de vilas; licença para nomear e da posse a tabeliães; [...] doação de dez léguas de terra “para sempre”, isentas de qualquer tributo; direito de venda de vinte e quatro escravos por ano dos povos que habitavam as terras para Portugal; direito de sucessão: a capitania

²²⁷ FAUSTO, op. cit., p. 27.

²²⁸ Ibid.

²²⁹ SILVA, op. cit., p. 21.

²³⁰ TAVARES, Luís Henrique dias. *História da Bahia*. 12. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2019, p. 89.

²³¹ FAUSTO, op. cit., p. 50.

²³² Ibid., p. 41.

passava para o herdeiro do donatário na ordem da linha masculina. Quando esgotada, passava para a linha feminina.²³³

Com a instalação das capitâneas hereditárias, a metrópole buscou ocupar o território no Novo Mundo, produzir matérias-primas que abastecessem o comércio na Europa e proteger suas posses de invasores. Se por um lado esse modelo de ocupação não deu bons resultados, “por falta de recursos, desentendimentos internos, inexperiência, ataques de índios”²³⁴, por outro a busca de centralizar o poder no Brasil foi consequência das mudanças que ocorriam no Estado português no período do rei dom João III, “quando se fez mais forte e centralista”²³⁵ e “os primeiros sinais de crise nos negócios da Índia”.²³⁶ E o que veio em seguida foi a instituição do governo-geral no Brasil com a nomeação de Tomé de Souza como governador-geral, em 1548. Como governador-geral, Tomé de Souza podia, por exemplo, construir fortalezas para a defesa da colônia, promover a defesa militar da costa brasileira, conquistar os indígenas pela catequese ou pela força militar.

Quando os portugueses iniciaram a colonização do Brasil, havia diversos povos indígenas habitando diferentes partes do território. Tavares assevera que

Habitando o litoral, os Tupi das tribos Tupinambás e Tupiniquins foram os primeiros que os europeus conheceram. Assim se explica a existência de maior número de informações sobre eles na correspondência das autoridades coloniais e nas cartas, crônicas e livros de padres da Companhia de Jesus, frades carmelitas, franciscanos e beneditinos e viajantes.²³⁷

A presença dos religiosos católicos constituiu uma importante aliada na conquista das terras e na adaptação forçada dos povos indígenas ao processo de colonização portuguesa, de forma que esses povos se fizessem úteis aos propósitos tanto religiosos quanto econômicos. Tavares continua discorrendo que foram esses religiosos que “reuniram índios em aldeamentos e missões, comunidades para a catequese católica, o ensino da língua portuguesa e a produção disciplinada de alimentos e utilidades. Na verdade, também foram reservas de escravos”²³⁸, numa clara demonstração de que o estilo de vida, as crenças, as concepções de mundo e as relações com as atividades econômicas indígenas deveriam estar de acordo com os interesses econômicos e culturais europeus.

²³³ TAVARES, op. cit., p. 91.

²³⁴ FAUSTO, op. cit., p. 42.

²³⁵ TAVARES, op. cit., p. 110.

²³⁶ FAUSTO, op. cit., p. 42.

²³⁷ TAVARES, op. cit., p. 23.

²³⁸ *Ibid.*, p. 33.

O processo que levou, paulatinamente, à escravização indígena foi permeado por diversos inconvenientes para aqueles que buscaram escravizá-los. Ainda segundo Fausto,

Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus. Não eram vadios ou preguiçosos. Apenas faziam o necessário para garantir sua subsistência, o que não era difícil em uma época de peixes abundantes, frutas e animais. Muito de sua energia e imaginação era empregada nos rituais, nas celebrações e nas guerras. As noções de trabalho contínuo ou do que hoje chamaríamos de produtividade eram totalmente estranhas a eles.²³⁹

A sujeição dos índios teve, portanto, duas modalidades. Uma desencadeada pelos colonos e outra, pelos religiosos católicos. Ambos destituíram os povos autóctones de sua singularidade, transformando-os em sujeitos à mercê da voracidade produtiva econômica e religiosa. Os colonizadores buscaram substituir o *modus vivendi* indígena em *modus operandi* da mentalidade europeia. Embora os atritos decorressem da relação entre religiosos e colonos, no trato com os indígenas, as ordens religiosas “não tinham também qualquer respeito pela cultura indígena”.²⁴⁰

Segundo Luciano Campos Brunet, “esses novos espaços, chamados de aldeamentos, iriam dispor de todos os requisitos para garantir uma dominação eficiente, assegurando a ordem, a defesa e as vantagens materiais e espirituais aos aldeados”.²⁴¹ Foi nesse contexto de criação de aldeamentos que, em 1558, o Aldeamento do Espírito Santo foi fundado²⁴² pelos jesuítas João Gonçalves e Antônio Rodrigues²⁴³, quando Mem de Sá era governador-geral. Brunet destaca dois momentos importantes desse aldeamento: o primeiro deu-se com a transferência, em 1624, da Capital do Brasil para esse aldeamento, tornando-o centro da resistência à invasão holandesa à Bahia²⁴⁴, e outro momento “ocorreu duzentos anos após sua fundação, em 1758, quando também nesse aldeamento criou-se a primeira vila indígena do Brasil”²⁴⁵, a Vila de Abrantes que possuía aparato administrativo e foi “composta de um governo local, com sua casa de câmara e cadeia e pelourinho instalado em sua praça central”.²⁴⁶

²³⁹ FAUSTO, op. cit., p. 44.

²⁴⁰ Ibid., p. 45.

²⁴¹ BRUNET, Luciano Campos. *De aldeados a súditos: viver, trabalhar e resistir em Nova Abrantes do Espírito Santo, Bahia 1758-1760*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, p. 21.

²⁴² COPQUE, Diego. *Do Joanes ao Jacuípe: uma história de muitas querelas, tensões e disputas locais*. Salvador: Cogito, 2021, p. 28.

²⁴³ Ibid., p. 29.

²⁴⁴ BRUNET, op. cit., p. 47.

²⁴⁵ Ibid., p. 48.

²⁴⁶ COPQUE, op. cit., p. 31.

Brunet afirma que “a localização do aldeamento do Espírito Santo era estratégica em termos econômicos e militares”²⁴⁷, possibilitando a mudança para a condição de vila. Com essa mudança, foi possível afastar a influência dos jesuítas do controle do aldeamento, facilitando a instalação do governo civil²⁴⁸; controlar as atividades econômicas “em que se encontravam as terras da sesmaria”²⁴⁹ e, por fim, “a proximidade física do aldeamento com relação a Salvador, onde estavam instalados os conselheiros”.²⁵⁰ Com a mudança do *status* de aldeamento para a condição de vila, os indígenas passaram a ser súditos da coroa e não mais aldeados subordinados à catequese jesuítica.

Diego Copque discute a respeito do marco da fundação de Camaçari, “pois este município completou 462 anos de fundação distinto dos 262 anos, comemorados a título de estabelecimento da Vila de Abrantes”²⁵¹, ou seja, em 2020, o município de Camaçari estaria completando 462 anos se levasse em consideração a fundação do Aldeamento do Espírito Santo e não o estabelecimento da Vila do Espírito Santo da Nova Abrantes, em 1758.

A Vila do Espírito Santo da Nova Abrantes tornou-se grande produtora de algodão, alcançando o auge dessa cultura em 1830²⁵² e, também, segundo Copque, “[...] a proximidade de Abrantes com a capital e a excelente qualidade de seu algodão, sugerem que muito de seus rendeiros tenham investido nesta cultura, para atender às necessidades das primeiras prensas de algodão da Bahia”.²⁵³

A Vila logo passou pela experiência de declínio, em consequência da “queda da exportação do algodão brasileiro, a partir de 1830”.²⁵⁴ Com a crise econômica, a Vila foi extinta, sendo incorporada como distrito ao município de Mata de São João em 1846 pela Resolução provincial n° 241, de 16 de abril, sendo restabelecido pela Resolução n° 310, de 3 de junho de 1848 como território desmembrado do município de Mata de São João.²⁵⁵ Camaçari surgiu e passou por mudanças por força de leis e decretos. Em 1920²⁵⁶, pela lei municipal de 22 de março de 1920, cria-se o distrito de Camassary, confirmado pela lei estadual n° 1422 de 4 de 1920.²⁵⁷

²⁴⁷ BRUNET, op. cit., p. 83.

²⁴⁸ Ibid., p. 85.

²⁴⁹ Ibid.

²⁵⁰ Ibid., p. 86.

²⁵¹ COPQUE, op. cit., p. 28.

²⁵² GILEÁ, José; SPINOL, Carolina de Andrade; SOUZA, Laumar Neves. Camaçari: repercussões urbanas e ambientais do crescimento industrial. *Revista Scientia*, Salvador, v. 5, n. 2, maio/ago. 2020, p. 16.

²⁵³ COPQUE, op. cit., p. 182-183.

²⁵⁴ Ibid., p. 183.

²⁵⁵ IBGE. *Enciclopédia dos municípios*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. XX, p. 117-121.

²⁵⁶ A bibliografia consultada referente à história de Camaçari apresenta lacuna histórica que vai em torno de 1849 a 1919.

²⁵⁷ COPQUE, op. cit., p. 31.

A lei estadual nº 1809 de 28 de julho de 1925 modificou o topônimo para Montenegro.²⁵⁸ “A sede do município foi transferida para “Camassary”, que foi elevada à categoria de vila”.²⁵⁹ Com o Decreto-lei estadual nº 10724 de 30 de março de 1938, o município passou a ser chamado de Camaçari.²⁶⁰

3.3 Camaçari: aspectos econômicos e escolares

Camaçari é um município baiano que integra a Região Metropolitana de Salvador (RMS). A cidade está a 50 km de distância da capital. Segundo o IBGE²⁶¹, o censo de 2010 totalizou 242.970 habitantes, e a população estimada para 2020 era de 304.302 pessoas, ou seja, a estimativa é de um crescimento para 2020 em torno de 3,8%. O município possui um dos PIB *per capita* mais altos do estado (R\$ 81.105,66) em 2018, apresentando o Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 24,6 bilhões de reais.²⁶² Conforme o “Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento Humano”, em 1991, o IDH foi de 0,422. No ano 2000 saltou para 0,551 e no último censo de 2010, foi de 0,694. Observa-se que houve progressiva melhora no desenvolvimento humano. No entanto, em relação às outras cidades baianas, Camaçari ocupa o 10º lugar, perdendo para cidades que não têm um parque industrial.

Segundo o PNUD²⁶³, o Índice de Desenvolvimento Humano leva em consideração três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde, não apenas indicadores econômicos como o Produto Interno Bruto (PIB). Embora Camaçari possua um elevado PIB e uma renda *per capita* igualmente elevada, o crescimento econômico não tem refletido no desenvolvimento humano local.

²⁵⁸ IBGE, op. cit., p. 118.

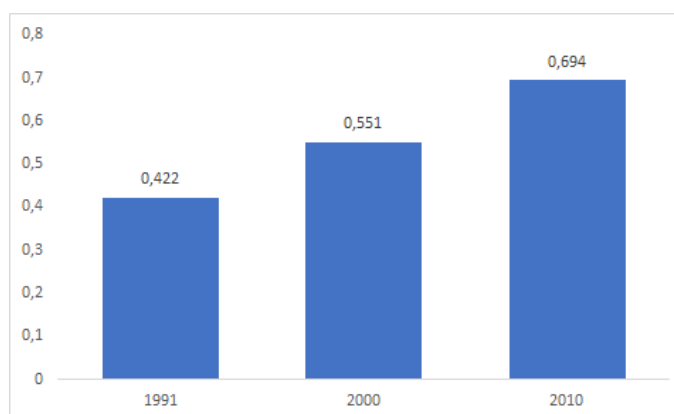
²⁵⁹ COPQUE, op. cit., p. 31.

²⁶⁰ IBGE, op. cit., p. 118.

²⁶¹ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021. Camaçari. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em 02 jun. 2021.

²⁶² Ibid., op. cit.

²⁶³ PNUD. *Desenvolvimento humano e IDH*. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

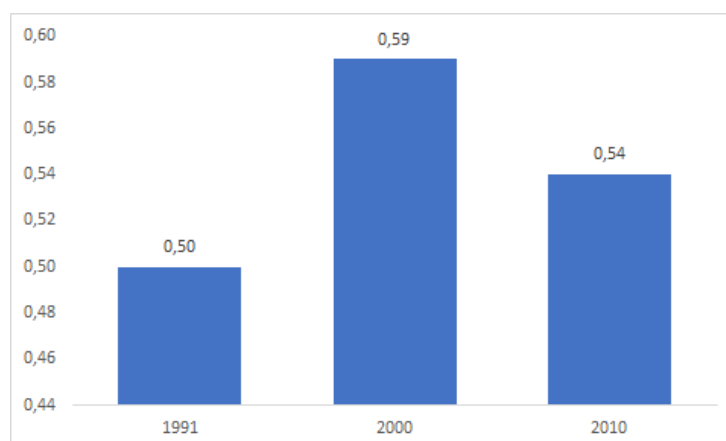
Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento Humano

Fonte: IBGE. Gráfico elaborado pelo autor.²⁶⁴

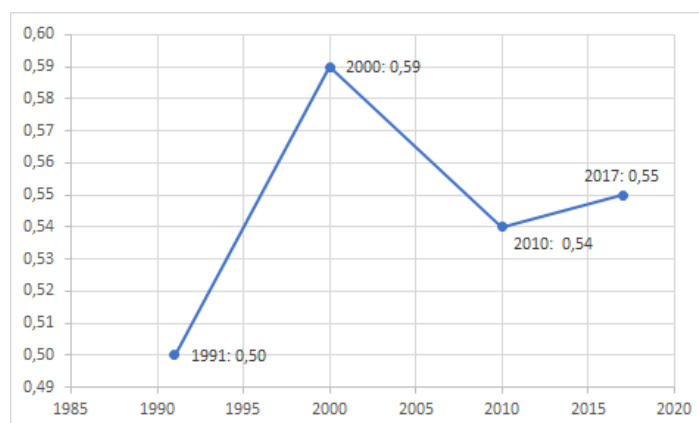
Outro dado de extrema importância é o Índice de Gini. Este indicativo, segundo Andréa Wolffenbüttel, “criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos”.²⁶⁵ Se o índice estiver mais próximo de 0 (zero), significa que há uma situação de igualdade entre a maioria das pessoas. Nesse sentido, se o índice for 0, significa que todos têm a mesma renda, mas se o índice for 1, significa que a concentração de renda é acentuada nas mãos de poucos. Em 1991, o Índice de Gini foi de 0,50; no ano 2000, atingiu 0,59. No ano de 2010, foi de 0,54, havendo uma tendência de diminuição da concentração de renda, como se observa no “Gráfico 4 – Índice de Gini de 1991, 2000 e 2010”. Comparando com o “Gráfico 5 – Comparação do Índice de Gini entre os anos de 1991 a 2017”, percebe-se que, de 1991 ao ano 2000, houve um aumento da concentração de renda, diminuindo até o ano de 2010. Entretanto, em 2017, o Índice de Gini apresentou um leve aumento. Esses dados demonstram que a concentração de renda ainda é bastante elevada em Camacari, diante de um Produto Interno Bruto (PIB) alto, evidenciando que a riqueza produzida na cidade não é partilhada de maneira equitativa pela população, seja na forma igualitária de investimentos sociais, seja em termos de acesso a bens produzidos na municipalidade.

²⁶⁴ IBGE. *Índice de desenvolvimento humano*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/pesquisa/37/30255>. Acesso em: 04 jun. 2021.

²⁶⁵ WOLFFENBÜTTEL, Andréa. Indicadores. *Desafios do desenvolvimento*. Brasília - DF, ano 1, n. 4, nov. 2004, p. 80.

Gráfico 4 – Índice de Gini de 1991, 2000 e 2010

Fonte: IBGE. Gráfico elaborado pelo autor.²⁶⁶

Gráfico 5 – Comparação do Índice de Gini entre os anos de 1991 a 2017

Fontes: DATASUS²⁶⁷; ATLASBRASIL.²⁶⁸ Gráfico elaborado pelo autor.

Conforme a “Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Fundamental de Camaçari em 2020”, neste ano, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – registrou, na rede de educação de ensino de Camaçari, 36.293 matrículas no Ensino Fundamental. Conforme a tabela 1, a Rede Privada registrou 9.957 matrículas e a Rede Municipal de Ensino, 26.336, ou seja, um percentual de 164,49% em relação às matrículas da Rede Privada, demonstrando que a escola pública abarca expressiva maioria dos alunos do município e seu entorno.

²⁶⁶ DATASUS. *Índice de Gini da renda domiciliar per capita - Bahia*. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/giniba.def>. Acesso em: 04 jun. 2021.

²⁶⁷ Ibid.

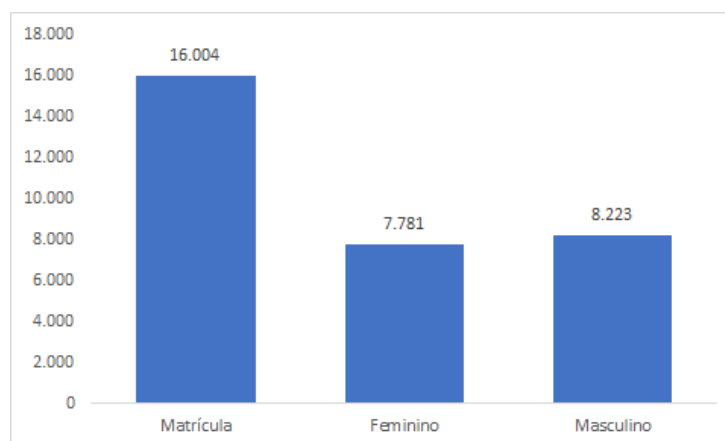
²⁶⁸ ATLASBRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 04 jun. 2021.

Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Fundamental de Camaçari em 2020

	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
Rede Municipal	13.610	12.726	26.336
Rede Privada	6.679	3.278	9.957
Total de matrículas			36.293

Fonte: INEP. Tabela elaborada pelo autor.²⁶⁹

Observando o “Gráfico 6 – Matrícula 2020 - Anos Finais por sexo”, percebe-se que a totalidade dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental compreende 7.781 alunas e 8.223 alunos, representando um percentual de 5,7% maior em relação ao sexo feminino.²⁷⁰

Gráfico 6 – Matrícula 2020 - Anos Finais por sexo

Fonte: INEP – Gráfico elaborado pelo autor.²⁷¹

Em relação à distribuição de matrículas tomando como referência a raça/cor, percebe-se um número significativo de não declarados, ou seja, um universo de 6.530 alunos, seguido por aqueles que se declararam pardos, um total de 6.051 estudantes. Chama a atenção para o número de alunos que se declararam pretos, apenas 1.253. Os declarados amarelos foram 54 e os indígenas, apenas 26, como se observa no “Gráfico 7 – Matrícula 2020 – Anos Finais por raça/cor”. Com esses dados é possível levantar alguns questionamentos sobre o papel da escola

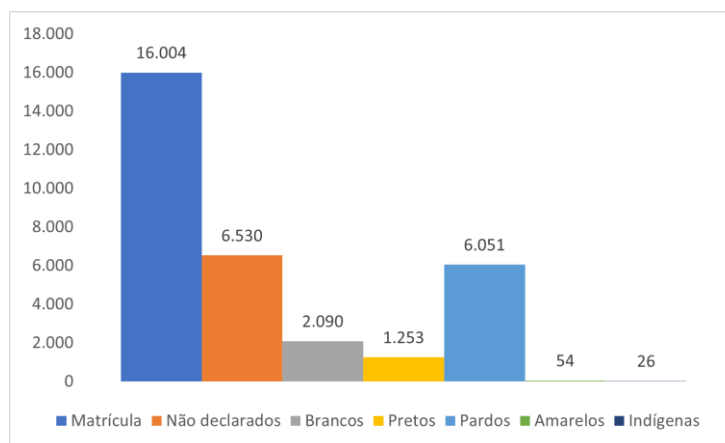
²⁶⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 jun. 2021.

²⁷⁰ Segundo o Censo de 2010, havia 120.704 homens e 122.266 mulheres residindo na cidade de Camaçari, representando um percentual de 1,3% em relação ao sexo masculino.

²⁷¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 jun. 2021.

em relação à compreensão de raça/cor e da identidade. Um número expressivo de alunos que não declarou sua raça/cor contribui para o apagamento da identificação dos pretos, amarelos e, sobretudo, dos indígenas.

Gráfico 7 – Matrícula 2020 – Anos Finais por raça/cor



Fonte: INEP – Gráfico elaborado pelo autor.²⁷²

Pode-se questionar a importância de conhecer e discutir a história de Camaçari nas escolas locais para que os estudantes possam identificar-se com a história dos negros e dos indígenas. Esses últimos tiveram uma participação significativa com a história local, inclusive o nome da cidade tem origem na herança cultural dos tupinambás. Segundo Copque, “a etimologia da palavra “Camaçari” advém da língua tupi, que se refere a uma árvore da Mata Atlântica denominada pelos índios tupinambás de “Camassary”, que tem como significado “árvore que chora”.²⁷³ Essa árvore, que tem como nome científico *Caraipa densifolia*, libera gotículas que cobrem as folhas da vegetação no período da noite.²⁷⁴

Até 2018, na Rede Municipal de Ensino, havia 322 escolas, sendo 149 para o Ensino Infantil e 173, para o Ensino Fundamental.²⁷⁵ Em 2019, 91,7% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental foram aprovados e a taxa de reprovação foi de 6,4%²⁷⁶ na Rede Pública.

²⁷² Ibid.

²⁷³ COPQUE, op. cit., p. 38.

²⁷⁴ CAMAÇARI. *Espécie deu origem ao nome do município*. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/especie-deu-origem-ao-nome-do-municipio-2/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

²⁷⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2019.

²⁷⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Taxas de rendimento. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em 02 jun. 2021.

A Escola Municipal Anísio Teixeira está situada em Camaçari-BA, no bairro da Gleba E é considerada de grande porte, funcionando em três turnos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, respectivamente pela manhã, tarde e noite. Em 2019, a referida escola obteve um rendimento de 90,3%, taxa de reprovação de 8,5% e taxa de abandono de 1,2% no Ensino Fundamental.²⁷⁷

A população de Camaçari tem aumentado consideravelmente a partir dos anos de 1960. O crescimento da população deu-se, sobretudo, com a chegada de pessoas de outras regiões, impulsionadas pela procura de oportunidades de emprego. Como se observa na “Tabela 2 – Evolução da população de Camaçari entre os anos de 1940 a 2020”, o Censo de 1980 registrou um considerável crescimento de mais de 166,4% em relação aos anos 70, sobretudo após a implantação do Polo Petroquímico. Em 1991, houve uma desaceleração no crescimento da população de Camaçari, aumentando na década seguinte. A estimativa da população para 2020 é de 304.302 pessoas, representando um crescimento de apenas 25,2% em relação à década anterior. Por ser uma cidade que abriga muitas empresas em torno do Polo Petroquímico, a população de Camaçari vem oscilando ao longo dos anos ou porque parte da mão de obra especializada não se fixa na cidade, ocorrendo o fenômeno da migração pendular, ou porque muitas famílias não se estabilizam por mais de dez anos no município, pois “quanto maior o número próximo a dez anos de moradia, mais essas pessoas se adaptaram ao município e resolveram ficar”.²⁷⁸

Tabela 2 – Evolução da população de Camaçari entre os anos de 1940 a 2020

Ano	População	Crescimento entre os anos
1940	11.188	-
1950	13.800	23,3%
1960	21.849	58,3%
1970	34.281	56,9%
1980	91.315	166,4%
1991	113.639	24,4%
2000	161.727	42,3%
2010	242.970	50,2%
2020	304.302 ²⁷⁹	25,2%

Fonte: IBGE. Censo demográfico de 1940 a 2010. Gráfico adaptado pelo autor.

²⁷⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Taxa de rendimento escolar por escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em 02 jun. 2021.

²⁷⁸ CAMAÇARI. *Plano de saneamento básico*. Plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos, p. 62. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/sedur/pmsb/PRODUTO%20%20VOL%201-%20Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20Socioecon%C3%B4mica%20de%20Cama%C3%A7ari%20PMSB%20e%20PMGIRS.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

²⁷⁹ IBGE. *Estimativa do IBGE em 2020 - Camaçari*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

3.4 Camaçari e as imagens

A fotografia tem sido usada pelo poder público para divulgar a cidade em seus aspectos turísticos, econômicos e sociais, bem como registrar as incontáveis mudanças da urbe, documentando reformas e a construção de novos equipamentos urbanos. Tais registros servem a diversos propósitos: demarcar o momento das mudanças físicas, delimitando “um antes e um depois” das intervenções urbanísticas de maneira que essas imagens participem “da formação da opinião”²⁸⁰ pública. A produção das imagens por agências governamentais cumpre a função de publicizar as ações do Estado, “como o principal organizador das relações sociais no espaço público”.²⁸¹

As cidades são espaços de constantes transformações, percebidas nos aspectos físicos, sociais, históricos e visuais. Essas mudanças e percepções constroem sentidos diversos por aqueles que habitam os espaços citadinos, contribuindo para diferentes formas de se relacionar com a cidade. A reforma de uma rua, a requalificação de uma praça ou a mudança do nome de uma avenida podem ter diferentes significados entre os habitantes que se encontram no entorno dos espaços modificados. Para o poder público ou para os comerciantes, a requalificação de uma praça no entorno dos estabelecimentos comerciais significa modernização urbana e crescimento nas vendas. Contudo, essas alterações impactam na vida dos moradores, sobretudo das camadas mais pobres que muitas vezes não conseguem continuar morando no mesmo espaço pelo aumento dos custos de moradia e serviços que oneram acompanhando os melhoramentos urbanos.

Camaçari tem passado por diversas reformas de ruas, avenidas, praças (Figura 45 – Praça Gleba B, prédios administrativos, despoluição do rio Camaçari (Figura 37 – Trecho 2 do rio Camaçari), requalificação do Parque Horto Florestal (Figura 46 – Parque Horto Florestal), entre outras melhorias²⁸².

²⁸⁰ MAUAD, Ana Maria; LISSOVSKY, Mauricio. As mil e uma mortes de um estudante: foto-ícones e história fotográfica. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 34, n. 72, jan./abr. 2021, p. 6.

²⁸¹ MAUAD, Ana Maria. Por uma história fotográfica dos acontecimentos contemporâneos, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1987. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 90-133. jan./abr. 2016.

²⁸² Na discussão deste capítulo irei recuperar alguns registros fotográficos apresentados em capítulos anteriores.

Figura 45 – Praça da Gleba B

Fonte: Acervo do autor

Figura 46 – Parque Horto Florestal

Fonte: Acervo do autor

A “Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, da página 77, retrata a requalificação da antiga avenida Comercial. Com a reforma, o logradouro recebeu o nome de avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães. Se por um lado o uso de nome de um personagem da política baiana pode sugerir maior proximidade com o mundo humano, por outro, a retirada do antigo nome indica um apagamento da história da cidade, recebendo a nomeação de alguém que não fez parte da história local, apesar de ser da história estadual. Mudar o nome de um importante logradouro de Camaçari, sem prévia discussão com os moradores, demonstra, por um lado o desinteresse pela história da cidade e, por outro, a falta do espírito democrático não envolvendo os cidadãos na escolha dos nomes dos espaços nos quais eles circulam.

Muitos são os que se atentam aos detalhes do espaço urbano que evidenciam as muitas temporalidades do vivido que coexistem no presente. Memorialistas e historiadores, por exemplo, costumam registrar essas singularidades nas suas narrativas. Segundo Pesavento,

Historiadores enxergam diferentes, pois vêem o mundo com os olhos do passado. Este é um olhar que é capaz de presentificar uma ausência, vendo o que outros não vêem, enxergando nas marcas de historicidade deixadas pelos homens de um outro tempo, a vida que habitou nelas um dia.²⁸³

Reformar e requalificar, que com frequência estão inseridas em projetos urbanísticos e paisagísticos sem levar em conta a história dos espaços urbanos, nem sempre significam preservar elementos da história da cidade, resguardando o passado em monumentos, trazendo para o presente a memória daqueles que nos antecederam. As reformas urbanas, em nome da modernização, muitas vezes apagam os vestígios de outras experiências da cidade, inclusive as que evidenciam a passagem do tempo em que a urbe se inscreve.

Os espaços da cidade, no contexto do ensino, passam a ser problematizados a partir da contribuição de muitas áreas do conhecimento humano, pois “esta dimensão espacial que se oferece ao olhar no contexto urbano, tem marcada sobre si a passagem do tempo, uma vez que se trata de buscar, na cidade, a sua História e Memória”.²⁸⁴ O aprendizado da história da cidade torna-se fecundo quando é possível identificar nos espaços urbanos essa passagem, os vestígios das ações humanas, os resultados das escolhas e das decisões que se fazem presentes na atualidade. Quando apagadas, essas marcas deixam de fazer parte da memória das pessoas e o ensino da história local não pode ser realizado em sua plenitude, visto que a cidade se torna desconexa de seu passado e, portanto, de seus habitantes também. E o desafio do ensino da história local é posto diante da possibilidade de resgatar o passado. Ainda segundo Pesavento,

Para ensinar, para socializar na lembrança a imagem do que não mais se pode observar, desafiando a mudança ocorrida no espaço e no tempo, para dar a ver uma ausência e fazer falar o silêncio, o historiador se defronta com um desafio, que deve vencer. A cidade se apresenta como um palimpsesto, como um enigma a ser decifrado.²⁸⁵

Aqui reside o desafio posto ao professor de História que é “fazer falar o silêncio”, reconstruir o passado pelas memórias, pelos monumentos, mas também pelo que não foi monumentalizado. Fazer falar os espaços da cidade, interpretar os vestígios e construir narrativas. Pesavento usa o conceito de “palimpsesto” para auxiliar na reconstrução do passado da cidade. Para Pesavento, no palimpsesto “se apresentava a escrita sucessiva de textos superpostos, mas

²⁸³ PESAVENTO, 2014, op. cit., p. 25.

²⁸⁴ Ibid., p. 26.

²⁸⁵ Ibid.

onde a raspagem de um não conseguia apagar todos os caracteres antigos dos outros precedentes”.²⁸⁶ No pergaminho há superposição de escritas, nem sempre apagadas completamente com a raspagem e a inscrição de outros textos. Nele haverá a coexistência de vários textos, “há uma escrita que se oculta sob outra, mas que deixa traços”.²⁸⁷

O palimpsesto faz-nos ver a cidade como uma superposição de vestígios, de experiências humanas plasmadas nos artefatos, nas ruas, nas praças e em todo o tecido urbano, suscitando que as recordações, as lembranças e as memórias tomem expressão quando os cidadãos buscam relacionar um vestígio a outros, construindo entendimento da história de sua cidade. A cidade como palimpsesto abriga várias combinações por superposição, substituição ou composição. Assim,

O que chamamos de paisagem urbana é sempre urna paisagem social, fruto da ação da cultura sobre a natureza, obra do homem a transformar o meio ambiente. Neste espaço construído, a passagem do tempo altera as formas, seja pela destruição das mais antigas, entendidas como superadas, anacrônicas, não funcionais ou suficientemente desgastadas para serem substituídas, seja pela adaptação e composição com novas formas, onde fachadas modernas ocultam velhas estruturas, seja ainda pela atividade, regeneradora ou destrutiva, de uma preocupação de preservação, que entende tais elementos do espaço construído como patrimônio. Em termos gerais, uma cidade abriga todos estes tipos de espaço construídos, em múltiplas combinações possíveis, por superposição, substituição ou composição.²⁸⁸

A urbe convive com artefatos modernos e antigos ou com composições em que coexistem estruturas antigas com partes modernas. Na paisagem urbana pode haver também a preservação dos espaços históricos, convivendo com estruturas modernas como iluminação, chafariz ou equipamentos esportivos. O desafio é preservar o passado e atender às necessidades do presente, cabendo ao historiador compreender a “história que contém uma outra história”.²⁸⁹

Como mostra a figura 18, avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães recebeu diversas melhorias: faixas de pedestres, de bicicletas e reorganização de faixas para carros, sinalização de trânsito e requalificação de calçadas. O lado direito da imagem contrasta com a reforma da pista e com o lado esquerdo da avenida. Do lado direito, percebe-se árvore típica da região, vendedores ambulantes, ponto de ônibus, comércio popular. O edifício Cidade de Camassary está próximo da avenida. Ao redor do prédio, veem-se construções inacabadas, com tijolos à mostra. No lado esquerdo da imagem há prédios comerciais de construção recente, em sintonia com a reforma da avenida.

²⁸⁶ PESAVENTO, op. cit., p. 26.

²⁸⁷ Ibid.

²⁸⁸ Ibid., p. 27.

²⁸⁹ Ibid., p. 28.

A requalificação da avenida não apagou certos hábitos de moradores da cidade, visto que a reforma não mudou o *modus vivendi* dos cidadãos. O comércio informal representado pelos vendedores ambulantes retrata uma realidade presente em muitas cidades em que a oferta de trabalho formal é escassa ou falta qualificação aos trabalhadores. Mais adiante, encontra-se o ponto de ônibus que muito revela a respeito do funcionamento do sistema de transporte da cidade. Num pequeno espaço, os usuários do transporte público aglomeram-se, meio que protegidos, meio que expostos ao sol ou à chuva. Embora não visíveis, há dois pontos de mototáxis, um do lado do ponto de ônibus, outro do lado esquerdo da avenida. Carros estão estacionados ou movimentam-se pela pista. A presença de múltiplas faixas de tráfego, de mototaxistas e de carros expõe a importância dada a esses modelos de transporte.

Segundo Kevin Lynch, “uma imagem ambiental pode ser decomposta em três componentes: identidade, estrutura e significado”²⁹⁰, ou seja, é preciso identificar o objeto na imagem, a relação espacial do objeto com o observador e o significado que esse objeto tem para quem observa a imagem. Nesse sentido, o objeto em questão é a avenida requalificada, reestruturada com as mudanças das relações espaciais com os cidadãos, uma vez que houve reorientação das faixas, criação de faixas de trânsito para bicicleta e pedestres. Por fim, o significado que essas modificações têm para quem transita pela via, percebendo-se como parte de uma coletividade.

Para Pesavento, a cidade

é também *sociabilidade*”: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas comportamentos e hábitos. Marcas, todas, que registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo.²⁹¹

No espaço da cidade, os cidadãos atuam enquanto atores sociais, desempenhando ações nos campos do comércio, das crenças; administrando projetos pessoais e coletivos. Nesse sentido, a cidade passa a ser mais que um *locus* da materialidade da existência. Ela é vista também como a marca da sensibilidade, assim, as cidades são “um fenômeno cultural, ou seja, integradas a esse princípio de atribuição de significados ao mundo. Cidades pressupõem a construção de um *ethos*, o que implica a atribuição de valores para aquilo que se convencionou chamar de *urbano*”.²⁹² É nesse processo de perceber o espaço urbano como lugar de sociabilidade e sensibilidade que a cidade pode ser vista como portadora “de um significado e de uma memória”.²⁹³

²⁹⁰ LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 9.

²⁹¹ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, n. 53, 2007, p. 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BXNmGmrvkWDkdVVR4VPskmLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021, grifo da autora.

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ *Ibid.*, p. 15.

Sendo assim, a cidade torna-se um texto a ser lido e, portanto, a ser abordado no ensino de uma história local, sobretudo com o uso das imagens visuais, pois essas imagens servem “tanto para educar, quanto para instruir”.²⁹⁴ Mauad assegura que

Em relação à capacidade da imagem visual instruir é importante enfatizar o seu aspecto indiciário. As imagens são pistas para se chegar a outro tempo, revelam aspectos da cultura material e imaterial das sociedades, compondo a relação entre o real e o imaginário social. Dessa forma, nos ensinam conteúdos sobre esse passado que só pode ser apreendido visualmente, numa nova forma de aprender, que implica num novo tipo de didática a qual valoriza a imagem visual como forma de conhecimento. Sem jamais esquecermos que o conhecimento não é neutro, sua produção implica na adoção de uma visão de mundo e de um sistema de valores. Assim, educar e instruir se tornam faces de um mesmo aprendizado.²⁹⁵

O ensino de história local com uso de fotografias, com imagens visuais, requer também educar o olhar, compreender as múltiplas relações plasmadas no registro fotográfico, pois, em relação à imagem, “é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. [...] Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente”.²⁹⁶

A fotografia serve, então, como interface que faz ligação tanto com a realidade física quanto com o imaginário social. A ponte criada pela imagem será uma virtualidade que possibilita a coexistência de ideias, de saberes provenientes das experiências, das memórias e da ação educativa.

No registro fotográfico, diferente do texto escrito que encerra um pensamento acabado, podemos encontrar diversas ideias, abordagens, pois na imagem estão plasmadas diferentes cenas, atores que realizam múltiplas ações. Dentro da moldura fotográfica pessoas e coisas estão superpostas, valores e práticas sociais fazem-se presentes, exigindo do observador habilidades diversas de interpretação.

A “Figura 40 – Manifestação na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, exibida no capítulo 1, página 99, explicita com mais clareza o que ocorria no dia 13/04/2021, data em que a imagem foi capturada. Nesse dia acontecia uma manifestação por questões relacionadas à segurança. Os manifestantes dirigiam-se à Câmara dos Vereadores de Camaçari, reivindicando mais segurança para os moradores da cidade. Este ângulo possibilita ver as casas que não foram concluídas ao fundo, em claro contraste com a reforma da avenida. A imagem revela

²⁹⁴ MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *Hist. Educ.* [Online]. Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez., 2015, p. 83.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 85-86.

²⁹⁶ PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19-20.

o crescimento desordenado da cidade. A expansão urbana acelerada não tem cumprido com a promessa de desenvolvimento social. Nesse sentido,

As fotografias constituem, no fundo, imagens de uma realidade social cuja compreensão depende de informações que não estão nelas expressamente contidas, para que aquilo que contêm possa ser compreendido de maneira apropriada e para que o conjunto da foto possa dizer alguma coisa sociológica e antropológicamente.²⁹⁷

O olhar para a fotografia não pode desconsiderar os recortes presentes no ato fotográfico, as ações individuais e coletivas, as questões sociais e econômicas retratadas. Tais registros suscitam perguntas e reflexões acerca do observador, do leitor das imagens, buscando identificar os elementos que dizem respeito tanto à história da cidade, quanto às questões que envolvem situações presentes. No ensino de História, o estudo da fotografia identificará conceitos e conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, bem como do saber adquirido por estudantes e professores.

A cidade é dinâmica. Por ela as pessoas movimentam-se, realizam tarefas, locomovem-se de um lado a outro, satisfazem suas necessidades, compram e vendem, reivindicam direitos, como registrado na “Figura 33 – Detalhe 2 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, capítulo 2, página 93. É na cidade que o poder público se organiza em termos de aparatos administrativos e é para ela que as pessoas se dirigem para que suas demandas sejam atendidas. Os indivíduos buscam o direito de atuar enquanto cidadãos. Grupos e empresas tensionam por garantir que seus interesses sejam levados em conta. E a coletividade luta pelo acesso ao bem-comum. Segundo David Harvey,

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.²⁹⁸

A cidade é entendida como o espaço no qual a coletividade e os indivíduos atuam enquanto agentes sociais, compartilham valores, bens públicos e satisfazem inúmeras necessidades. Os laços são coletivos à medida que os cidadãos desempenham funções e papéis sociais. O direito à cidade torna-se coletivo, conforme os direitos individuais sejam garantidos. Por exemplo, melhorias nas áreas da saúde, da educação, da mobilidade revertem-se na qualidade de vida de todos.

²⁹⁷ MARTINS, 2019, op. cit., p. 174.

²⁹⁸ HARVEY, 2012, op. cit., p. 74.

A “Figura 18 – Detalhe 1 da avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães” e a “Figura 19 – Rua sem asfalto no Parque Verde II”, apresentadas no capítulo 2, página 77, evidenciam os contrastes da mesma cidade. Uma tem relação com as melhorias de logradouros no centro urbano, a outra mostra que bairros distantes do centro não passam pelo mesmo processo de urbanização ou não recebem o mesmo tratamento. Na figura 19, as ruas não receberam asfalto, as moradias estão inacabadas, revelando as dificuldades materiais dos seus proprietários, a iluminação e a oferta de energia elétrica são precárias ou ausentes e o saneamento básico é quase inexistente. Poder-se-ia perguntar como a população dessas ruas reivindicam seus direitos ou ainda, se suas reivindicações são atendidas com a mesma atenção dada aos mais abastados e residentes dos logradouros mais privilegiados.

A cidade, como lugar de múltiplas interações e produções, convive com diferentes expectativas em relação ao fazer e ao construir, ao reivindicar. Como coletividade, a cidade não pode deixar de ser um lugar onde todos possam garantir sua cidadania, realizar-se enquanto pessoas.

3.5 Percepções da cidade de Camaçari: entre mudanças e permanências

As turmas do 9º ano totalizavam 120 alunos. Todavia, apenas 34 deles responderam aos questionários. É importante salientar que a dinâmica do retorno às aulas presenciais dificultou sobremaneira a aplicação dos questionários. Dentre os alunos que responderam, 17 tinham 14 anos, 14 tinham 15, e apenas 3 alunos tinham 16 anos. Dentre eles, 20 foram do sexo masculino e 14, do sexo feminino. O gráfico 6, da página 129, mostrou que na matrícula de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 2021 havia 8.223 estudantes do sexo masculino e 7.781, do sexo feminino, correspondendo a 5,7% mais de alunos do sexo masculino em relação ao feminino. No questionário aplicado, o percentual de alunos do sexo masculino em relação ao feminino foi de 5,8%. Esses percentuais sintonizam que há mais alunos do sexo masculino, tanto no número de matrículas quanto entre os alunos da escola onde a pesquisa foi realizada.

O “Questionário 1: Percepção da cidade de Camaçari” constou de 10 perguntas, sendo 6 questões objetivas e 4 subjetivas sobre idade, sexo, cor; deslocamento até a escola; se nasceu em Camaçari; se Camaçari é uma cidade adequada para se viver; sentimentos que o estudante experimenta quando caminha pelas ruas da cidade; dificuldades de locomoção entre o bairro onde mora e o centro da cidade e, por fim, sobre as referências dos escolares quando se locomovem pela cidade de Camaçari.

Perguntado sobre “Qual sua cor ou raça”, 23 estudantes responderam serem pardos, 5 brancos, 3 pretos, 2 não declarados e apenas 1 aluno declarou-se indígena, como mostra o “Gráfico 8 – Contagem de aluno por raça/cor”. Tanto no gráfico 7 quanto no 8, a quantidade de alunos que se declararam pretos e indígenas estão em proporção menor, pondo em evidência os pardos. Esses dados são de suma importância para se discutir a presença dos pretos, dos pardos, dos brancos e dos indígenas na escola, quando a percepção da identidade seja consciente e não tenha uma compreensão difusa em torno dos pardos. Se tomarmos o censo da PNAD de 2019, “Tabela 3 – Bahia: raça ou cor (População por mil pessoas)”, a população da Bahia contava com 57,6% de pardos e somente 22,5% de pretos. Em 2018, a população baiana contava com cerca de 14.793.000 pessoas, entre as quais 3.390.000 eram pretas e 8.605.000 eram pardas, ou seja, 22,9% eram pretas e 58,16% eram pardas. No entanto, uma reportagem do G1²⁹⁹, apontou que a Bahia tinha maioria de pessoas que se declaravam pretas, invisibilizando as pessoas pardas. Esses dados podem ser úteis para se discutir nas aulas de História a compreensão da identidade e da consciência de raça e cor, bem como a tipificação oficial do que vem a ser preto, pardo, branco ou indígena. Segundo Lauro Felipe Eusébio Gomes³⁰⁰, há um limbo em torno da identidade das pessoas pardas, onde se cria um não lugar para elas, ou seja, “o limbo racial-identitário recebe esse nome pela obviedade do que ele é: um (não) lugar onde pardos estão, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial [...]”.³⁰¹ Outra característica, segundo Gomes, é o silenciamento que, por sua vez, leva à desorganização dessas pessoas no combate ao racismo³⁰². Gomes fala ainda da necessidade de o pardo tomar consciência do processo da formação racial brasileira. “O pardo, como ser racializado que é, não performa na branquitude, ou seja, não é branco. E as estruturas socioeconômicas e políticas brasileiras, em suas formas de expressão, são excludentes com esse grupo também.”³⁰³ O movimento de saída do limbo racial-identitário, “buscando conciliar o pardo à sua identidade negra (ou indígena), pode acontecer de várias formas, mas principalmente, por meio da busca do sujeito pardo por sua ancestralidade negra e indígena”³⁰⁴.

²⁹⁹ G1 BAHIA. *Uma em cada 5 pessoas na Bahia se declara preta, aponta IBGE*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/05/22/uma-em-cada-5-pessoas-na-bahia-se-declara-preta-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2022.

³⁰⁰ GOMES, Lauro Felipe Eusébio. *Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade*. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 66–78, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i1.31930. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930>. Acesso em: 18 mar. 2022.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 70

³⁰² *Ibid.*, p. 70-71.

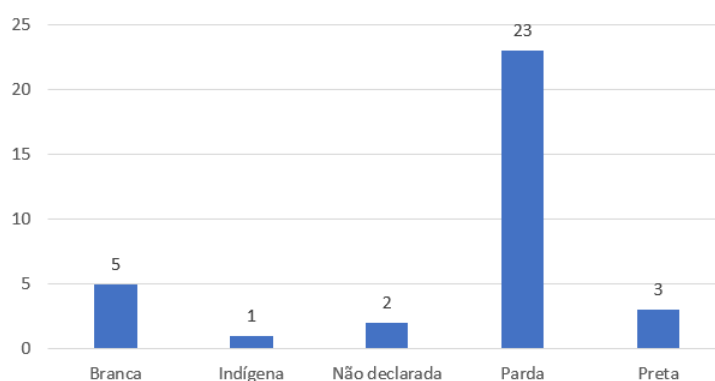
³⁰³ *Ibid.*, p. 72

³⁰⁴ *Ibid.* p. 75.

Tabela 3 – Bahia: raça ou cor (População por mil pessoas)

Total	14.854
Branca	2.776
Preta	3.345
Parda	8.561

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual – 2019. Tabela adaptada pelo autor.

Gráfico 8 – Contagem de aluno por raça/cor

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Em seguida, foi perguntado “Qual a forma frequente de você se deslocar até a escola?”. As opções oferecidas no questionário eram: a pé, de bicicleta, de ônibus, de carro ou de moto. 29 estudantes disseram que se deslocam até a escola a pé. Apenas 2 disseram que se deslocam de moto. Foi registrado 1 caso, respectivamente, para ônibus, bicicleta e carro como forma de deslocamento até a unidade escolar. Esses dados evidenciam que a maioria dos alunos mora nas cercanias da escola. No entanto, alguns alunos que moram em bairros distantes da escola relataram que fazem percursos mais demorados:

Da minha casa até a escola é aproximadamente 1 km. Então é um pouco cansativo. Geralmente são ruas principais bastante trafegadas. Por isso acaba sendo um pouco perigoso o percurso (Estudante 33 – 16 anos).

Minha casa fica no bairro Parque Verde II. Passo por uma ponte, passo em frente à Embasa, subo a ladeira da Gleba E e passo pela praça e chego na escola (Estudante 34 – 15 anos).

Eu moro no bairro Parque Verde I e de lá até a escola sempre venho à pé (Estudante 35 – 16 anos).

Perguntado se os estudantes nasceram em Camaçari, 20 responderam que não, e 14 disseram que sim. Esse dado é importante, pois confirma o que diz o hino do município a respeito

dos “mistos filhos”, ou seja, que a população é composta de nativos e não nativos, por conservar uma característica de uma cidade industrial. 28 estudantes disseram que Camaçari é uma cidade adequada para se viver, e apenas 6 responderam que não. Entre os que deram resposta positiva, destacam-se:

Camaçari tem recursos, lugares onde possa se andar tranquilamente. O pessoal daqui também é tranquilo. A cidade em si é boa para viver (Estudante 30).

A cidade possui muitas riquezas e muitos fatores que ajudam na convivência da população, apesar de alguns bairros precisarem de mais atenção (Estudante 35).

Sim, pelo motivo de ser cidade e ter mais oportunidade que o interior para trabalho, muitos vêm de lá para ser mão de obra aqui (Estudante 36 – 15).

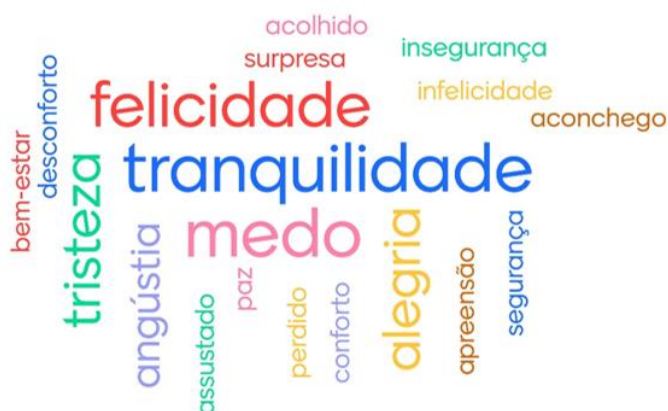
Entre os que deram resposta negativa, responderam:

Eu moro aqui há bastante tempo e tinha um certo tempo que era bom, havia trabalho para os habitantes, mas teve uma grande queda de emprego e a desigualdade aumentou (Estudante 10).

Eu acho uma cidade totalmente desorganizada (Estudante 22).

Sobre que sentimentos o aluno experimenta quando caminha pelas ruas de Camaçari, registramos tranquilidade (5 menções), felicidade (4), medo (4), alegria e tristeza (3 cada), angústia e insegurança (2 cada), acolhida, aconchego, apreensão, bem-estar, conforto, desconforto, infelicidade, paz, perdido, surpresa e susto (1 menção em cada caso). A “Figura 47 – Sentimentos experimentados” põe em evidência os sentimentos que mais se destacaram.

Figura 47 – Sentimentos experimentados



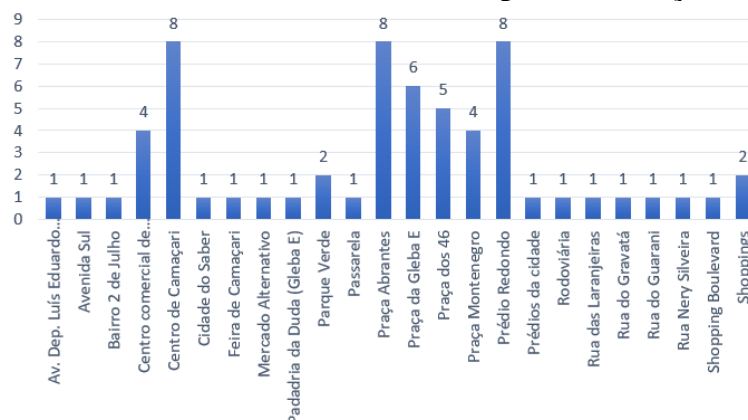
Fonte: Imagem elaborada pelo autor

Sobre os marcos referenciais que auxiliam a locomoção dos estudantes pela cidade, ficaram em evidência o Centro da cidade, a Praça Abrantes e o Prédio Redondo com 8 menções

cada, conforme ilustra o “Gráfico 9 – Marcos referenciais para locomoção”. A Praça da Gleba E, com 6 menções, Praça dos 46 com 5, e Praça Montenegro e Centro Comercial de Camaçari, com 4 menções cada. Parque Verde e Shoppings tiveram 2 menções cada. Avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães, Avenida Sul, Bairro 2 de Julho, Cidade do Saber, Feira de Camaçari, Mercado Alternativo, Padaria da Duda (Gleba E), Passarela, Prédios da cidade, Rodoviária, Rua das Laranjeiras, Rua do Guarani, Rua Nery Silveira e Shopping Boulevard tiveram 1 menção cada. Esses marcos referenciais estão relacionados tanto à visibilidade de partes da cidade que são comuns a muitos moradores, quanto aos lugares mais próximos dos cidadãos, como bairros ou ruas.

Os marcos referenciais orientam os cidadãos a locomoverem-se pelo espaço da cidade, revelando as percepções que os moradores ou visitantes têm da urbe, ou que as referências mostram as funcionalidades da cidade para os cidadãos. Para estudante 37 (14 anos) os marcos referenciais são “o centro comercial ou o Parque Verde, onde moro”, revelando que o deslocamento que realiza pela cidade não tem muita complexidade. Já para estudante 38 (14 anos), esses marcos tornam-se mais complexos, indicando que as funções da cidade se ampliam, pois os marcos referenciais são “Praça Montenegro, Praça Abrantes, Rodoviária, Prédio Redondo e o Centro”.

Os marcos referenciais estão constantemente imbricados uns aos outros, constituindo entrelaçamento de sentidos e orientações. No dizer de estudante 17, “uma referência leva à outra”, numa rede perceptiva com a qual o cidadão estabelece múltiplas relações e, consequentemente, leituras diversas dos significados que a cidade pode ter. Se uma praça se torna ponto de encontro, ela também indica uma referência que leva a outros espaços, sem, contudo, o cidadão deter-se fisicamente nela, mas servindo unicamente como sinalização de que suas ações se realizam em outro espaço. Portanto, os marcos referenciais passam a ter sentido de transição para realização de ações no tecido urbano.

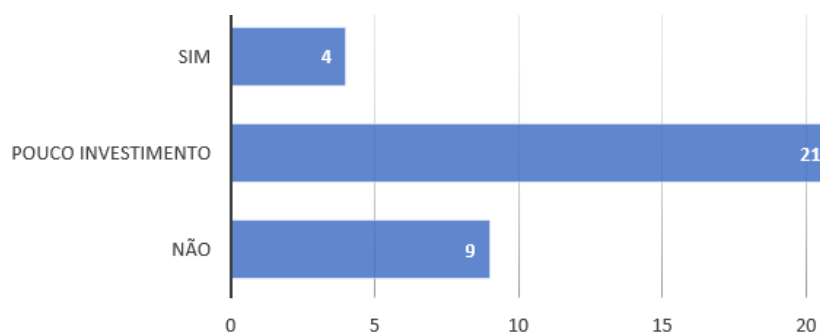
Gráfico 9 – Marcos referenciais para locomoção

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

O segundo intitulado “Questionário 2: Percepção das mudanças e permanências da cidade de Camaçari” consistiu de 9 questões objetivas e 1 subjetiva sobre a história de Camaçari; aplicação dos impostos arrecadados; mudanças e futuro promissor; implantação do Polo Petroquímico; percepção do PIB e da renda *per capita* na qualidade de vida do cidadão camaçariense; o que permaneceu depois que a avenida Comercial foi requalificada e teve o nome trocado para Deputado Luís Eduardo Magalhães; presença da história de Camaçari na Escola Municipal Anísio Teixeira; memórias e formas de preservação da história do município.

O segundo questionário começou perguntando se os estudantes conheciam a história de Camaçari. Dos que responderam ao questionário, 24 alunos disseram que conheciam um pouco e 10 responderam que não conheciam a história do município.

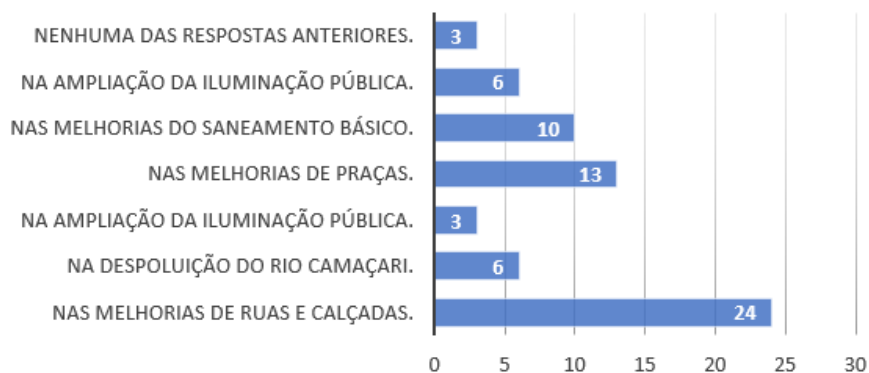
A questão seguinte quis saber se eles acham que os impostos arrecadados são bem aplicados na melhoria da cidade e no desenvolvimento socioeconômico dos moradores de Camaçari. Neste quesito, 21 alunos responderam que há pouco investimento. Os que não conseguem perceber a aplicação dos impostos na melhoria da cidade e no desenvolvimento dos moradores totalizam 9 estudantes, conforme evidencia o “Gráfico 10 – Percepção da aplicação dos impostos arrecadados”. Considerando que “não” exclui qualquer percepção das melhorias, “pouco investimento” sugere que há investimento, mas não atinge todos os bairros ou que todos os moradores da cidade se beneficiam das melhorias ou do desenvolvimento da mesma, sobretudo se levar em consideração que os alunos residem distante do centro, onde se concentram os investimentos e melhorias mais visíveis.

Gráfico 10 – Percepção da aplicação dos impostos arrecadados

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

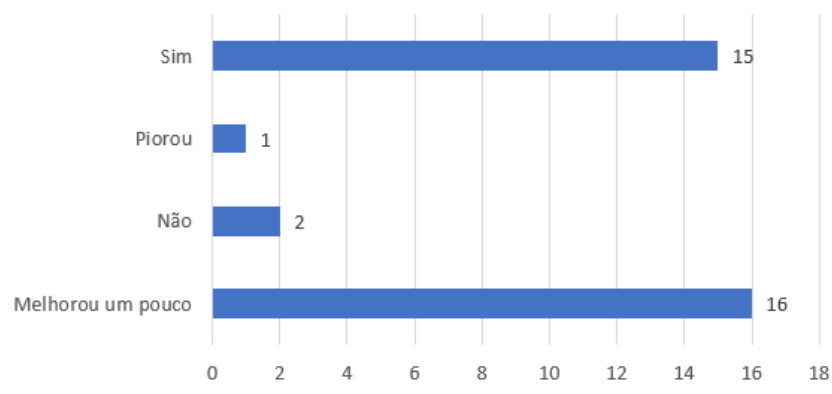
Há percepção de que há pouco investimento na cidade, e esses investimentos promovem mudanças no tecido urbano e na vida dos moradores. 22 alunos ficaram indecisos quando se perguntou se as mudanças que ocorreram na cidade de Camaçari têm ajudado a imaginar um futuro promissor. A visibilidade dos investimentos impacta na percepção do presente e do futuro promissor, no sentido de que os investimentos configurariam a existência de garantias cidadãs dos moradores, sobretudo dos alunos ainda em fase de estruturação da vida e dos projetos pessoais.

A questão seguinte abordou sobre as principais mudanças na cidade de Camaçari que os alunos percebem. Vale ressaltar que o estudante podia responder mais de uma alternativa. No “Gráfico 11 – Percepção das principais mudanças na cidade de Camaçari”, é possível perceber que as percepções das melhorias concentram-se, mormente, nas melhorias de ruas e calçadas e nas melhorias de praças, revelando que as percepções concentram-se mais nas mudanças visuais de praças e ruas, deixando em segundo plano as percepções de mudanças estruturais como iluminação pública e saneamento básico, o que pode indicar que essas melhorias não impactam na percepção da qualidade de vida do cidadão camaçariense, sobretudo dos moradores mais distantes dos espaços de atenção do poder público e comercial. Ou mesmo pelo fato de muitos já conviverem com esta precarização.

Gráfico 11 – Percepção das principais mudanças na cidade de Camaçari

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

A próxima pergunta indagou se a implantação do Polo Petroquímico trouxe melhorias para a população de Camaçari, conforme ilustra o “Gráfico 12 – Percepção do Polo Petroquímico e melhorias”.

Gráfico 12 – Percepção do Polo Petroquímico e melhorias

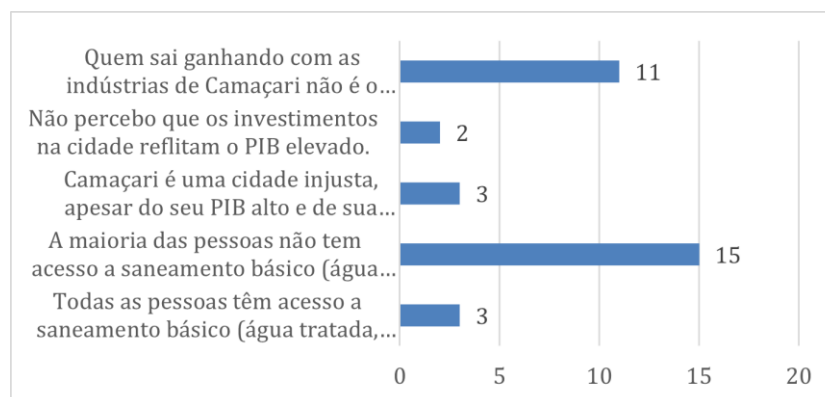
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

A presença do Polo Petroquímico de Camaçari impacta na expectativa da população em relação ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social, sobretudo como promotor de arrecadação de impostos e na produção do Produto Interno Bruto (PIB). Perguntado se a presença do Polo Petroquímico trouxe melhorias, 16 estudantes disseram que melhorou um pouco, podendo significar que as melhorias não chegam até os bairros que os alunos residem e não percebem o impacto do crescimento do PIB em virtude do Polo. 15 alunos disseram que sim, ou seja, a percepção do Polo Petroquímico como fomentador de melhorias tem sido significativa, o que demonstra a importância do empreendimento para a população.

O quesito seguinte, ilustrado pelo “Gráfico 13 – Reação ao Produto Interno Bruto (PIB) de Camaçari”, indagou sobre a frase que mais se aproxima da reação dos alunos em relação ao

fato de Camaçari produzir um Produto Interno Bruto (PIB) elevado em comparação a outras cidades do estado, tendo renda *per capita* de cidade rica.

Gráfico 13 – Reação ao Produto Interno Bruto (PIB) de Camaçari



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

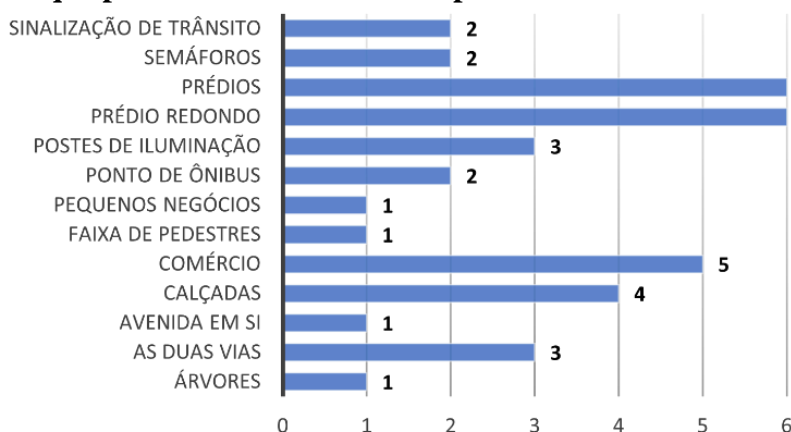
As alternativas foram: Todas as pessoas têm acesso a saneamento básico (água tratada, sistema de esgoto, recolhimento do lixo). É uma cidade em que sua população tem igualdade de oportunidade; A maioria das pessoas não tem acesso a saneamento básico (água tratada, sistema de esgoto, recolhimento do lixo). É uma cidade em que a maioria da população não tem igualdade de oportunidade; Camaçari é uma cidade injusta, apesar do seu PIB alto e de sua renda *per capita* elevada; Não percebo que os investimentos na cidade reflitam o PIB elevado; Quem sai ganhando com as indústrias de Camaçari não é o povo, mas as empresas.

15 alunos escolheram a alternativa que diz que “A maioria das pessoas não tem acesso a saneamento básico (água tratada, sistema de esgoto, recolhimento do lixo). É uma cidade em que a maioria da população não tem igualdade de oportunidade. 11 alunos marcaram o quesito “Quem sai ganhando com as indústrias de Camaçari não é o povo, mas as empresas”. Embora reconheçam que Camaçari recolha uma grande soma de dinheiro em forma de impostos, e que o Produto Interno Bruto do município seja elevado, os estudantes percebem que a riqueza produzida não desdobra desenvolvimento social, sobretudo dos mais pobres, uma vez que não têm acesso ao saneamento básico e estão distantes da posse dos bens sociais que favorecem a igualdade de oportunidades.

A cidade passa constantemente por mudanças. Todavia, tais mudanças não transformam completamente a paisagem, nem modificam definitivamente hábitos, costumes e práticas socioculturais. Na figura 18 temos a avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães, que passou por requalificação, conservando traços da vida e da paisagem da cidade. Conforme o “Gráfico 14 –

O que permanece na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães”, foi solicitado que os estudantes descrevessem o que foi conservado depois da requalificação da avenida. Nas descrições, os elementos mais citados foram os seguintes: prédios e Prédio Redondo com 6 alusões cada; comércio, com 5 registros; calçadas, com 4; as duas vias da pista e postes de iluminação, com 3 citações; sinalização de trânsito, semáforos e ponto de ônibus tiveram 2 menções cada; pequenos negócios, faixa de pedestres, avenida em si e árvores tiveram apenas 1 registro cada. É importante destacar que o Edifício Cidade de Camassary (Prédio Redondo) não fica na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães, mas bem próximo. Como é única edificação vertical com mais de 3 andares, o prédio destaca-se na paisagem. Embora os prédios estejam ao longo da avenida, eles não estavam incluídos na reforma. O que chamou a atenção dos estudantes foi a permanência dos prédios tanto do lado esquerdo quanto do direito, sobretudo do lado direito que contrasta com a reforma, apresentando aspecto inacabado das edificações. As calçadas passaram por reformas, mas assim como as sinalizações de trânsito, iluminação, pequenos negócios e árvores são objetos que permaneceram como elementos fixos ou que não foram removidos por integrarem a paisagem da cidade e das vias.

Gráfico 14 – O que permanece na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães

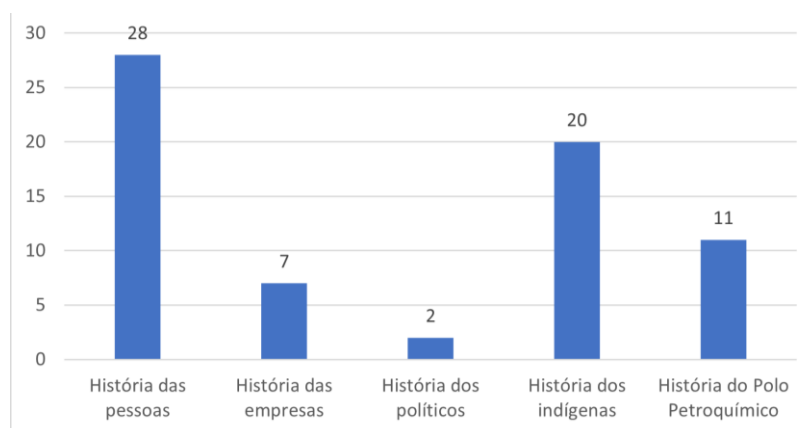


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

O quesito seguinte perguntou se a Escola Municipal Anísio Teixeira já contou a história de Camaçari antes do 9º ano. 13 estudantes responderam que não. 11 disseram que sim, e 10 alunos disseram que quase nada foi ensinado na escola mencionada. Somando “quase nada” e “sim” totalizam 21 respostas que detectam alguma presença da história do município na escola antes do 9º ano, o que demonstram que em algum momento os alunos tiveram acesso a algum registro da história de Camaçari na Escola Municipal Anísio Teixeira.

O “Gráfico 15 – Baú de memórias”, ilustra o resultado da penúltima questão do segundo formulário que trouxe o seguinte enunciado: Imagine um baú de memórias, onde pudesse guardar e preservar as memórias que você tem da cidade de Camaçari, histórias do cotidiano, aquelas que tiveram algum tipo de significado e que não podem ficar esquecidas. O que você poria nesse baú de memórias? Nesse quesito, os alunos podiam marcar mais de uma alternativa. No baú das memórias, a maioria dos alunos poria a história das pessoas, com 28 referências. 20 alunos depositariam a história dos indígenas. 11 deles disseram que deixariam a história do Polo Petroquímico. 7 poriam a história das empresas, e somente 2 alunos depositariam no baú das memórias a história dos políticos. Esses dados são importantes na medida em que os estudantes valorizam a história das pessoas, incluindo a história dos indígenas. Destaca-se também a relevância do Polo Petroquímico para os estudantes guardarem a história dele em um baú.

Gráfico 15 – Baú de memórias



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

A última questão do questionário tratou de saber dos alunos a melhor forma de preservar a história de Camaçari. As alternativas foram: construir museu da história da cidade; atribuir nomes de personagens da história de Camaçari às ruas, praças e aos prédios da cidade; preservar construções relacionadas à história de Camaçari; homenagear políticos alheios à vida de Camaçari; contar a história de Camaçari aos jovens; fazer exposições de objetos, fotografias e documentos relacionados à história da cidade e do município; criar museu virtual da história de Camaçari. Nesse quesito, os estudantes podiam escolher mais de uma alternativa.

Gráfico 16 – Como preservar a história de Camaçari

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Como se observa no “Gráfico 16 – Como preservar a história de Camaçari” houve 23 referências à realização de exposições de objetos, fotografia e documentos relacionados à história da cidade e do município. Contar a história de Camaçari aos jovens e construir museu tiveram 21 menções. Preservar construções relacionadas à história de Camaçari tiveram 16 registros. 8 menções para criar museu virtual, 7 para atribuir nomes de personagens da história de Camaçari às ruas, praças e aos prédios da cidade, e apenas 1 menção a homenagear políticos alheios à vida de Camaçari. Pelo exposto nesse quesito, os alunos deram relevância à realização de exposições de elementos da história do município, seguido do acesso dos jovens a essa história e à construção de museus. O que chama a atenção é o registro de apenas uma menção a homenagear políticos alheios à vida de Camaçari, o que ocorreu com a mudança do nome da avenida Comercial para avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães. Para os alunos, essa mudança soa estranha, uma vez que não privilegiou personagens da história local, descaracterizando o patrimônio público como memória presente na vida dos cidadãos e na história de Camaçari.

O percurso aqui empreendido possibilitou pensar a cidade como um texto de múltiplas referencialidades. Sendo lugar de interação, os cidadãos compartilham valores, hábitos, ideias, memórias, experiências e expectativas em relação aos outros e à cidade. Diante do exposto, conclui-se que a cidade se torna uma rica interface na qual se busca conhecer a história local, as relações sociais e as expectativas de futuro de seus habitantes. Dessa forma, o ensino de História insere-se no compartilhamento de uma história que continua no presente, na qual alunos e professores compreender-se-ão como agentes que conhecem e são conhecidos, que refletem e são refletidos num processo educativo de fazer e refazer-se entre os significados de sua história e da história de sua cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de uma pesquisa nunca é definitiva, por assim dizer, sobretudo quando a escrita possibilita redefinir rumos e práticas do processo ensino-aprendizagem de História. As indagações iniciais nem sempre podem ser dadas como respondidas. Elas retornam, repetem-se e reconstituem-se em diversas maneiras provocando uma constante atualização das reflexões propostas na investigação.

Quando a presente pesquisa iniciou, a pandemia da covid-19 estava no início. Novos rumos foram tomados, novas rotas foram estabelecidas. A pandemia provocou mudanças de atitudes e da condução tanto das aulas, que passaram a ser *on-line*, quanto em relação ao objeto e local do desenvolvimento de pesquisa.

Inicialmente, a escola escolhida para desenvolver o projeto, aplicação dos questionários e das oficinas foi a escola de EJA em Salvador, que atende jovens e adultos. Na impossibilidade de realizar as aulas *on-line* com mais estrutura, a pesquisa foi redirecionada para a Escola Municipal Anísio Teixeira na cidade de Camaçari.

As mudanças perpassaram o processo do ensinar e do pesquisar, do aprender e descobrir. Apesar disso, permaneceram, e tem permanecido, o desejo recorrente de compreender o processo ensino-aprendizagem no “novo normal”, já não tão novo, bem como executar o projeto nas incertezas que se instalaram no seio social e escolar.

As mudanças de rotas e temas, de meios e de compreensão do significado de ensinar e aprender em meio a uma pandemia, possibilitaram, por outro lado, vislumbrar outras possibilidades de sentidos, de sentir e de pensar o processo e a pesquisa. As mudanças, em vez de paralisarem, potencializaram, redirecionando leituras, pensares e fazeres. Assim, o que permaneceu foi o desejo de levar adiante a temática, repensada já não mais no processo de um fazer pedagógico presencial que estávamos familiarizados, mas acolhendo novas linguagens, novos meios, novas telas e novos recursos que se impuseram na exigência da urgência e da necessidade.

Permaneceu o objeto da pesquisa, já não tão permanente na forma de conceber e executá-lo. O objeto nomeado “Fotografia como mediadora no ensino de história: mudanças e permanências na cidade de Camaçari percebidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”, buscou compreender como esses estudantes percebem as mudanças e as permanências da história de Camaçari por meio de fotografias como mediadoras no ensino de História. Tal

compreensão não se deu sem promover as condições para que os alunos pudessem manifestar o entendimento daquilo que propusemos entender.

Para isso, desenvolvemos um miniprojeto intitulado “Imagens da cidade de Camaçari-BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias”. O objetivo geral do miniprojeto era compreender como os estudantes perceberam as mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo na cidade de Camaçari identificadas por meio das fotografias, tendo os seguintes objetivos específicos: conhecer e problematizar fotografias de períodos e espaços distintos da cidade de Camaçari; discutir aspectos da história da fotografia; interpretar diversos sentidos da realidade capturada pela fotografia; conhecer aspectos da história de Camaçari por meio das fotografias; refletir sobre desenvolvimento social e econômico e discutir a cidade como espaço plural com diferentes atores sociais inseridos na sua história.

No referido miniprojeto, foram desenvolvidas 9 oficinas que trataram dos seguintes temas: fotografia e a realidade; surgimento das cidades; Camaçari e sua história; o Polo Petroquímico de Camaçari; a dimensão humana da cidade; como vejo a cidade de Camaçari; as memórias da cidade; a cidade e as percepções; na cidade: o que muda e o que permanece. Cada oficina era perpassada por questionamentos e reflexões, com o intuito de provocar e promover debate em torno dos temas e de seus desdobramentos.

As oficinas foram realizadas durante as aulas *on-line* com alunos do 9º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira. As aulas foram ministradas por mediação tecnológica com uso da plataforma *Google Meet*, privilegiando o debate, a reflexão e as atividades realizadas pelos alunos. Usamos também a plataforma *on-line Mentimeter* para interação com as turmas, quando os alunos podiam responder de imediato questões relacionadas aos temas trabalhados; *WhatsApp* para recebimento de fotografias produzidas pelos estudantes; *Google Form* para análise de fotografias da cidade de Camaçari; áudio, vídeo, fotografias e *Google* apresentações para expor os temas e discutir as tarefas realizadas pelos alunos. Vale ressaltar que a participação dos estudantes no projeto poderia ter sido maior, uma vez que uma grande parte deles teve dificuldades de acesso à *internet*, a equipamentos como *smartphone* e computador, ou até mesmo aqueles que, estando presentes nas aulas, tiveram dificuldade de permanecer por conta de que os pais precisavam usar os aparelhos ou que a carga da bateria terminava porque já estavam *on-line* antes das aulas de História. E esses dados precisam ser considerados em experiências remotas futuras realizadas pelos professores de qualquer área. Também nos faz pensar sobre as dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos para acompanhar as atividades escolares e o processo de exclusão que se acentuou neste período de pandemia.

No final de cada oficina, os alunos recebiam uma tarefa prática, retomada na oficina seguinte. As tarefas privilegiaram a produção de fotografia da cidade a partir das janelas das moradias dos estudantes, como forma de garantir a segurança e cumprir com as regras do protocolo de prevenção da covid-19.

As oficinas mostraram que os alunos se envolveram de alguma maneira com a cidade e com a história de Camaçari, ora demonstrando conhecimento sobre a história do município, ora desconhecendo algum aspecto dele, mas nunca demonstrando indiferença em relação à cidade.

Durante as oficinas, foi possível perceber a importância do Polo Petroquímico de Camaçari para os alunos, ora como presença marcante que possibilita emprego e renda aos munícipes, ora como produtor de riqueza que alavanca o PIB (Produto Interno Bruto) do município. Não obstante, houve também falas revelando a consciência de que a riqueza produzida pelo Polo Petroquímico não chega a todos, sobretudo às pessoas que moram em bairros distantes do centro da cidade. Camaçari aparece para os alunos como um lugar para onde convergem muitas pessoas de outras localidades em busca de emprego e oportunidades.

As oficinas foram momentos de constantes questionamentos, com os quais professor e alunos puseram-se a refletir sobre a cidade e suas funções, bem como a respeito dos objetos e das interações presentes no tecido urbano.

As fotografias foram tratadas não como simples imagens produzidas sem propósitos. Como prelúdio da leitura das fotografias da cidade, as oficinas promoveram tarefas com o intuito de compreender a feitura fotográfica, considerando enquadramentos, ângulos, perspectivas e interpretação dos significados presentes na plasticidade imagética. A leitura da cidade foi mediada pela fotografia, leitura essa que acolhe os múltiplos elementos que compõem a paisagem visual da urbe, que se plasma em texto de uma imagem que congela e registra momentos, tempos e acontecimentos da cidade e dos cidadãos, pois “[...] dessa forma, é possível aproximar a cidade-imagem ao texto. A cidade dá-se a ver por meio de suas imagens, assim como se dá a ler. O leitor visual da cidade, ao contrário do leitor do texto escrito não folheia um livro a sua disposição”³⁰⁵, mas transita pelos espaços cidadãos para que possa “[...] sentir seus aromas, vivenciar seus lugares, provar seus sabores, escutar seus habitantes. Assim como as maneiras de ler condicionam o corpo do leitor, ler a cidade pressupõe uma disposição corporal para percorrer seus espaços [...]”³⁰⁶

³⁰⁵ POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da cidade: educação para o patrimônio urbano. *III Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, Londrina, 03 a 06 de maio de 2011, p. 2979. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Zita%20Rosane%20Possamai.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

³⁰⁶ Ibid.

As oficinas estabeleceram relação entre alunos e professor, na qual expuseram o que entendem da cidade, suas experiências e expectativas em relação à urbanidade e à história da cidade. Conquanto, fazia-se necessário confirmar alguns dados apontados pela pesquisa com os questionários.

Dos questionários pudemos apreender que há uma pequena margem maior de presença de meninos em relação às meninas, que o aspecto da raça/cor revelou uma maior identificação com pardos. O questionário 1 demonstrou ainda que a maioria dos alunos vai para a escola a pé, pois mora nas proximidades da escola e, também, que parte significativa dos estudantes não nasceu na cidade de Camaçari. Dentre os que responderam ao questionário, 28 disseram que a cidade é um lugar adequado para se viver. Muitos alunos sentem-se tranquilos ao caminhar pela cidade, mas, sentem também felicidade e medo. O centro da cidade é o principal marco de referência, seguido da Praça Abrantes e do Prédio Redondo.

O “Questionário 2: Percepção das mudanças e permanências da cidade de Camaçari” revelou que a maioria dos alunos conhece a história de Camaçari e, também, percebe que há pouco investimento na melhoria da cidade e no desenvolvimento socioeconômico dos moradores camaçarienses. Diante da percepção do pouco investimento, grande parte dos alunos ficou indecisa quando se perguntou se as mudanças que ocorreram na cidade têm ajudado a imaginar um futuro promissor, revelando que uma visão prospectiva demanda certa maturidade e percepção de investimentos duradouros. Quanto à questão sobre as melhorias que têm ocorrido na cidade, o maior número de alunos apontou praças, ruas e calçadas, deixando em segundo plano mudanças estruturais que impactam na vida do cidadão, mas que não tem grande visibilidade. Grande parte dos estudantes reconhece que o Polo Petroquímico impacta na vida da cidade e dos moradores de Camaçari, sobretudo na arrecadação de impostos e no impulso do PIB (Produto Interno Bruto).

A maioria dos estudantes reagiu revelando surpresa diante do elevado PIB do município. Diante do PIB elevado, a presença do Polo Petroquímico e o fato de haver grande arrecadação de impostos, os alunos têm uma compreensão um tanto difusa de como os recursos públicos são aplicados e como os serviços oriundos dos impostos são visibilizados no tecido urbano e do município. Os alunos revelaram estranhezas com algumas informações obtidas a partir da análise de fotografias da cidade, como o fato de haver construções inacabadas na avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães.

O segundo questionário também buscou saber o que os estudantes achavam que se deveria conservar da memória da cidade. A maioria disse que conservaria a história das pessoas, seguida da história dos indígenas e do Polo Petroquímico. Para preservar a história do

município, grande parte dos estudantes mencionou exposição de objetos, fotografia e documentos relacionados à história da cidade e do município, seguida da contação dessa história aos jovens e construção de museu.

Os dois questionários possibilitaram perceber características da amostra, sobretudo da percepção que os alunos mantêm com a história de Camaçari e com os diversos olhares do tecido citadino por meio das fotografias, concebidas como textos que possibilitam realizar mediação pedagógica, colaborando no processo de ensino e aprendizagem de História.

FONTES

ATLASBRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CAMAÇARI. *Plano de saneamento básico*. Plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos, p. 62. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/sedur/pmsb/PRODUTO%20%20VOL%201-%20Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20Socioecon%C3%B4mica%20de%20Cama%C3%A7ari%20PMSB%20e%20PMGIRS.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CAMAÇARI. *Espécie deu origem ao nome do município*. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/especie-deu-origem-ao-nome-do-municipio-2/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DATASUS. *Índice de Gini da renda domiciliar per capita - Bahia*. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/giniba.def>. Acesso em: 04 jun. 2021.

G1 BAHIA. *Uma em cada 5 pessoas na Bahia se declara preta, aponta IBGE*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/05/22/uma-em-cada-5-pessoas-na-bahia-se-declara-preta-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2022.

IBGE. *Índice de desenvolvimento humano*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/pesquisa/37/30255>. Acesso em: 04 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021. Camaçari. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 02 jun. 2021.

IBGE. *Estimativa do IBGE em 2020 - Camaçari*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

IBGE. *Enciclopédia dos municípios*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. XX, p. 117-121.

IBGE. *Edifício Cidade de Camassary*. 1982. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=428245&view=detalhes>. Acesso em: 04 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Taxas de rendimento*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em 02 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Taxa de rendimento escolar por escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em 02 jun. 2021.

MOBILIZAÇÃO nacional indígena. 2019. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://deolho-nosruralistas.com.br/2019/02/18/especialistas-no-povo-tupinamba-apontam-em-nota-planos-de-extermínio-contra-indigenas/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MUITA história pra contar. Episódio – Cheguei! Meu Deus acima de todos. [S. I.: s. n.], 2021. 1 vídeo (5min 4seg). Publicado pelo canal Coletivo fora da caixa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fKnsGwcpHM>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MUSEU das coisas banais. Museu das coisas banais: seja bem-vindo ao museu das coisas banais. 2021. Disponível em: <https://museudascoisasbanais.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

NUNES, Anderson. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://nossametro-pole.com.br/2015/09/28/milhares-de-pessoas-participam-do-desfile-civico-em-comemoracao-aos-257-anos-de-camacari/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

O Estadão. Bisavós do Instagram. *BlogÁlbuns de retratos*. São Paulo, 12 de março de 2012. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/album-de-retratos/para-comecar/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, Nelinho. 2009. 1 fotografia, color. Disponível em: http://sis.camacari.ba.gov.br/portal/detalhe_noticia.php?cod_noticia=5275. Acesso em: 04 ago. 2021.

PNUD. *Desenvolvimento humano e IDH*. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

PREFEITURA de Camaçari. *O prédio Cidade de Camaçari, que chamamos carinhosamente de Prédio Redondo*. Camaçari, 30 set. 2019. Facebook: [prefcamacari](https://www.facebook.com/prefcamacari). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2928852600472725>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PREFEITURA de Camaçari. 2021. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/prefeitura-moderniza-fontes-das-pracas-abrantes-e-montenegro/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. *Exposição fotográfica: olhares sobre Camaçari*. 2021. Disponível em: <https://www.dejalma.one/olhares-sobre-camacari>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: FTD, 2018.

TRABUCO, Eriks. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://cmcamacari.ba.gov.br/7-de-setembro-legislativo-prestigia-desfiles-civicos/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

TRABUCO, Eriks. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://cmcamacari.ba.gov.br/260-anos-legislativo-celebra-aniversario-de-camacari-durante-desfile-civico/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso (org.). *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BENEVOLO, Leonardo. *História da cidade*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 23-38.
- BOHNSACK, Ralf. *Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BRUNET, Luciano Campos. *De aldeados a súditos: viver, trabalhar e resistir em Nova Abrantes do Espírito Santo, Bahia 1758-1760*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosângela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.
- CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHERRYOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomas T. da Silva (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172.
- CHOAY, Françoise. *O urbanismo: utopias e realidades, uma antologia*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- COPQUE, Diego. *Do Joanes ao Jacuípe: uma história de muitas querelas, tensões e disputas locais*. Salvador: Cogito, 2021.
- CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-Huberman, Georges. *Falenas: ensayos sobre la aparición 2*. Santander: Shangrila Textos Aparte, 2015.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. DOI: 10.1590/S1678-51771996000100002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FACCIN, Mayara *et al.* O uso das oficinas pedagógicas no ensino de História. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba, 2014, p. 23510 – 23519. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8954_5730.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2020.

FOULCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c.

Freire, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia (org.). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEHL, Jan; SVARRE, Birgitte. *A vida na cidade: como estudar*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

GEHL, Jan. *Cidades para pessoas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GEJÃO, Natália Germano. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 257-267. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GILEÁ, José; SPINOL, Carolina de Andrade; SOUZA, Laumar Neves. Camaçari: repercussões urbanas e ambientais do crescimento industrial. *Revista Scientia*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-28, maio/ago. 2020.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 66–78, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i1.31930. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930>. Acesso em: 18 mar. 2022.

- GUIMARÃES, Elisa. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 124-135, jul./dez. 2013.
- HARVEY, David. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29. p. 73-89, ju./dez. 2012.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.
- KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.
- LENCASTRE, José Alberto et al. Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de psicologia e educación*, vol. 10, n. 8, 2003, p. 2100-2105.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LINHARES, Maria Yedda Leite (org.). *História do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2020.
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- MAIA, Kamyly Faria. Documentário: o cinema que os olha. In: CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosangela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história - interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996.
- MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 81-89, set./dez., 2015.
- MAUAD, Ana Maria. Por uma história fotográfica dos acontecimentos contemporâneos, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1987. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 90-133. jan./abr. 2016.
- MAUAD, Ana Maria; LISSOVSKY, Mauricio. As mil e uma mortes de um estudante: foto-ícones e história fotográfica. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 34, n. 72, p. 4-29, jan./abr. 2021.
- MAUAD, Ana Maria. O carnaval da história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 228.
- MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim (org.). *Isabel Barca - pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PAZ, Thais Raquel da Silva. Educação das artes visuais: corpo, subjetividades e diferenças na perspectiva da fotografia. *Revista Digital do LAV*, [S.l.], n. 4, p. 025-036, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2199>. Acesso em: 31 dez. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos do passado: a cidade como palimpsesto. In: *Revista Esboços*, n. 11, UFSC, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, n. 53, 2007, p. 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BXNmGmrkWDkdVR4VPskmLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PINTO, Suely Lima de Assis. Memória, imagem e educação nos processos de formação. In: CAPEL, Heloisa Sema Fernandes; NORONHA, Márcio Pizarro; PATRIOTA, Rosangela (org.). *História e imagens: Jornadas com Didi-Huberman*. São Paulo: Verona, 2016. *E-book*.

POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da cidade: educação para o patrimônio urbano. *III Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, Londrina, 03 a 06 de maio de 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Zita%20Rosane%20Possamai.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. *Estudos Avançados* [online]. 2017, v. 31, n. 89, pp. 271-283. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890021>. Acesso em: 28 maio 2021.

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

RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

REIS FILHO, Osmar Gonçalves. Desconstrução, opacidade e desmemória: a re-invenção da fotografia na prática contemporânea. *Significação: Revista de cultura audiovisual*, Brasil, v. 34, n. 27, p. 89-99, junho de 2007. Disponível em: <http://www.revista.usp.br/significacao/article/view/65646/68261>. Acesso em: 30 nov. 2020.

REVISTA Ilustrada. 1923. 1 fotografia, p&b. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_paulistana/fotos/camacari9231.jpg. Acesso em: 05 mar. 2022.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SÁ, Alzira Tude de. A potencialidade da imagem fotográfica como mediadora: questões epistemológicas. *Logeion: Filosofia da Informação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 62-86, 2020. DOI: 10.21728/logeion.2020.v7.n1.p.62-86. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5389>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr.-jun., 2016, p. 455-475. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Marilécia Oliveira.; LIMA, Thiago Machado de. Os olhares de Fatumbi: o lugar da fotografia na Fundação Pierre Verger. *Revista de História da UEG*, v. 9, n. 2, p. e 922006, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/10630/7619>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Didática reconstrutiva da história*. Curitiba: CRV, 2020.

SEREN, Maria do Carmo. O documento fotográfico: da mediação cultural à mediação técnica. *CEM: Cultura, Espaço & Memória*, n.2, p. 183-192. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/4855>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Conquista e colonização da América portuguesa. In: LINHARES, Maria Yedda Leite; SILVA, Francisco Carlos Teixeira (org.). *História geral do Brasil*. 10.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *ABC do desenvolvimento urbano*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

TAVARES, Luís Henrique dias. *História da Bahia*. 12. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2019.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2015. *E-book*

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. Indicadores. *Desafios do desenvolvimento*. Brasília - DF, ano 1, n. 4, novembro de 2004.

YRJÖ, Engeström. *Aprendizagem expansiva*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MINIPROJETO



Escola Municipal Anísio Teixeira

Miniprojeto
Imagens da cidade de Camaçari/BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias

História
Prof. Dejalma Ferreira

Escola Municipal Anísio Teixeira

Miniprojeto **Imagens da cidade de Camaçari/BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias**

Projeto apresentado à direção da Escola Municipal Anísio Teixeira com o propósito de desenvolver o projeto “Imagens da cidade de Camaçari/BA: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias” como parte integrante da pesquisa desenvolvida do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História sob a orientação da Prof^a Dr^a Marilécia Oliveira Santos.

Miniprojeto
Imagens da cidade de Camaçari/Ba: percepção das mudanças e permanências por meio das fotografias

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.

Bertolt Brecht

‘O analfabeto do futuro’, disse alguém, ‘não será aquele que não souber ler e escrever, e sim aquele que não souber ler uma fotografia. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?’

Walter Benjamin

Introdução:

Desde muito tempo que as imagens acompanham o desenrolar da história humana. Remontam as pinturas rupestres, passando pelas pinturas modernas e pela popularização das fotografias e das imagens digitais, elas se constituem enquanto importante artefato cultural.

As fotografias têm sido utilizadas como documento histórico, auxiliando o historiador na construção das narrativas históricas. Não obstante a importância da fotografia como documento, é necessário perceber que as imagens são construções sociais e, portanto, representam recortes temporais de uma dada realidade. Como recorte, o fotógrafo faz escolha a partir do enquadramento, dos motivos e da intencionalidade presentes no ato fotográfico.

Buscamos com a atividade aqui proposta compreender como os estudantes perceberam as mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo na cidade de Camaçari/BA identificadas por meio das fotografias.

Problemática:

As cidades são dinâmicas. Elas surgem e configuram-se a partir das perspectivas de seus moradores. Camaçari tem início no século XVI com o processo de ocupação portuguesa do Brasil. Passa por mudanças ao longo do tempo, reconfigura-se em território e nome. No contexto de expansão do capital e da redistribuição regional dos investimentos da industrialização do país, abriga um Polo Petroquímico, trazendo expectativas de progresso e desenvolvimento regional e do próprio município. Pergunta-se: como os alunos percebem as mudanças e permanências na cidade de Camaçari decorrentes do processo de desenvolvimento sociocultural? Como se processa o sentimento de pertencimento desses estudantes?

Justificativa:

O início da cidade de Camaçari remonta ao século XVI. Passou por constantes mudanças, inclusive de nome e de território. O projeto busca discutir como os alunos do 9º ano percebem as mudanças que ocorrem na cidade de Camaçari, bem como as transformações que a cidade tem passado ao longo dos anos. Compreender as mudanças e as permanências é de fundamental importância para se perceber parte do processo histórico em que o aluno está inserido, compreendendo os rumos políticos, sociais e econômicos que a cidade tem tido para abrigar pessoas que assumem expectativas e perspectivas em torno do espaço onde moram.

Objetivo geral:

Compreender como os estudantes perceberam as mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo na cidade de Camaçari/BA identificadas por meio das fotografias.

Objetivos específicos:

- Conhecer e problematizar fotografias de períodos distintos da cidade de Camaçari/BA
- Conhecer e problematizar fotografias de espaços distintos da cidade de Camaçari/BA
- Discutir aspectos da história da fotografia.
- Interpretar diversos sentidos da realidade capturada pela fotografia.
- Conhecer aspectos da história de Camaçari por meio das fotografias.
- Refletir sobre desenvolvimento social e econômico.
- Discutir a cidade como espaço plural com diferentes atores sociais inseridos na sua história.

Procedimentos metodológicos:

As oficinas serão realizadas durante as aulas com alunos de 9º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira, Camaçari/BA. As aulas serão ministradas por mediação tecnológica através da plataforma *Google Meet*, privilegiando o debate, a reflexão e as atividades realizadas pelos alunos. Serão usados recursos como o *Mentimeter*, *WhatsApp*, *Google Form*, *Google Apresentações*, áudio, vídeo, fotografias.

Oficinas:

As oficinas são compostas por 12 aulas, sendo que as duas últimas são reservadas para avaliações e questionários. As oficinas terão a duração de uma unidade letiva.

1. A fotografia diz a verdade?

A fotografia é um artefato cultural que faz um recorte da realidade. É um produto de uma escolha e de um olhar do fotógrafo, passível de ser interpretado.

Palavras-chave: Surgimento da fotografia – composição fotográfica – análise de fotografia

Questionamentos: O que é a realidade? A fotografia diz a verdade?

Atividade: Criar fotografias do que tiver em casa, tomando o enquadramento que desejar.



Para visualizar a apresentação, use o link abaixo ou aponte a câmera de seu celular no QR Code.
<https://docs.google.com/presentation/d/13pvWHP99YdS7HBLNdRhBBeQbPzkRSAuVXv-PEf24DVdA/edit?usp=sharing>

2. Surgimento das cidades

Retomar a atividade anterior. Enquadrar é fazer uma escolha. É dirigir o olhar e captar um fragmento do real.

As cidades não surgem por acaso. Elas nascem das necessidades do homem em viver em grupos, em partilhar experiências. De um povoado, as cidades se desenvolvem levando em conta as atividades econômicas e culturais. Abordar a revolução agrícola, formação dos burgos, colonização portuguesa (feitorias, vilas).

Palavras-chave: Surgimento das cidades – necessidades humanas – desenvolvimento.

Questionamento: O que vem em mente quando se fala em cidade?

Atividade: Criar fotografias da cidade tendo como moldura a janela de sua casa.



Link da apresentação:

https://docs.google.com/presentation/d/1uQzvaYwZKa7F012lvEz0WNdWh-hIzwZcUUCYMTb6_N9Y/edit?usp=sharing

3. Camaçari e sua história

Retomar a atividade anterior. Da janela é possível perceber diversas funções da cidade como economia, estudos, lazer, expressão e questões relacionadas à segurança, à realização pessoal e coletiva (cidadania). Refletir sobre esse olhar. O que direcionou este olhar? Qual a intenção do olhar, do registro fotográfico?

Camaçari tem uma história que remonta ao século XVI. Passa por mudanças ao longo do tempo, alterando nome e configurando território.

Palavras-chave: Aspectos da história do Brasil – História de Camaçari – Árvore Camaçari

Questionamentos: O que penso quando ouço falar em “Camaçari”? O que sei da história dessa cidade?

Vídeo: História de Camaçari:

https://www.instagram.com/tv/CNVqiC8HRVZ/?utm_source=ig_web_copy_link

Atividade: Escrever sobre a cidade a partir de algumas fotografias.

Link da apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/17An6eDLB9mwE7HEDWjir9eUOzWBJyoCy-vOM9oCNJqZs/edit?usp=sharing>



4. O Polo Petroquímico de Camaçari

Retomar a atividade anterior. Refletir sobre a cidade e suas funções. Dialogar com os alunos a respeito do que sabem sobre sua cidade.

O Polo Petroquímico de Camaçari começou a funcionar em 1978, desencadeando uma série de implantação de indústrias e empresas relacionadas à indústria petroquímica. O Polo representa o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Aspectos políticos da implantação do Polo – Progresso - Desenvolvimento

Questionamentos: Pergunta-se qual o lugar do progresso da cidade em relação ao Polo? Qual o sentido e a participação dos cidadãos nesse progresso?

Vídeos do Edifício Camassary (Prédio Redondo):

<https://www.youtube.com/watch?v=W5nVmDj9Y3E>

<https://web.facebook.com/prefcamacari/videos/2928852600472725/>

Atividade: Análise de fotografias do Polo e do Edifício Camassary (Prédio Redondo). Estabelecer relação entre o Polo (indústria) e o Edifício Camassary (progresso plasmado). Em que medida o Polo Petroquímico desenvolveu a cidade e como esse desenvolvimento é percebido nos dias de hoje?



Link da apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/1IusdnqbQRYpc1cqtisxNNMyeDRERsMMqJULxL-BrTMNk/edit?usp=sharing>

5. A dimensão humana da cidade

Retomar a atividade anterior. Refletir sobre o impacto do Polo Petroquímico no desenvolvimento da cidade, sobretudo no tocante ao desenvolvimento humano.

A cidade é feita por pessoas, no entanto o progresso nem sempre visa o bem de todos. O PIB elevado não significa melhoria para todas as pessoas, sobretudo para aquelas distantes do centro da cidade.

Palavras-chave: Dimensão humana – PIB – Progresso - Cidadania

Questionamento: Se a cidade é feita por pessoas e para pessoas, por que muitas delas ainda não têm os direitos básicos atendidos?

Atividade: Analisar imagens do centro e da periferia da cidade. Estabelecer relação entre PIB arrecadado e desenvolvimento da cidade.



Link da apresentação:

https://docs.google.com/presentation/d/1uGMxtGkjZcrIzjz5Ik5CMLgSH7k-3Uu3FI64zI_C4rQ/edit?usp=sharing

6. Como vejo a cidade de Camaçari

Retomar a atividade anterior. Convidar os alunos para um bate-papo sobre a atividade que fizeram.

Como cada um vê sua cidade, refletir a forma de lidar com ela. A cidade pode fazer parte do dia a dia ou ser apenas um espaço de transição. Camaçari é uma cidade na qual muitas pessoas não nasceram nela, nem estabeleceram relação de pertencimento. Muitas pessoas são de outros estados ou outras cidades baianas.

Palavras-chave: Camaçari – realização humana – expressão – afetividade

Questionamento: A cidade de Camaçari é um lugar para alguém se realizar como pessoa e como cidadão?



Atividade: Escrever um texto tendo a cidade como lugar de encontro, expressão e realização pessoal.

Link da apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/1S537fF26cnejwn4LQ4i7QEUau8XF9cAeotSoK-pxA2eQ/edit?usp=sharing>

7. As memórias da cidade

Retomada da atividade anterior. Refletir sobre a produção textual dos alunos. Ver a cidade de uma perspectiva, significa que esse olhar determina a forma de lidar com a cidade?

A memória torna a história viva e atualizada. A cidade está impregnada de memória. Lançamos sobre a cidade os significados que essas memórias têm para nós, para a coletividade. Os desfiles do 7 de setembro e do aniversário da cidade, as festas sazonais, os monumentos etc. são algumas formas de expressar a história da cidade de Camaçari. Mas há as memórias pessoais, de grupos, de famílias que contam nossa história e que têm relação com a cidade.

Palavras-chave: Memória – significado – histórias pessoais.

Questionamento: Qual o significado que as memórias têm para nós e para a cidade de Camaçari?

Visita virtual do “Museu das coisas banais”:

<https://museudascoisasbanais.com.br/>



Atividades: Fotografar objetos que tem significado pessoal, familiar ou coletivo.

Link da apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/1WV6gzfCr8sTU5-yTatVoFOpXtn-pCyghpa7E2BmTaGec/edit?usp=sharing>

8. A cidade e as percepções

Retomar a atividade anterior. Refletir em torno da produção de texto e das fotografias dos objetos produzidos pelos alunos. Falar das memórias que se plasmam nas experiências pessoais e coletivas.

As cidades podem ser interpretadas a partir de nossas percepções, a depender das experiências que tivemos com a coletividade e com as cidades. A cidade de Camaçari pode ser vista como acolhedora ou hostil, segura ou não. Sendo dinâmica, a cidade proporciona diferentes experiências na rua, nas repartições públicas, no comércio, nas calçadas, nas praças e nos pontos de referências. É possível perceber a cidade a partir dos afetos, da predominância de cores, de odores e do calor humano.

Palavras-chave: Cidade – percepções – audiovisual – cores – odores

Questionamentos: Como vocês percebem a cidade de Camaçari? Camaçari é uma cidade acolhedora? A cidade proporciona experiências cidadãs?

Atividade: Fotografar a rua e sua cidade a partir da porta.



Link da apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/1DS2gMDbvZJ5DYtgWhXdIzR7xGzwkaA6YAXu-nagWglfk/edit?usp=sharing>

9. Na cidade: o que muda e que permanece/ Construção da exposição

Retomar a atividade anterior. Refletir em torno das percepções dos alunos a partir das fotografias que fizeram.

A cidade é dinâmica porque as pessoas também são. As mudanças são promovidas por pessoas, projetos políticos e interesses de grupos. No entanto, tais mudanças não são permanentes, algo se mantém no tempo e no espaço, seja em forma de monumentos, de memórias, de comemorações.

Palavras-chave: Cidade – mudanças – permanências

Questionamento: O que permanece e o que muda na cidade de Camaçari?

Atividade. Produção de texto. Temas:

- Eu e a cidade de Camaçari: entre mudanças e permanências.
- Meu olhar sobre a cidade de Camaçari.
- Aprender e apreender a cidade de Camaçari.



Link da apresentação:

https://docs.google.com/presentation/d/1E3_wXsEaFVpQCDg2R-nnGJ2F7XIssKAICJg-fTVVuICc/edit?usp=sharing

10. Exposição: Olhares sobre Camaçari

Painel de fotografias dos alunos e do professor. Uso da plataforma www.emaze.com.

Diálogo em torno dos trabalhos.

Uso do livro de visitas.

Link da exposição:

<https://www.dejalma.one/olhares-sobre-camacari>



11. Questionário 1

12. Questionário 2

Recursos:

Computador, *smartphone*, *internet*, fotografias, *Google Form*, *Meet*, *Google Sala de aula*, *WhatsApp*, *Mentimeter*, *software* de edição de imagens, vídeo.

REFERÊNCIAS:

GEHL. Jan. *Cidades para pessoas*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MARTINS, Gilberto. *Camaçari: minha terra, minha gente*. Salvador: Cultura Editorial, 2012.

MONEGO, Sonia; Guarnieri, Vanderleia. *A fotografia como recurso de memória*. Cadernos do CEOM, ano 25, n. 36 – Documentos: da produção à historicidade. Chapecó, SC: Unochapecó, 2012.

OLIVEIRA, Adary. *O Pólo Petroquímico de Camaçari*. Salvador: P555, 2006.

PARENTE, Sandra. *Camaçari: sua história, sua gente*. [Sem editora, sem data, sem local]

SALKELD, Richard. *Como ler uma fotografia*. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

REBOUÇAS, Daniel. *Indústrias na Bahia: um olhar sobre sua história*. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2016.

SILVA, Armando. *Imaginários: estranhamentos urbanos*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. 12.ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____ 9º ano _____ Data: ____/____/____

Questionário 1: Percepção da cidade de Camaçari

1) Qual a sua idade?

- 13 anos
 14 anos
 15 anos
 16 anos
 Acima dos 16 anos
 Prefiro não dizer

2) Qual seu sexo?

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer

3) Qual sua cor ou raça?

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Prefiro não declarar

4) Qual a forma frequente de você se deslocar até à escola? (Marque apenas uma resposta)

- A pé
 De bicicleta
 De ônibus
 Alguém leva de carro
 Alguém leva de moto

5) Descreva seu percurso de sua casa até a escola.

6) Você nasceu em Camaçari?

- Sim Não

7) Você acha Camaçari uma cidade adequada para se viver?

- Sim Não

8) Explique sua resposta.

9) Que sentimentos você percebe quando caminha pelas ruas de Camaçari?

10) Cite lugares, prédios, praças ou ruas que você considera referências para se locomover pela cidade.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

Questionário 2: Percepção das mudanças e permanências da cidade de Camaçari

1) Você conhece a história de Camaçari?

Sim Não Um pouco

2) Na sua opinião, os impostos arrecadados são bem aplicados na melhoria da cidade e no desenvolvimento socioeconômico dos moradores de Camaçari?

Sim Não Pouco investimento

3) As mudanças que têm ocorrido na cidade de Camaçari têm lhe ajudado a imaginar um futuro promissor.

Concordo Discordo Indeciso

4) Acredito que as principais mudanças na cidade de Camaçari concentram-se (Pode marcar mais de uma resposta)

nas melhorias de praças.

nas melhorias do saneamento básico.

na despoluição do rio Camaçari.

na ampliação da iluminação pública.

nas melhorias de ruas e calçadas.

5) A implantação do Polo Petroquímico trouxe melhorias para a população de Camaçari?

Sim Não Melhorou pouco Piorou

6) Camaçari é uma cidade industrial com um Produto Interno Bruto (PIB) elevado, tendo renda *per capita* de cidade rica e desenvolvida. Marque a frase que mais se aproxima de sua reação em relação a essa afirmação: (Marque apenas uma resposta)

Em Camaçari todas as pessoas têm acesso a saneamento básico (água tratada, sistema de esgoto, recolhimento do lixo). É uma cidade em que sua população tem igualdade de oportunidade.

Em Camaçari a maioria das pessoas não têm acesso a saneamento básico (água tratada, sistema de esgoto, recolhimento do lixo). É uma cidade em que a maioria de sua população não tem igualdade de oportunidade.

Camaçari é uma cidade injusta, apesar do seu PIB alto e de sua renda *per capita* elevada.

Não percebo que os investimentos na cidade reflitam o PIB elevado.

Quem sai ganhando com as indústrias de Camaçari não é o povo, mas as empresas.

7) A cidade passa constantemente por mudanças. No entanto, tais mudanças não transformam completamente a paisagem, nem modificam definitivamente hábitos, costumes e prática socio-cultural. Na imagem abaixo, temos a Avenida Deputado Luís Eduardo Magalhães em Camaçari, que passou por reformas, conservando traços da vida e da paisagem da cidade. Descreva abaixo o que a reforma da avenida não conseguiu apagar.



Fonte: Dejalma Ferreira

8) A Escola Municipal Anísio Teixeira já contou a história de Camaçari antes do 9º ano.
 Sim Não Quase nada

9) Imagine um baú de memórias, onde pudesse guardar e preservar as memórias que você tem da cidade de Camaçari, histórias do cotidiano, aquelas que tiveram algum tipo de significado e que não podem ficar esquecidas. O que você poria nesse baú de memórias? (Você pode marcar mais de uma resposta)

- História das pessoas.
- História das empresas.
- História dos políticos.
- História dos indígenas.
- História do Polo Petroquímico.

10) A melhor forma de preservar a história de Camaçari é (Você pode marcar mais de uma resposta)

- construir museu da história da cidade.
- atribuir nomes de personagens da história de Camaçari a ruas, praças e prédios da cidade.
- preservar construções relacionadas à história de Camaçari.
- homenagens políticos alheios à vida de Camaçari.
- contar a história de Camaçari aos jovens.
- fazer exposições de objetos, fotografias e documentos relacionados à história da cidade e do município.
- criar museu virtual da história de Camaçari.