

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADILSON CARLOS DE LIMA

FOTOGRAFIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: TRABALHADORES DO CAFÉ
NO INTERIOR PAULISTA

PONTA GROSSA
2020

ADILSON CARLOS DE LIMA

FOTOGRAFIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: TRABALHADORES DO CAFÉ
NO INTERIOR PAULISTA

Dissertação apresentada para obtenção do
título de mestre na Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Área de Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

PONTA GROSSA
2020

L732 Lima, Adilson Carlos
Fotografia, memória e ensino de história: trabalhadores do café no interior paulista / Adilson Carlos Lima. Ponta Grossa, 2020.
177 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

1. Trabalhadores rurais. 2. Fotografia. 3. Ensino de história. 4. Memória. 5. História local. I. Moreno, Jean Carlos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 981.61



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

ADILSON CARLOS DE LIMA

FOTOGRAFIA, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: TRABALHADORES DO CAFÉ NO INTERIOR PAULISTA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 06 de maio de 2020, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno – (UENP/UEPG - Orientador)

Prof.ª Dr.ª Ana Heloísa Molina (UEL)

Prof. Dr Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG)

Ponta Grossa, 06 de maio de 2020.

A todos os trabalhadores rurais pobres.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Jean Carlos Moreno, pela imensa contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação da escrita dessa dissertação, e por todo apoio dispensado do início ao fim, sempre muito próximo, comprometido e compreensivo.

A Profa. Dra. Christiane Szesz, pelas importantes contribuições na elaboração do projeto que ajudou nos primeiros passos dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, pelas instigantes aulas de Ensino de História, pela motivação, pelo apoio e pelas ricas contribuições no exame de qualificação e na defesa desse trabalho.

A Profa. Dra. Ana Heloisa Molina, por compartilhar seus conhecimentos nos propiciando imprescindíveis leituras e pelas importantes contribuições e sugestões no exame de qualificação e na defesa dessa pesquisa.

A todos os professores do ProfHistória (UEPG), pelos momentos de aprendizagens, pelo carinho e pelas palavras de apoio.

A professora, mãe, filha, irmã, guerreira e amiga eterna Mariane, pelo exemplo de pessoa e profissional, pelo apoio, pelos conselhos, pelas broncas, pelas risadas e por todos os momentos de verdadeira amizade e companheirismo.

Ao professor Alexandre, pelo companheirismo, pelos debates que duravam horas de estrada, pela sinceridade e pelos momentos de desabafo pessoal e profissional que também eternizaram uma amizade.

A todos os colegas do mestrado, pelo incentivo e colaboração nos debates, pelos momentos de aprendizagens e descontração que tornaram os anos de 2018 e 2019 menos difíceis e mais prazerosos.

A minha companheira Juliete Rosa Domingos, pela força e por compartilhar suas experiências do mestrado profissional em Letras amenizando algumas dificuldades na pesquisa e escrita acadêmica, assim como pela ajuda nas revisões e correções do presente texto.

Aos meus queridos alunos, pelo carinho, apoio e pelo estímulo na busca dessa formação.

Aos amigos e familiares, pela torcida, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de positivas vibrações.

A CAPES pelo auxílio financeiro com a concessão de bolsas durante o mestrado.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela oportunidade de realização de um sonho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

(Jacques Le Goff)

Professor, por que não estudamos história local nas aulas de História?

(Joabson Henrique Oliveira da Costa, aluno da 1ª série do Ensino Médio - 2017)

RESUMO

O presente trabalho pretende suscitar reflexões acerca de questões ligadas ao mundo do trabalho e sua representação através da fotografia, no sentido de problematizar essas questões, assim como a utilização dos registros fotográficos no Ensino de História. A pesquisa tem como enfoque o trabalho na produção de café no município de Tejupá-SP, com o intuito de empreender uma busca pelos trabalhadores dos cafeeiros nas fotografias registradas pelas famílias tradicionais do município, para assim realizarmos uma leitura dos elementos marcantes que atravessam esses registros, com o objetivo de oferecer, no final, um material didático com algumas possibilidades para a utilização da imagem fotográfica como documento histórico em sala de aula. Para tanto, fez-se necessário uma aproximação interdisciplinar com as discussões teóricas acerca da fotografia enquanto linguagem, documento histórico e recurso didático, onde dialogamos, principalmente, com as contribuições de Jacques Aumont, Boris Kossoy, Ulpiano Bezerra de Meneses, Maria Ciavatta e Ana Heloisa Molina. A utilização da fotografia no processo de ensino-aprendizagem pode enriquecer muito a produção de conhecimento histórico escolar. Em Tejupá, onde atuo como professor do ensino fundamental e médio, identificamos uma lacuna no trabalho com questões locais, principalmente por falta de materiais disponíveis. A cultura do café no município por muito tempo confundiu-se com a identidade local, mas a memória preservada sempre privilegiou os aspectos econômicos considerados mais relevantes. Na maioria das fotografias coletadas identificamos através dos estudos, uma ausência dos trabalhadores, ou, quando aparecem, a sua “secundarização/marginalização” no enquadramento fotográfico. Nesse sentido, levantar essas questões no ensino de História, trata-se do reconhecimento da importância: dos trabalhadores na dinâmica sociocultural e do desenvolvimento da capacidade leitora de imagens pelos alunos.

Palavras-chave: Trabalhadores rurais. Fotografia. Ensino de História.

ABSTRACT

The present work intends to raise thoughts on the world of work matters and its representation through photography, aiming to problematize these questions as well as the use of photographic records in History Teaching. The research focus is the work of coffee production at Tejupá-SP county, in order to launch a search for the coffee workers on photos recorded by traditional families of the county, in a way that allows us a reading of the remarkable elements that pass through these records, aiming to offer, by the end, a didactic material with some possibilities for the use of the photography as historical document for the classroom. For that, it was necessary an interdisciplinary approach with the theoretical discussions about photography as a language, a historical document, and a didactic resource, dialoguing, mainly, with the contributions by Jacques Aumont, Boris Kossoy, Ulpiano Bezerra de Meneses, Maria Ciavatta e Ana Heloisa Molina. The use of photography in the teach-learning process can greatly enrich the production of historical school knowledge. At Tejupá, where I work as a teacher of the Elementary and High School, we identified a gap in the work with local questions, mainly for lack of available materials. The coffee culture was for a long time confused with the local identity, but the preserved memory has always privileged the economic aspects considered the most relevant. By studying the collected photos, we identified an absence of workers, and, when they appear, it is as a “secondary/marginalization” on photography framing. In this sense, raising these questions in History Teaching is about recognizing the importance of workers in the sociocultural dynamics and the development of reading images ability by students.

Keywords: Farm workers. Photography. Teaching History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FOTOGRAFIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA.....	18
1.1 IMAGENS E EXPRESSÕES HUMANAS NA HISTÓRIA	19
1.2 HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA: BREVE CRONOLOGIA	22
1.3 FOTOGRAFIA E MEMÓRIA	29
1.3.1 O ponto de vista do espectador sobre o artefato: fotografia é memória	31
1.3.2 Fotografia é memória: perdem-se fotografias, perdem-se memórias	36
1.4 FOTOGRAFIA E HISTÓRIA	39
1.4.1 Do preconceito ao estatuto de fonte	40
1.4.2 A interpretação do documento fotográfico	42
CAPÍTULO 2 - FOTOGRAFIA E MUNDO DO TRABALHO NOS CAJEEIROS DO INTERIOR PAULISTA	50
2.1 MUNDO DO TRABALHO E FOTOGRAFIA	54
2.2 TEJUPÁ, A CAJECULTURA PAULISTA E OS TRABALHADORES	57
2.3 ENTRE LEMBRANÇAS E AUSÊNCIAS: AS FOTOGRAFIAS COLETADAS	70
2.3.1 Análise iconográfica: o que as fotografias mostram.....	71
2.3.2 Interpretação iconológica: reflexões e questões a partir do que as fotografias mostram	83
CAPÍTULO 3 - FOTOGRAFIA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: CONSTRUINDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DOS TRABALHADORES DO CAFÉ DE TEJUPÁ	92
3.1 O USO DO DOCUMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA	93
3.1.1 Fotografia como documento histórico no ensino de História	97
3.1.2 Cuidados, limites e possibilidades na utilização da fotografia	100
3.2 HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL	106
3.2.1 Estudos de temas locais no Ensino de História: ganhos e riscos	108
3.3 TRABALHANDO COM FOTOGRAFIAS DOS TRABALHADORES DO CAFÉ: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO A – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU I	175
ANEXO B – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU II	176
ANEXO C – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU III	177

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a sua trajetória, a escrita da História e seu ensino passaram por sutis reformulações em suas roupagens e perspectivas. Numa perspectiva ocidentalista, podemos dizer que, desde a Grécia antiga, até o século XX, a História usou a mesma fardagem, comprometida com critérios heroicizantes de memória. Vítima de sua própria matéria, o tempo, viu-se, no século passado, diante da necessidade de uma completa remodelagem, até vestir-se hoje de um traje menos conservador e mais libertário, exibindo partes da sociedade que antes escondia sob o uniforme que vestia.

Com a revolução historiográfica promovida por historiadores de diferentes escolas, como os Anales e as vertentes do marxismo, a escrita e o ensino da história ampliaram a concepção de sujeitos históricos e de conflitos existentes nas sociedades com o levantamento de novos questionamentos, evidenciando problemas que até então eram naturalizados. Um importante trabalho realizado nessa perspectiva é a coleção organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1989), *História – Novas abordagens; Novos problemas; Novos objetos*.

Com esses avanços promovidos na historiografia, segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012, p.31), “a história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças”.

Exigiu-se também uma ampliação na concepção de documento histórico, para que toda essa remodelagem se tornasse possível. A própria noção de tempo foi ampliada a partir de uma problematização na relação passado-presente-futuro, centralizando, nessa relação, o tempo presente.

Hoje é preciso continuar pensando a escrita e ensino da história sob esse olhar perspectivo, considerando as contradições sociais e a complexidade de seu funcionamento, para que assim possamos atribuir ao conhecimento histórico o poder da libertação e da mudança necessária. Não podemos vestir o ensino hoje com o uniforme que a escrita da história se propôs a descartar.

Nesse sentido, o presente estudo pretende estabelecer um diálogo contributivo dentro do campo de pesquisa do Ensino de História entre questões ligadas ao mundo do trabalho, no município de Tejuapá-SP, e as possibilidades de utilização da fotografia no ensino. Os aspectos e questões do trabalho centraram-se na produção do café no município, por se tratar de uma cultura de cultivo tradicional

e ainda muito importante para as famílias de produtores e trabalhadores tejupaenses.

O interesse pela temática consolidou-se em nosso trabalho como docente no município, dentro da sala de aula, quando um aluno nos questionou o porquê de não estudarmos na disciplina de História também a história local. Nesse sentido, a proposta de ensino dessa pesquisa busca responder ao questionamento, mesmo que apresentando apenas um aspecto dessa história, no caso, o *trabalho e os trabalhadores nos cafeeiros*.

Através do diálogo com alguns servidores públicos da educação municipal, identificamos que a abordagem de aspectos da história local no processo de ensino e aprendizagem, no município de Tejupá, nos diferentes ciclos, não aprofunda nenhum aspecto da cultura local. Há um esforço apenas na semana de comemoração do aniversário do município nas escolas de Ensino Fundamental I, mas as atividades se resumem a confecção e exposição de maquetes com a temática da cafeicultura, canto do hino municipal e mais algumas ações inconsistentes de efêmero ufanismo local.

Nas escolas estaduais de nível Fundamental II e Ensino Médio, nas poucas vezes que o currículo propicia, de uma forma mais explícita, a realização de uma reflexão sobre o local, fica a critério do professor sobre como proceder. Vale ressaltar que não há uma historiografia consistente sobre a história do município, tão pouco um material didático com possibilidades de estudo sobre questões locais.

De uma forma indireta, alguns registros históricos sobre Tejupá aparecem no livro *Memórias Políticas e outras Memórias*, do professor pirajuense Miguel Cáceres (1998). Nessa obra, como o título já sugere, o autor buscou narrar fatos “memoráveis” do município de Pirajú-SP, abrangendo também o período em que Tejupá, na condição de distrito desse município, chamava-se Belo Monte. Apesar do aspecto totalmente “memorialístico”, a obra é rica em imagens fotográficas e reúne importantes recortes jornalísticos, consistindo num dos poucos trabalhos escritos sobre a história na região. Pelas informações que oferece acabou se tornando principal referência para os poucos trabalhos produzidos sobre a história de Piraju e Tejupá.

Sobre o município de Tejupá, especificamente, o que encontramos foi um livro intitulado *Sobrevoando o passado: as origens de Tejupá*, organizado pela professora Mariela Mura Montes, em 2013, financiado pela Secretaria da Educação do Estado

de São Paulo. O livro é resultado de um conjunto de ações que envolveu alunos, professores e gestores da Escola Estadual Professora Orizena de Souza Elena. Por meio de pesquisas em jornais, documentos escritos e entrevistas, buscou-se traçar uma linha do tempo da história do município, desde a “pré-história” indígena até os dias atuais, destacando aspectos da política, economia e alguns costumes.

A iniciativa pode ser considerada de grande importância, ainda mais por ter envolvido um grande número de alunos nos procedimentos de pesquisas e realização de entrevistas. Porém, como a própria autora organizadora ressalta, é preciso um “aprofundamento com novos trabalhos”.

De maneira geral, podemos dizer que a história local ainda está a ser analisada nos documentos históricos do município. O presente estudo almeja, sem pretender tornar-se uma pesquisa historiográfica exaustiva sobre o município, contribuir com o levantamento de questões acerca de um aspecto dessa sociedade através de registros fotográficos, com vistas à constituição de um projeto de ensino a ser trabalhado nas escolas da região.

Dentro do contexto da temática a ser abordada, um fato muito marcante para o município de Tejuapá foi a conquista do título de “melhor café para espresso do Brasil”, no ano de 2002, em concurso promovido anualmente por uma renomada torrefadora italiana. Na ocasião muito se comemorou, sendo realizada no município, por alguns anos consecutivos, a festa do “*Melhor Café do Brasil*”, título esse que, por um bom tempo, constituiu-se como um verdadeiro sobrenome para o município.

Porém, na fotografia de premiação, publicada pelo Informativo Garcafé, da cidade de Garça, apenas o proprietário do cafeeiro aparecia. Onde estavam os trabalhadores que calejaram suas mãos na plantação, trato e colheita desse café? Eles também tiveram suas fotografias registradas? Todo o café produzido no município é de alta qualidade? Os trabalhadores dos demais cafeeiros do município são ainda mais invisíveis? Como aponta Bertolt Brecht (2000) em seu poema *Perguntas de um trabalhador que lê*: “Tantas histórias. Tantas Questões”.

Nesse sentido, podemos perceber numa única fotografia um discurso visual que cristaliza uma memória oficial, em detrimento de outras tantas possíveis.

O conceito de “discurso visual” foi entendido nesse trabalho como uma mensagem produzida intencionalmente, através da imagem fotográfica, para expressar e legitimar sentidos sobre o mundo. Autores como Isabel Calado (1994) e Armando Martins de Barros (1999), para citar alguns, abordam em seus estudos o

estatuto de linguagem visual da qual a imagem é portadora, enfatizando a importância de se pensar uma “pedagogia da imagem” e um “alfabetismo visual”. Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi (2012), refletindo sobre o Ensino de História, ressaltam a necessidade do desenvolvimento de uma “competência leitora” de imagens.

Essas noções podem contribuir para a identificação e problematização do “discurso visual” e, conseqüentemente, a participação da imagem no processo de cristalização da memória oficial, entendida aqui como uma memória seletiva, idealizada e preservada pelos grupos que constituem a elite política e econômica local.

Nessa perspectiva, de acordo com Boris Kossoy (2014b, p. 107), acerca da imagem fotográfica, “se as palavras silenciam sobre o que não interessa informar, as imagens são igualmente “cegas” em relação a certos fatos”.

Inspirados pelos estudos e contribuições de Albuquerque Júnior (2012), sobre “fazer defeitos nas memórias”, fizemos um trabalho de “farejar a carne humana”, como o ogro da lenda, citado por Marc Bloch (2001), em *Apologia da História*, para tentar trazer à superfície, através de fotografias, sujeitos que sustentam nos ombros a sociedade, no intuito de ampliar assim algumas visões sobre o passado e o presente da localidade.

Albuquerque Júnior (2012) afirma que:

A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos, seus pontos de sutura, fazendo aparecer as costuras malfeitas, os nós forçados, os pontos de esgarçamento das tessituras do passado. Os historiadores devem fazer as memórias errarem, no sentido de que elas devem ter seus sentidos deslocados, devem ter seus lugares de inscrição alterados (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 37).

Dessa forma, pretendemos com a presente pesquisa atingir alguns objetivos que, de maneira geral, acompanham outros inúmeros trabalhos acadêmicos no Brasil, relacionados à valorização do ensino de História nas escolas como um meio de formação de cidadãos com autonomia, crítica e alteridade, para que, dessa forma, possam livremente se reconhecer como atuantes na democracia atual, respeitando as diversidades de sujeitos sociais e as pluralidades de ideias e necessidades.

Embora a concepção de um ensino de História tradicional, essencialmente factual, eurocêntrico e reprodutivista venha, aos poucos, sendo superada nos debates universitários, ela ainda resiste, negativamente, nas escolas, que acabam contribuindo muito pouco com a superação dos problemas apresentados pela sociedade atual. Os mais variados preconceitos, o racismo, a intolerância, os clássicos estereótipos de ordem sexista e xenofóbica ainda se reproduzem na sociedade de maneira muito intensa, lançando sobre nós, profissionais da educação, o desafio de pensar a disciplina e o ensino de História como parte responsável no combate a todo tipo de injustiça.

Nesse sentido, entendemos que a oportunidade oferecida pelo programa de mestrado profissional em História é valiosíssima, por promover uma aproximação dos professores do Ensino Fundamental e Médio com a pesquisa acadêmica em consonância com as discussões acerca do papel do ensino de História no contexto atual.

É nessa perspectiva que desenvolvemos nosso estudo, no intuito de propiciar visibilidade histórica a um grupo social que durante muito tempo na historiografia ocupou um espaço marginal: os trabalhadores rurais pobres. Os estudos de história local ganham significativa importância nessa situação, pois favorecem o reconhecimento da atuação e importância desses sujeitos.

Podemos dizer que a nossa proposta consiste num trabalho inicialmente de construção e, conseqüentemente, de desconstrução. Construção, pois não há, infelizmente, uma escrita ampla e aprofundada, de cunho historiográfico, sobre questões locais da história de Tejuapá. Desconstrução, por outro lado, pois, sabemos que a concepção histórica que as pessoas possuem de sua localidade não depende exclusivamente da escrita historiográfica realizada sobre o local ou do ensino de História na escola. Outros agentes e instituições sociais também adotam e utilizam determinados discursos sobre o local, o que resulta numa narrativa alinhada aos interesses de grupos que se pretendem os únicos condutores da história. Nesse sentido, diante de novas ideias e problemas conceituais, que revelam as contradições sociais, a desconstrução se dá no processo de leitura e releitura que as pessoas constantemente fazem de sua condição no mundo.

Para tanto, recorreremos às fotografias de algumas famílias do município, no intuito de, assim, pensarmos possibilidades de trabalho com os registros no ensino História, de forma a propiciar momentos de reflexão e produção de conhecimento

sobre a história local. Como não conseguimos levantar os registros fotográficos com famílias de trabalhadores rurais pobres, tivemos que recorrer às famílias de produtores de café, proprietários de terras, dentre as quais muitas também trabalharam e ainda trabalham diretamente nas etapas de produção. Dessas famílias foi levantado o maior número de fotografias das que conseguimos coletar.

Durante as visitas às casas dessas famílias, algumas informações relacionadas à temática das fotografias foram compartilhadas pelas pessoas que nos receberam. Essas informações foram valiosas em alguns momentos desse estudo, devido à falta de bibliografia sobre a temática local. Porém, poderiam ser ainda mais aproveitadas mediante um trabalho mais sistematizado de coleta dos depoimentos, em forma de entrevista, por exemplo, que, infelizmente, não coube no presente trabalho.

Em busca de mais documentos fotográficos, recorremos também à prefeitura municipal. O funcionário que nos atendeu disse que não há um arquivo organizado com fotografias sobre a história do município. Conversamos pessoalmente com o secretário da educação, que disse também não saber da existência de nenhum acervo nesse sentido, mas que ajudaria com a pesquisa no que fosse possível. Outro funcionário fez algumas indicações de moradores que pudessem ter alguns registros. Fomos à caça, encontramos algumas fotografias e jornais antigos.

Também visitamos o Museu do Café na cidade de Piraju, onde conseguimos algumas fotografias, de décadas anteriores à emancipação do município de Tejuapá, com registros do processo inicial de transporte das sacas de café pelo ramal ferroviário que ligava a região à estrada de ferro Sorocabana.

O material coletado, apesar de não oferecer todo o suporte necessário para uma escrita aprofundada acerca das experiências dos trabalhadores na cafeicultura, permite um estudo muito reflexivo sobre como esses sujeitos aparecem nas fotografias, ao lado de outros sujeitos e objetos. Permite ainda pensar a sua ausência e a valorização de outros aspectos e elementos constitutivos e paralelos à produção cafeeira.

Identificar a pluralidade de sujeitos na dinâmica sociocultural pode propiciar reflexões e levar os alunos a perceberem a importância dos diversos segmentos sociais que integram uma localidade, identificando-se, inclusive, dentre esses grupos, rompendo assim com a concepção de uma história baseada exclusivamente em personagens ilustres, datas cívicas e eventos consagrados como memoráveis.

Dentre as possibilidades de documentos históricos disponíveis, interessou-nos uma busca por registros fotográficos, devido à capacidade que as imagens têm de nos permitir dialogar com o passado através de uma linguagem única e riquíssima, ainda que complexa e desafiadora. A utilização de imagens nas aulas de História, no diálogo com outras fontes e recursos didáticos, pode contribuir consideravelmente com interessantes momentos de aprendizagens.

À vista disso tudo, definimos uma problemática com a seguinte questão: quais são os desafios e possibilidades para produzir conhecimento histórico através de fotografias sobre os trabalhadores do café de Tejuapá, junto a estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, em consonância com as discussões historiográficas e as demandas sociais contemporâneas?

Para enfrentar este desafio, no primeiro capítulo buscamos estabelecer um diálogo interdisciplinar entre produções que lançaram mão de compreender o potencial e complexidade da fotografia enquanto linguagem, suporte de memória e documento histórico. Apesar de termos dialogado com conceitos de diversos autores, de diferentes áreas, na tentativa de aproveitar ao máximo as contribuições advindas dos estudos acerca das imagens fotográficas, conduzimos nosso trabalho apoiados principalmente na obra de Boris Kossoy e Ana Maria Mauad, que nos ajudaram a pensar um roteiro de trabalho com nosso material.

No segundo capítulo, apresentamos uma análise geral das fotografias coletadas, a partir de um esquema inspirado nos estudos que realizamos sobre leitura e interpretação de imagens. Algumas fotografias acompanham a análise enquanto as demais poderão ser acessadas através de um link gerado para hospedar todas elas e disponibilizado em uma nota de rodapé presente no capítulo. Ao todo a nossa série é constituída por 137 fotografias e outras 3 imagens digitalizadas com algumas informações que consideramos valiosas para estabelecermos um diálogo. Essas imagens foram agrupadas em dois blocos distintos, considerando a época em que foram produzidas: Bloco A – décadas de 1910 e 1920; Bloco B – décadas de 1980 e 1990.

Esses dois momentos resumem uma delimitação temporal que buscamos traçar sem o compromisso de constituir tais abrangências em um recorte com aprofundamento historiográfico acerca da temática. Nosso objetivo foi levantar informações históricas que nos fornecessem elementos para o trato dos registros

fotográficos, para assim desenvolvermos nossa proposta didática para o ensino de História.

Juntamente ao estudo das imagens desses dois blocos, centrados na problemática da presença dos trabalhadores, também mobilizamos informações sobre a temática da cafeicultura no município e sua importância para a localidade, considerando: o contexto da introdução do cultivo no município; a estrutura fundiária das propriedades rurais; dados da produção; aspectos da comercialização; cultivos paralelos; algumas famílias produtoras; as famílias dos trabalhadores em suas origens e migração; algumas técnicas e as etapas na produção do café. Essas informações contribuíram, também, no sentido de conferir historicidade aos elementos contidos nas fotografias.

Para pensarmos os conceitos de “trabalho” e “trabalhadores”, apoiamos nossas reflexões nas contribuições teóricas de pensadores como Eric Hobsbawm, E. P. Thompson e do sociólogo brasileiro José de Souza Martins. O conceito de “paradigma da ausência”, trabalhado por Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva (2009), ajudou-nos a pensar as ausências que identificamos ao longo do estudo, principalmente dos trabalhadores rurais pobres nos registros fotográficos levantados.

Sendo assim, no terceiro capítulo apresentamos nossa proposta didática, voltada para a segunda fase do Ensino Fundamental (9º ano), considerando as leituras, diálogos e reflexões realizadas no primeiro capítulo e o levantamento das informações históricas a partir do estudo do material feito no segundo capítulo.

O capítulo pode ser dividido em duas partes. Uma introdução onde refletimos sobre os estudos de pesquisadores que se dedicaram no exercício de pensar as possibilidades de utilização de documentos no ensino de História e, especialmente, da imagem fotográfica. Uma segunda parte com uma proposta didática.

A proposta foi pensada a partir da ideia de um *“livro do professor”*, para funcionar como um “Guia Didático”. Está organizada em quatro sequências de atividades, cada uma delas denominada como “Momento de Aprendizagens”. Cada um desses momentos está dividido em etapas com diferentes exercícios envolvendo: leitura e análise de texto; leitura e interpretação de imagens; questionários; produção textual; produção artística; diálogos; consultas na internet; confecção de cartazes; produção de vídeo; encenação de teatro; visita ao museu; exposição.

O objetivo foi construir uma proposta didática, fundamentada, que pudesse se tornar material educativo a suprir as necessidades apontadas por nosso estudo. Retomando Albuquerque Júnior (2012), sobre o papel fundamental do ensino e da escrita da história na contemporaneidade, trata-se de uma nobre e difícil função de:

[...] produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 31).

Em suma, o presente estudo, ao colocar em evidência os trabalhadores rurais dos cafeeiros no município de Tejuπά como sujeitos históricos, busca, através da fotografia e o ensino de História, contribuir com a produção de subjetividades humanas humanizadoras, informadas e sensibilizadas, mobilizadoras de pontos de vistas flexíveis entre a capacidade de autoconhecimento identitário e a de empatia.

CAPÍTULO 1 - FOTOGRAFIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA

A historiografia das cidades e municípios, após a invenção da fotografia, no século XIX, passou a contar com uma considerável quantidade de registros fotográficos, uma vez que se tornou comum, desde então, gravar os momentos considerados importantes, através das lentes das câmeras, onde estas foram introduzidas. Nesse sentido, a fotografia ao mesmo tempo em que “reproduziu” elementos dessas sociedades, também produziu novos hábitos e costumes.

Em localidades como o município de Tejupá, em São Paulo, essa história através da fotografia, por muito tempo esteve associada à história do município de Piraju-SP¹, que teve seu auge marcado pela rica produção do café, até a década de 1930. A segunda metade do século XX foi marcada pelo declínio na economia cafeeira no município, como resultado das transformações que ocorriam na economia nacional².

Nesses contextos, a história (ou histórias) que as fotografias contam, apresenta partes selecionadas daquilo que foi considerado digno de ser lembrado, ou seja, de fazer parte da memória desejada. Conforme o uso das câmeras fotográficas foi se popularizando, outros espaços e elementos culturais foram registrados, também marcados por critérios de seleção. Em Tejupá, constatamos que quando as fotografias “falam” de economia, geralmente, “falam” de plantações de café, e quando “falam” de política, na realidade, “falam” dos políticos que governaram o município, e a cultura se resume nos registros de costumes e festas de caráter religioso, principalmente católico. Os aspectos sociais aparecem à sombra desses critérios. Interessou-nos investigar e problematizar, a presença e/ou ausência dos trabalhadores na história do município através das fotografias que pudemos associar ao mundo do trabalho.

Ao longo desse capítulo percorremos uma trajetória marcada pelas leituras e reflexões que acreditamos serem importantes para o estudo, realizado no segundo capítulo, das fotografias coletadas, e para a proposta de ensino que apresentamos no terceiro.

¹ Até o ano de 1963, Tejupá era distrito, pertencente ao município de Piraju, emancipando-se nesse ano e elegendo os primeiros governantes, prefeito e vereadores, em 1965.

² O livro *Piraju: Memórias políticas e outras memórias*, de Miguel Cáceres, discorre sobre importantes aspectos da economia e política no município de Piraju nas primeiras décadas do século XX, abrangendo também o distrito de Tejupá.

1.1 IMAGENS E EXPRESSÕES HUMANAS NA HISTÓRIA

A necessidade de registro, por meio de algum tipo de expressão, das experiências humanas, parece acompanhar a humanidade desde seus primórdios. Apesar de não sabermos precisamente o que muitas das pinturas rupestres significaram para os seus artistas e apreciadores daqueles períodos, podemos, no mínimo, concluir que a imagem, desde cedo caracterizou-se como uma ferramenta de linguagem, e, portanto, expressão das emoções humanas e compreensão de mundo, muito antes dos primeiros registros escritos.

Na metáfora utilizada por Martine Joly (2012), “no começo, havia a imagem”. Em seus estudos sobre as imagens e as suas origens, a autora ressalta o percurso da relação humana com os registros visuais, que se alteraram no tempo configurando tanto o reflexo quanto o produto de toda a história da humanidade. Segundo Joly (2012), referindo-se aos “desenhos nas pedras”:

Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíam o que se chamou “os precursores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. “Petrogramas”, se desenhadas ou pintadas, “petroglifos”, se gravadas ou talhadas – essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real” (JOLY, 2012, p. 17-18).

Seus estudos não deixam de considerar a crítica acerca da ideia da imagem enquanto “imitadora” e/ou representação, e partem das reflexões de Platão e Aristóteles, para sinalizar a complexidade da imagem, que “visualmente imitadora, pode enganar ou educar” (JOLY, 2012).

Tais considerações são deslocadas nos estudos de Walter Benjamin (1987), que apresenta o conceito de “semelhança” para pensar sobre algumas vertentes da expressão humana, onde, segundo ele, a faculdade mimética que corresponde ao homem, sofreu ao longo do tempo alterações, abandonando certos espaços e perdendo suas “correspondências mágicas”, como ocorria entre os povos primitivos e antigos.

Mesmo após o surgimento das diferentes manifestações de escritas, a produção de imagens continuou representando uma forma de linguagem, de transmissão de experiências, sentimentos e visão de mundo, entre os mais diversos

povos espalhados pelo planeta. A própria escrita nasce do aperfeiçoamento dos signos pictográficos, tornando-se numa imagem “inventada” e “abstrata”, mas imagem, com novos atributos oferecidos pela capacidade criativa humana de “imaginar”.

Para Jacques Aumont (2012):

A noção do imaginário manifesta claramente esse encontro entre duas concepções da imagística mental. No sentido corrente da palavra, o imaginário é o domínio da *imaginação*, compreendida como faculdade criativa, produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis. Praticamente é sinônimo de “fictício”, de “inventado”, oposto ao real (até mesmo às vezes ao realista). Nesse sentido banal, a imagem representativa mostra um mundo imaginário, uma *diegese* (AUMONT, 2012, p. 120).

Porém, nas sociedades onde a escrita foi tornando-se uma necessidade perante as novas relações de poder que se engendraram no interior delas, organizando-as em complexas redes de trabalho, produção, construções, administração, religião e guerras, o domínio da escrita ficou restrito àqueles que pertenceriam ao círculo de poder político-religioso, representando assim, junto com outros elementos estruturais dessas sociedades, a exclusão e a desigualdade social³.

Essa tendência se reforçou tanto ao longo do tempo, nessas sociedades ditas “letradas”, que no século XIX, quando da proclamação da História como ciência: só seriam considerados dignos de evidência histórica, ou seja, fontes fidedignas, os registros escritos, e o período anterior à escrita foi considerado, equivocadamente, pelos historiadores, como pré-história.

Hoje sabemos, e reconhecemos, a importância que o estudo das imagens tem para uma compreensão histórica mais abrangente da humanidade. A potencialidade cognitiva de tudo aquilo que foi desenhado, pintado, fotografado, filmado, etc., permite ao historiador reconstruir partes do passado que ficariam perdidas eternamente, e, ao mesmo tempo desafia-lhe a lidar com cenários distantes no tempo e no espaço.

³ É possível que já na chamada “Pré-história”, as pinturas fossem atividades especializadas, que ficavam a cargo dos indivíduos dotados da mágica capacidade artística. Não podemos afirmar se isso conferia privilégios.

Mas o que é uma imagem? Primeiramente precisamos entender que há tipos diferentes de imagens. Além da imagem visual, à qual estamos habituados a fazer referência, de acordo com Jaques Aumont (2012):

A imagem tem inúmeras atualizações potenciais, algumas se dirigem aos sentidos, outras unicamente ao intelecto, como quando se fala do poder que certas palavras têm de “produzir imagem”, por uso metafórico, por exemplo (AUMONT, 2012, p.7).

Existe uma complexidade acerca da concepção de imagem, que vai muito além do estrito visual, ou seja, daquilo que acreditamos poder compartilhar sensações. É um desafio, por exemplo, compreender, acerca disso, as percepções desenvolvidas por pessoas com deficiência visual. Mas é fato que elas exploram esses outros campos possíveis da imagem de maneira muito mais profunda e abstrata⁴.

A relação que pretendemos estabelecer aqui é entre a História e as imagens visuais, que Jaques Aumont (2012, p. 272) define como “objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real”. Nesse sentido, partimos da análise das fotografias que, de alguma forma, permitem uma leitura do trabalho e dos trabalhadores dos cafeeiros em Tejuapá, considerando tais registros enquanto dispositivo de imagem representativa, para assim problematizarmos as maneiras como foram e são manipuladas e como também podem (re)significar no tempo.

No entanto, é importante destacar que não é a História da fotografia em Tejuapá o nosso problema central, e sim, a História através, também, da fotografia. Porém, para pensarmos a História através da imagem fotográfica, precisamos, primeiramente, compreender sua história, para assim compreendermos suas potencialidades, fragilidades e armadilhas, assim como deve fazer o historiador no trabalho com qualquer outro tipo de fonte histórica.

Entendemos que o estudo das sociedades através da fotografia pode suscitar questões muito pertinentes, e possibilitar, juntamente com o auxílio de outros

⁴ Em sua obra *A Imagem*, Jaques Aumont trabalha, dentre outros, com o conceito de imagem abstrata e seu questionamento acerca do *status* da imagem figurativa enquanto representação da realidade, isto é, de um dado referente, aquilo que se vê na imagem. Segundo o autor “A imagem representativa, sempre, foi também imagem abstrata”. Isso nos coloca a pensar se haveria uma relação entre o abstrato da arte visível e a concepção de imagem das pessoas cegas, com a seguinte questão: seria a imagem abstrata, sempre, também imagem representativa?

registros dessas sociedades, importantes reflexões acerca dos hábitos e costumes que estas desenvolveram ao longo do tempo, naturalizando situações complexas de privilégios e exclusão. Essas duas questões sociais podem ser observadas através do desenvolvimento da tecnologia fotográfica nos últimos dois séculos, que assistiu à evolução dessa ferramenta, assim como a sua popularização entre regiões periféricas e as camadas mais pobres das sociedades.

Considerando esses aspectos concernentes à história social da fotografia junto aos objetivos do presente trabalho, antes de avançarmos em nossas reflexões acerca do seu uso enquanto fonte histórica, esboçaremos a seguir uma breve cronologia de sua trajetória.

1.2 HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA: BREVE CRONOLOGIA

A fotografia pode ser considerada hoje como um dos elementos culturais mais compartilhado entre as pessoas. Pelas redes sociais o mundo particular de cada um é expresso, principalmente, por meio dela. Vivemos o que alguns chamam de “fotoloucura” ou “explosão de imagens”⁵, e que talvez (não sabemos o que está por vir) seja o auge da chamada “civilização da imagem”, iniciada com a litografia e sua reprodução em série de obras produzidas por artistas do início dos Oitocentos, de acordo com Boris Kossoy (2014a).

No entanto, esse bombardeio de exposições fotográficas, que consiste quase numa imposição da imagem sobre nosso olhar, indica um processo acelerado de mudança quantitativa na cultura fotográfica, mas não necessariamente qualitativa. Essa atual cultura visual de nossa sociedade é resultado de um longo processo de descobertas e aperfeiçoamentos, que já dura quase dois séculos e que, na maior parte de seu trajeto, esteve acessível a um grupo muito reduzido.

Nos primeiros anos após o seu advento, em 1839, na França⁶, a fotografia se difundiu entre as ciências como uma ferramenta auxiliar em pesquisas nas áreas da astronomia, biologia e geologia e, aos poucos foi conquistando outros espaços de

⁵ Termos citados por Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi (2012) em *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*.

⁶ Como em outros casos de descobertas científicas, a invenção da fotografia também foi marcada por disputas de “paternidade” envolvendo países e inventores. De acordo com Boris Kossoy (2014a), o Brasil também foi palco de experiências pioneiras e contemporâneas no campo da fotografia.

interesses de “representação”, de memória e, talvez mais intensamente, de comércio. Segundo Kossoy (2014a):

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmara. O registro de paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação das estradas de ferro, os conflitos armados e as expedições científicas, a par dos convencionais retratos de estúdio – gênero que provocou a mais expressiva demanda que a fotografia conheceu desde seu aparecimento e ao longo de toda a segunda metade do século XIX -, são alguns dos temas solicitados aos fotógrafos do passado (KOSSOY, 2014a, p. 30).

Ainda de acordo com o autor, o avanço da indústria gráfica, com a possibilidade de multiplicação da imagem fotográfica, representou o início de um novo método de apreensão do real, que ao longo das décadas seguintes propiciaria uma verdadeira revolução.

A história da fotografia no Brasil não seguiu os mesmos caminhos que a história da fotografia na Europa e nos Estados Unidos. As experiências de Hercule Florence (1804-1879), no Brasil, contemporâneas às de Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), na França, não impactaram da mesma forma na escravocrata sociedade brasileira. A história da fotografia é intrínseca à história da sociedade fotografada e que fotografa.

Acerca disso, ainda segundo Kossoy (2014a):

No âmbito da história da técnica, a invenção da fotografia guarda essa peculiaridade que gostaria de aqui sublinhar: em qualquer ponto onde o pesquisador se encontrasse, não importando o grau de “civilização” de seu meio, a fotografia poderia ser descoberta. Seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e absorção pela sociedade, isto sim, somente poderia ocorrer – como de fato ocorreu – em contextos socioeconômicos e culturais totalmente diversos daquele onde Florence viveu: nos países onde se processava a Revolução Industrial (KOSSOY, 2014a, p. 158)

No entanto, é surpreendente como a chegada da daguerreotipia, no Rio de Janeiro, em 1840, impressionou os brasileiros. Apresentada pelo abade francês Louis de Compte (1798-1868), a fotografia foi oficialmente introduzida no país e seguiu sua trajetória fortemente marcada pela atuação de fotógrafos estrangeiros.

Após essa primeira expedição fotográfica no Brasil, onde o futuro imperador d. Pedro II, com apenas 14 anos de idade, adquiriu um equipamento de

daguerreotipia, tornando-se o primeiro brasileiro a operar o invento francês no país⁷, muitas outras expedições se realizaram, dentre as quais se destacaram a obra de Marc Ferrez (1843-1923), conforme relata Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi (2012):

Percorrendo o país de norte a sul, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a obra de Marc Ferrez (1843-1923), brasileiro filho de franceses, confunde-se com a história da fotografia e com a história do Brasil nesse período. Seu trabalho está intimamente associado à representação das belezas naturais, centros urbanos, melhoramentos econômicos e acontecimentos políticos e sociais do Império e da Primeira República. Em cerca de cinco mil negativos fotográficos, convertidos para fotos, álbuns e postais, ele registrou não somente a paisagem do Rio de Janeiro, como também toda a diversidade natural e cultural do restante do país (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 133).

No ano de 1888, o empresário estadunidense George Eastman lança a Kodak 100, novidade até então no modelo de câmara fotográfica portátil, com o famoso slogan: *“You press the button, we do the rest”* (Você aperta o botão, nós fazemos o resto). Segundo Kossoy (2014a), nesse contexto proliferam fotógrafos amadores, interessados em registrar ritos de passagem, o lazer familiar, compondo assim os tradicionais álbuns de família.

Por outro lado, formou-se uma “elite” que se autodenominou de “artistas-fotógrafos”, dando início ao que se chamou “Pictorialismo”. Os adeptos desse movimento, oriundos de associações, grupos e clubes de amadores da fotografia, buscavam dotar a fotografia de um caráter artesanal ou artístico. Recebendo diferentes tratamentos, o estilo, partindo da Europa, se estendeu aos Estados Unidos e, mais tarde, ao Brasil⁸.

Apesar da novidade lançada nos Estados Unidos ter visado atingir todo o mercado consumidor mundial, o acesso ao botão da Kodak 100 ainda ficou restrito por um bom tempo a um grupo reduzido de pessoas, principalmente nos países periféricos como o Brasil, onde o lançamento dessa tecnologia se converteu em ferramenta de trabalho de fotógrafos com interesses comerciais. Este campo

⁷ Informação retirada da obra *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*, de Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi (2012). Os autores ainda lembram que o interesse de D. Pedro II pela fotografia contribuiu com uma das mais importantes coleções fotográficas do século XIX, contando com 23 mil imagens, maior parte doada, antes da partida da família imperial ao exílio, para a Biblioteca Nacional.

⁸ O assunto é tratado pela historiadora Maria Teresa Villela Bandeira de Mello (1988) em *Arte e fotografia: o movimento pictorialista no Brasil*, onde são apresentadas as características e divergências que marcaram o estilo.

acabou sendo absorvido pelos meios de comunicação, proporcionando o surgimento do fotojornalismo.

Uma das importantes áreas de investimento foram também os cartões-postais, que em 1890 passaram a circular com fotografias em uma de suas faces. Na segunda metade do século XX, os postais fotográficos tornam-se uma das mais populares formas de difusão da imagem fotográfica.

Ainda no início do século XX, revistas ilustradas por fotografias, agora mais baratas e acessíveis, cativaram um número cada vez mais crescente de leitores em vários países.

Entre as décadas de 1940 e 1960 a indústria fotográfica trabalhou na produção de rolos de filmes para fotos coloridas, visando a produção em larga escala, que, a partir de então, marcou a produção de fotografias tanto de profissionais, quanto de amadores.

Era nítida a evolução na técnica fotográfica. As últimas décadas do século XX assistiram, e fotografaram inclusive, o lançamento de câmaras fotográficas com flash automático integrado, com impressão instantânea de fotos coloridas, e em 1996 as primeiras câmaras digitais para o grande público.

No ano de 2000 surge o primeiro modelo de telefone celular integrado a um aparelho de fotos digitais. De lá para cá, esses aparelhos, juntamente com outros equipamentos eletrônicos, promoveram uma verdadeira revolução na produção e circulação de fotografias, atingindo praticamente todas as camadas sociais.

Dentre as diversas proporções e perspectivas que a fotografia empreendeu ao longo de toda essa trajetória, no Brasil e no mundo, por amadores ou profissionais, importantíssimas coleções têm sido produzidas. Muitos desses trabalhos se tornaram campo fértil de pesquisa para o historiador social, conforme assinala Peter Burke (2017).

O francês Henri Cartier-Bresson (1908-2004), considerado um dos maiores fotógrafos de todos os tempos, segundo Pinto e Turazzi (2012), em mais de meio século de intensa atividade, percorreu o mundo com a câmara fotográfica, defendendo a emoção e a intencionalidade inerentes ao ato fotográfico, em contraposição ao mito de ser a fotografia um simples reflexo da realidade. Para ele, a fotografia era o “perfeito alinhamento entre a cabeça, o olho e o coração”.

Numa perspectiva estético-social, podemos citar a obra da fotógrafa italiana Tina Modotti (1896-1942), que produziu um rico acervo fotográfico, muito

influenciado pelos princípios revolucionários da fotógrafa, que passou parte de sua vida no México.

É famoso, também, o trabalho “fotodocumentarista” da fotógrafa Dorothea Lange (1895-1965). Suas fotografias produzidas para um projeto governamental estadunidense, que visava buscar estratégias para contornar a situação de miséria causada pela Grande Depressão, na década de 1930, além do caráter artístico da obra, constituem uma coleção riquíssima para o estudo daquela sociedade e época⁹.

No Brasil, podemos destacar o trabalho de Victor Frond (1821-1881). Frond chegou no Rio de Janeiro em 1857 e, logo, apresentou à Corte seu projeto editorial, visando a produção e publicação de um livro-álbum com fotografias que documentassem o *Brasil pitoresco* para divulgação no exterior. De acordo com Amanda Camargo Pereira e Jean Carlos Moreno (2015):

O projeto editorial recebeu o apoio do imperador, em época do auge do discurso de modernidade do império e foi também idealizado como incentivo à imigração europeia, na divulgação de uma terra ‘imensa e prodigiosa’ (PEREIRA; MORENO, 2015, p. 116).

Pereira e Moreno (2015) lembram ainda que, Frond convidaria seu amigo, Charles Ribeyrolles, também francês, para escrever o texto do livro-álbum. Ambos percorreriam vários territórios do país documentando o que viam em imagens e textos, destacando a capital do império, a economia cafeeira e o trabalho escravo, assim como a natureza e as principais cidades e suas construções arquitetônicas, legando um rico acervo fotográfico sobre o Brasil do Segundo Império.

Ainda em meados do século XIX, também merece destaque a produção de Militão Augusto de Azevedo (1837-1905), que, seguindo uma tendência europeia de fotografar bairros que desapareceriam com as reformas urbanísticas da época, registrou a cidade de São Paulo, com enfoque nos aspectos topográficos, nas estruturas de circulação e na tipologia das construções que, de acordo com Solange Ferraz de Lima e Vânia Carneiro de Carvalho (2009, p. 34), “fez da produção de Militão um dos pontos de partida para o conhecimento da cidade antes das transformações que eliminariam suas características coloniais”.

⁹ Citamos o trabalho de Dorothea Lange, a título de exemplo. O órgão criado pelo governo estadunidense, na época, contava com vários fotógrafos incumbidos da missão de retratar os migrantes nas zonas rurais dos Estados Unidos. Vale ressaltar ainda, que a atuação desses fotógrafos acabou por revelar aspectos culturais com dimensões mais profundas da América.

As autoras citam também o trabalho do fotógrafo suíço Guilherme Gaensly (1843-1928), que, a partir do século XX, depois de ter atuado em Salvador, empenhou-se, diferentemente de Militão, em registrar as feições já modernas de São Paulo. Ambos os trabalhos têm oferecido uma produção de cunho documental fundamental para se pensar as transformações na paisagem urbana, na transição do século XIX para o XX¹⁰.

Ao longo do século XX, ainda segundo as autoras:

[...] o mercado fotográfico ampliou-se e especializou-se. A prática fotográfica de caráter documentarista tornou-se a marca da produção fotográfica destinada aos meios de comunicação impressa, especialmente as revistas ilustradas. Fotógrafos como Jean Manzon, Pierre Verger, Marcel Gautherot, Eduardo Medeiros, Walter Firmo, Thomaz Farkas, Alice Brill, Hans Gunther Flieg, Hildegard Rosenthal e muitos outros passaram a construir uma história do fotojornalismo e da fotografia autoral, eternizando certas imagens em ícones da cultura brasileira e paulistana. (LIMA, CARVALHO, 2009, p. 34)

Kossoy (2014b) destaca o trabalho fotográfico de Hildegard Rosenthal (1913-1990), considerando-a precursora de um estilo de fotorreportagem no país, afirmando em seus estudos que o pioneirismo de Rosenthal “enquanto mulher fotojornalista, deve ser conhecido por uma audiência maior” (KOSSOY, 2014b, p. 103). A fotógrafa defendia um interessante ponto de vista acerca da produção fotográfica, segundo a qual “*a fotografia quando não tem uma pessoa não me interessa. Tenho retratos de trabalhadores, operários, gente do campo*” (KOSSOY, 2014b, p. 98).

Os conflitos e guerras do século XX foram intensamente registrados por fotojornalistas, que retrataram diferentes momentos sob diversificadas perspectivas e objetivos, produzindo um material que, além de documentar as guerras em imagens, discursava sobre elas, como é o famoso caso de uma das fotografias da Guerra Civil Espanhola, registrada pelo fotógrafo húngaro Robert Capa¹¹ (1913-1954).

Nas últimas décadas tem se destacado a produção de Sebastião Salgado. O fotógrafo brasileiro ocupou-se com motivações a respeito da dignidade humana e a

¹⁰ É importante destacar que o trabalho destes fotógrafos deve ser compreendido dentro de um contexto maior, no qual a paisagem urbana tornava-se o centro do interesse fotográfico, tendo como significativa expressão o trabalho do fotógrafo francês Eugène Atget (1857-1927).

¹¹ Na imagem, um soldado, com um fuzil do lado do corpo, está tombando no campo de batalha de Teruel, aparentemente baleado e prestes a morrer. No entanto, Capa fotografou um soldado que caíra depois de ter escorregado (SORLIN, 1994, p. 91).

preservação ambiental, documentando em suas fotografias, em preto e branco, entre outros temas, a fome na África, a degradação do trabalho contemporâneo e a luta dos trabalhadores pela terra. Parte da obra de Salgado, como lembram Pinto e Turazzi (2012), além do simples registro de “um mundo em desaparecimento”, contribuiu na recuperação e o uso equilibrado de uma área degradada da Mata Atlântica, a partir das iniciativas do Instituto Terra, nas proximidades de Aimorés, em Minas Gerais, onde nasceu o fotógrafo. As atividades realizadas e o envolvimento da comunidade e dos parceiros do projeto foram registrados em imagens e encontram-se no endereço eletrônico do instituto.

Citamos até aqui apenas algumas produções fotográficas de destaque, dentre tantas outras possíveis, para reforçarmos a ideia do quão importante foi a inserção da fotografia, nas mais diversas sociedades, não apenas como uma prática de registro do mundo, mas como um ponto de partida para a leitura e o levantamento de questões acerca desse mundo, questões essas capazes de mobilizar ações no presente com a expectativa de um mundo melhor no futuro.

Sobre o município de Tejupá, objeto desta dissertação, não é possível falar em um fotógrafo profissional que tenha se preocupado em registrar, em série, algum aspecto da história do município, tampouco sobre relações de trabalho nos cafeeiros. Como parte dessa ausência, também não podemos contar com um arquivo de coleções preservadas, pois não há. Em consequência disso, a dificuldade em se pensar uma história da fotografia em Tejupá, reflete no trabalho que tentar estudar aspectos da história local através da fotografia.

Para o presente estudo, tentamos superar essas ausências, e o problema da série, recorrendo a duas possibilidades diferentes: I) ao arquivo preservado no museu da cidade de Piraju, para a época em que Tejupá ainda era delimitada como seu distrito; II) aos álbuns de família de alguns produtores de café do município de Tejupá.

Desses álbuns de família constituímos um bloco de fotografias que nos permitiu desenvolver um estudo no capítulo 2, para levantarmos importantes questões acerca da nossa problemática para o ensino de História.

Essas imagens, confinadas no espaço doméstico, dialogam com o mundo através das noções de identidade que despertam nas pessoas que as preservam como um desejo de memória, conforme refletiremos a seguir.

1.3 FOTOGRAFIA E MEMÓRIA

Durante nossas visitas nas casas de algumas famílias tradicionais do município de Tejuapá, principalmente das áreas rurais, foi interessante observar como as pessoas que nos mostraram suas fotografias tiveram a sua memória provocada por elas. Nosso objetivo foi encontrar entre os álbuns dessas famílias, registros que nos permitissem emergir aspectos do mundo do trabalho, que evidenciassem a presença e importância dos trabalhadores nas diferentes etapas da produção do café. Em nossa abordagem dissemos estar estudando sobre a história do trabalho na produção do café no município, e que todo tipo de fotografia acerca disso, colaboraria com a pesquisa.

Nem todas as fotografias “desencaixotadas” puderam ser associadas à nossa temática, mas foi uma experiência de memória muito curiosa. Para algumas das pessoas que nos atenderam, as fotografias apresentadas pareceram muito valiosas, enquanto para outras, nem tanto. Dois casos nos chamaram muito a atenção. Em um deles um casal de senhores demonstraram uma relação muito afetiva com suas fotografias, construindo e nos apresentando, a partir delas, uma narrativa essencialmente nostálgica. A outra situação foi totalmente o inverso. Um casal de senhores, alegando não possuir nada de fotografias, vasculhando pela casa acabou encontrando algumas, ao apresentar-nos disseram que poderíamos ficar com elas, ou jogar fora, se não tivessem importância.

Concluimos dessas experiências que há uma complexidade inerente às relações estabelecidas pelas pessoas, entre as suas fotografias e suas memórias, que levantam inúmeras questões importantes. Uma delas, por exemplo, acerca do “desprezo” pela fotografia, conforme relatamos de uma das visitas: será que isso significaria também um desprezo pela memória ou outro tipo de desejo desvinculado da necessidade de um álbum por esse poder provocar memórias indesejadas?

Essa complexidade abarca toda uma subjetividade marcada pela experiência de vida, que também influencia na observação de outros tipos de imagens que possam evocar o passado no presente. Uma das questões possíveis acerca disso concerne à relação mais coletiva que se estabelece com essas imagens. Que tipo de memória uma sociedade “mobiliza” no presente através de suas fotografias do passado?

Para o presente estudo, acerca dessas questões, é fundamental entender, ao menos, o papel que o álbum de família, como desejo de memória, desempenha no espaço doméstico. Para a historiadora Márcia Eliza Lopes Silveira Rendeiro (2010, p. 3), o conjunto dessas fotografias, “escondidas” em caixa de sapatos, “configura uma espécie de texto imagético a suscitar leitura e entendimento, um discurso visual que traz à tona a representação e a identidade da família no espaço social”.

As fotografias de parede podem ser entendidas como uma exposição do álbum de família. Rendeiro (2010, p. 4) dirige-se a elas como um culto no qual se faz uma “referência direta de valor e serve para chamar a atenção do visitante que, com o olhar dirigido, identificará o sujeito central da família ou seu elemento e assunto principal – um recado da casa para a rua – do privado para o público”.

Foi interessante observar como em praticamente todas as casas que visitamos, na disputa por um espaço de destaque na parede, figura uma fotografia aérea de parte da propriedade rural, sempre privilegiando os cafeeiros ou os terreiros de café.

A compreensão desses discursos passa pela noção de que a fotografia familiar, como objeto de pesquisa, traz, entre muitos desafios, o de estabelecer as relações entre narrativa, leitura e memória (RENDEIRO, 2010). A concepção da fotografia enquanto texto imagético nos coloca diante dos álbuns de família como leitores de imagens. Porém, como afirma Rendeiro (2010, p. 8), “o retrato sozinho não diz muita coisa, mas é um mar de informações se analisado à luz dos depoimentos pessoais e dos outros retratos que o antecedem ou sucedem na coleção”. Alguns relatos socializados durante nossas visitas ajudaram-nos a ter um maior cuidado na leitura que pretendíamos para as fotografias, porém, se quiséssemos navegar mais distantemente nesse “mar de informações”, seria necessária uma sistematização mais profunda no aproveitamento dos depoimentos.

Para seguirmos com nosso estudo, de forma a sustentar ao final nossa proposta didática, alguns termos e conceitos nos ajudarão a refletir sobre as questões que envolvem a complexidade da fotografia, como: “espectador”; “ponto de vista”; “convencionalização”; “segunda realidade”; “artefato”.

Pretendemos pensar aqui esses termos e conceitos, a partir das potencialidades inerentes à relação entre fotografia e memória, no intuito de prepararmos nosso olhar para o estudo do material coletado.

1.3.1 O ponto de vista do espectador sobre o artefato: fotografia é memória

A relação entre fotografia e memória demanda, para sua compreensão, uma visão interdisciplinar. Qualquer que seja o estudo que estabeleça um diálogo com os preceitos e dilemas da memória, precisa partir do pressuposto de que se trata de um conceito multifacetado, e compreendê-lo em sua abrangência exige sempre muito esforço.

Os campos de atuação da memória são diversos, sendo que para cada um desenrolou-se sua especificidade de análise e abordagem. A Sociologia e a Psicologia, por exemplo, são duas áreas que contribuíram muito para as reflexões acerca das problemáticas que envolvem o conceito.

A fotografia também carrega consigo uma potencialidade interdisciplinar, e as mais diversas áreas que dela fazem uso para as mais diferentes funções, direta ou indiretamente acabam por dialogar com a Semiótica¹².

No campo da História, essa relação também tem produzido importantes abordagens. As discussões, sempre atentas às reflexões de nossos vizinhos das ciências humanas, promoveram, nas últimas décadas, uma relação mais visceral entre história e sociedade.

A gênese do uso social da fotografia enquanto suporte de memória já indicava o quanto ela sofreria com os mesmos mecanismos de seleção e exclusão no processo de sua produção, ou seja, desde o início os registros fotográficos tiveram seus resultados associados a uma série de escolhas realizadas por aqueles que fotografaram ou os encomendaram. Dentre essas escolhas, segundo Pinto e Turazzi (2012, p. 139):

Uma delas consiste exatamente na seleção do que é ou não memorável, ou seja, do que desejamos ou não reter e preservar para a posteridade. Por isso mesmo, é preciso considerar as visões distintas e os conflitos de interesse que orientam essas escolhas.

É sempre muito importante lembrar que o trabalho com memória, independentemente da fonte observada, é também sempre um ponto de vista, tanto

¹² Também se utiliza o termo Semiologia. Martine Joly identifica a “semiótica”, de origem americana, como termo canônico que designa a semiótica como filosofia das linguagens, e a “semiologia”, de origem europeia, sendo mais compreendido como o estudo de linguagens particulares (imagens, gestos, teatro, etc.), ambos derivados do termo grego *semeion*, que quer dizer “signo” (JOLY, 2012, p. 30).

da fonte, que narra o que escolheu narrar, quanto do observador, que pergunta o que escolheu perguntar.

Peter Burke (2017) assinala, por exemplo, que a partir da virada dos historiadores para a imagem, apontou-se para “a importância do ‘ponto de vista’ em fotografias e pinturas, tanto no sentido literal quanto metafórico da expressão” (BURKE, 2017, p.50). Assim, além do ponto de vista físico, há também o que o autor chama de “ponto de vista mental” do artista. Nesse sentido, podemos indagar sobre que tipo de ponto de vista o espectador processa quando observa a imagem. É certo que não é a mesma do fotógrafo ou do artista.

Ecléa Bosi (1994) também se utiliza do termo “ponto de vista” em seus estudos acerca de fatos relatados por pessoas idosas. Para ela “os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista” (BOSI, 1994, p. 37). Poderíamos concluir disso que o ponto de vista sobre os “fatos”, das pessoas idosas que nos apresentaram suas fotografias, dificilmente seria por nós registrado fielmente em palavras. Na realidade, estaríamos registrando o nosso ponto de vista.

A relação que se estabeleceu entre os mais diversos usos da fotografia e o trabalho de memória, desde os primeiros registros fotográficos, pode ser comparada aos discursos presentes nos relatos orais. Ambos são resultados de um processo de seleção e, frequentemente, recebem suas revisitações e atualizações impostas pelo presente. Porém, é possível reconstruir, mediante rigorosas e acertadas questões, as “ausências selecionadas”, consciente ou inconscientemente.

Nesse sentido, convém destacar o papel de *artefato* que pode ser atribuído à fotografia, para além da representação, conforme enfatiza Boris Kossoy (2014a) em seus estudos. O manuseio desse artefato está diretamente ligado com o processo de preservação, manipulação e eliminação de memórias, embora nem sempre de maneira consciente. A imaginação¹³ sempre preenche as lacunas da nossa memória, mas em alguns casos ela também disputa espaço com lembranças sólidas, porém, indesejadas, dolorosas, ou simplesmente insignificantes dentro de um contexto onde impera algum exemplo de memória coletiva gloriosa.

¹³ Em Testemunha Ocular, Burke cita o historiador de arte inglês Francis Haskell, para dizer que “imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida” (BURKE, 2017, p. 24).

É pertinente lembrar os resultados das experiências do psicólogo inglês Frederic Bartlett (1886-1969), que concluiu que a memória é uma reconstrução dos fatos, e não uma recordação literal que, segundo ele, “num mundo em constante mutação, é extremamente sem importância”. Esses e outros posicionamentos, de Bartlett, estão presentes nos estudos de David Middleton e Steven D. Brown (2006), onde os autores afirmam que:

Bartlett insiste, portanto, na compreensão da recordação em que se revela a maneira como o passado é construído no presente para atender as necessidades de qualquer ação na qual estejamos engajados no momento. Ao invés de conceber o que as pessoas lembram como uma via de acesso ao conteúdo e à estrutura de mentes individuais, ou como tentativas de recontar a experiência original, deveríamos estar preocupados com a maneira como as pessoas constroem versões do passado; suas posições ao fazê-lo; seus usos da própria noção do que é recordar (MIDDLETON; BROWN, 2006, p. 78).

Os autores mencionam também o conceito de “convencionalização”, ainda em Bartlett, para se referirem a esse processo de reconstrução dos fatos pelos preceitos da memória, reforçando a tese defendida pelo psicólogo de que esse processo está imerso na imbricação inevitável entre mental e social, na qual nossas atitudes e interesses estão sempre em desenvolvimento, e numa complexa interdependência com os mundos sociais que habitamos.

Alguns autores direcionam essas reflexões para o estudo de uma memória coletiva. Em estudo pioneiro, publicado postumamente em 1950, o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990) constata que nossa memória individual também deve ser entendida como um fenômeno coletivo. Podemos inferir disso tudo, que a memória individual *nunca é*, mas sim, *sempre está*, pois constantemente é provocada pelos diferentes grupos nos quais o indivíduo circula e se relaciona.

Podemos também, acerca disso, levar em conta as considerações de Jacques Le Goff (2003), que ao se referir à extensão da memória à máquina e à vida, discorre sobre as repercussões que essa extensão causou, principalmente a partir da década de 1950, nas pesquisas dos psicólogos sobre a memória individual e coletiva, onde teriam passado de um estágio empírico para outro mais técnico. Ainda segundo o autor:

Finalmente, os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento (nomeadamente no seguimento de Ebbinghaus), nas manipulações conscientes ou

inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

Nesse jogo, a fotografia atua nos mais diferentes grupos sociais, não apenas entre as classes dominantes. Sua ação primeira é congelar um pedaço do passado em forma de imagem; apreciando essa imagem, descongelamos momentaneamente em nossa memória uma narrativa desse passado. O presente dita, a cada novo olhar, uma nova narrativa.

Dessa forma, apesar da fotografia parecer evidenciar uma realidade, ou uma *primeira realidade*, seguindo a reflexão de Kossoy (2014a), o seu estatuto enquanto *segunda realidade* é resultado de um procedimento que se dá no campo dos preceitos da memória, pois “fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY, 2014a, p. 172). Nesse sentido, podemos dizer que é esse caráter de *segunda realidade* que confere à fotografia o papel de artefato. Porém, seu manuseio demanda uma familiaridade ou conhecimento do contexto histórico em que a fotografia foi gerada.

Nessa perspectiva, a relação entre a fotografia e a memória somente é possível porque existe o espectador, porém, nem sempre o contexto da produção do registro visual lhe é familiar. Dessa forma, “pouco ou nada informam ou emocionam àqueles que nada sabem do contexto histórico particular em que tais documentos se originaram” (KOSSOY, 2014a, p. 168).

Roland Barthes (2015), numa abordagem semiótica acerca de fotografias de sua mãe, ressalta a relação entre o realismo da fotografia e a subjetividade do observador. Para ele a fotografia não pode dizer aquilo que ela dá a ver, quem diz é aquele que vê. Segundo ele:

A fotografia justifica esse desejo, mesmo que não o satisfaça: só posso ter a esperança louca de descobrir a verdade porque o noema da Foto é precisamente *isso foi* e porque vivo na ilusão de que basta limpar a superfície da imagem para ter acesso *ao que há por trás*: escrutar quer dizer virar a foto, entrar na profundidade do papel, atingir sua face inversa (o que está oculto é, para nós, ocidentais, mais “verdadeiro” do que o que está visível). Infelizmente, escruto em vão, nada descubro: se amplo, não há nada além do grão do papel: desfaço a imagem em proveito de sua matéria; e se não amplo, se me contento em escrutar, obtenho apenas esse único

saber, possuído há muito tempo, desde meu primeiro olhar: que isso efetivamente foi: as voltas não deram em nada (BARTHES, 2015, p. 84).

Jacques Aumont (2012), ao analisar o papel do espectador da imagem, lembra que, segundo Ernst Gombrich (1909-2001), ele é central: “é ele quem *faz* a imagem”. Embora o autor se refira às pinturas, podemos, também, transferir tal princípio às relações que um observador estabelece com as fotografias¹⁴.

Entretanto, ainda existe a crença de que o espectador ao olhar para a fotografia rememora fielmente uma situação passada, se a imagem lhe for familiar, ou, caso contrário, se o espectador for um “estrangeiro” perante a imagem, isenta-se de sua subjetividade para compreendê-la. Para Kossoy (2014a, p. 168), “apesar de ser a fotografia a própria ‘memória cristalizada’, sua objetividade reside apenas nas *aparências*”.

Nas últimas décadas, essa concepção de objetividade na relação do espectador com a fotografia tem sido superada por importantes estudos, principalmente com a contribuição da psicologia, sociologia e da semiótica.

Aumont (2012), ainda acerca do papel do espectador, discorre sobre os “esquemas perceptivos”, segundo ele:

Essa faculdade de projeção do espectador baseia-se na existência de esquemas perceptivos. Exatamente como na percepção corrente, a atividade do espectador diante da imagem consiste em utilizar todas as capacidades do sistema visual (em especial suas capacidades de organização da realidade) e em confrontá-las como os dados icônicos precedentemente encontrados e armazenados na memória sob forma esquemática [...] (AUMONT, 2012, p. 89)¹⁵.

Dessa forma, podemos dizer que por meio da fotografia ocorre um diálogo do passado com o presente, inconscientemente, através do fotógrafo, que subjetivamente determina o ponto de vista a ser fixado para a posteridade, e do espectador, que lança o seu próprio ponto de vista influenciado pelas suas experiências culturais e sociais. Esse diálogo ocorre por meio de uma linguagem plástica essencialmente mental, ou seja, não verbalizada, que sempre se constituirá como um desafio para a compreensão do historiador, e de qualquer estudioso que

¹⁴ Para a curadora e escritora Charlotte Cotton (2010), a fotografia sempre foi identificada, ao longo de sua história, por alguns críticos, como uma forma de arte e veículo de ideias, ao lado de outras expressões artísticas, como a pintura e escultura, (PINTO; TURAZZI, 2012).

¹⁵ Bartlett problematiza o termo “esquema” em seus estudos sobre “o ato de lembrar”. Embora faça uso do termo, também sugere a denominação “cenário organizado” ou “padrões ativos em desenvolvimento”, para tentar alcançar tal complexidade da memória.

busque entender a comunicação resultante dessa relação, e o tente verbalizar, consciente de que também é um espectador cultural e social.

Acerca disso, enfatiza Kossoy (2014a):

A imagem fotográfica informa sobre o mundo e a vida, porém em sua expressão e estética próprias. Existe um pensamento plástico, como existe um pensamento matemático ou um pensamento político, e é essa forma de pensamento que até hoje foi mal estudada[...] (KOSSOY, 2014a, p. 169).

Acerca dessa linguagem complexa da fotografia, quase inatingível, outros importantes estudiosos também se debruçaram. Se para Barthes (2015, p. 84) “assim é a Foto: não pode *dizer* o que ela dá a ver”, para Burke (2017, p. 26) “imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho”. Ainda segundo o autor “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (BURKE, 2017, p. 51).

Dessa forma, podemos dizer que a leitura de uma fotografia é, sobretudo, o resultado do diálogo que se estabelece entre suas “referências empíricas e a imaginação capaz de decifrá-las e interpretá-las” (PINTO, TURAZZI, 2012, p. 113).

1.3.2 Fotografia é memória: perdem-se fotografias, perdem-se memórias

De acordo com Adair Felizardo e Etienne Samain (2007) a memória humana atrelada às facilidades e “ambiguidades gramaticais” das novas tecnologias da era do “Ctrl-Alt-Del”, pode acabar se perdendo, pois, assim como ficou fácil produzir fotografias, ficou ainda mais fácil eliminá-las, uma vez que, para isso, basta olhar para o display e pressionar alguns botões. Eliminando as imagens, que por algum motivo perderam o encanto, elimina-se, junto, a memória que guardava.

Nessa perspectiva, de acordo com os autores, reforça-se a ideia de que “fotografia é memória”, visto que a perda de um arquivo implica consequentemente uma perda de memória, tanto no sentido digital, quanto humano, pois o que pode ser considerado como banal hoje, amanhã será memória.

Uma questão que se coloca a partir dessas reflexões é acerca das fotografias que não são “tiradas”. Nesse ponto de vista, poderíamos supor que independentemente da preservação cuidadosa das fotografias, incontáveis

memórias se perderam e se perdem diariamente, pelo simples fato de nem toda ação humana ser fotografada.

Sabemos que a fotografia não é o único suporte de memória existente, mas, segundo Le Goff (2003), seu surgimento no século XIX tratou-se de uma significativa manifestação da memória coletiva. Segundo ele, a fotografia “revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 2003, p. 460).

Mais adiante em suas reflexões, ao tratar de outras manifestações da memória, também em outras dimensões, como a memória eletrônica e a memória biológica, o historiador francês amplia sua análise acerca das transformações que o estatuto de memória sofreu a partir do século XX¹⁶. Transformações essas submetidas ao olhar investigativo da psicanálise, psicologia social, sociologia e antropologia histórica que, segundo Le Goff (2003), constitui, acerca do que ele também chama de etno-história, um dos desenvolvimentos recentes mais interessantes da ciência histórica. Segundo o historiador:

Pesquisa, salvamento, exaltação da memória coletiva não mais nos acontecimentos mas ao longo do tempo, busca dessa memória menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas; é uma conversão do olhar histórico. Conversão compartilhada pelo grande público, obcecado pelo medo de uma perda de memória, de uma amnésia coletiva, que se exprime desajeitadamente na *moda retrô*, explorada sem vergonha pelos mercadores de memória desde que a memória se tornou um dos objetos da sociedade de consumo que se vende bem (LE GOFF, 2003, p. 466).

Percebe-se, a partir dessas análises, que a era do “Ctrl-Alt-Del” gera uma contradição na relação da sociedade com sua memória. Considerando a fotografia como um dos suportes mais eficientes da memória coletiva, assim como, o medo de sua perda, conforme aponta Le Goff (2003), nota-se que a sociedade ainda não percebeu que o uso da lixeira eletrônica do celular e do computador, no descarte de suas fotografias, contradiz esse “medo social” que sente da perda de memória. Por outro lado, essa contradição também nos permite pressupor uma falsa valorização da memória, expressa na moda retrô e, conseqüentemente, um falso medo, ou, ainda, a sua inexistência.

¹⁶ Le Goff (2003) empresta o termo “memória em expansão”, do estudioso Leroi-Gourhan (1911-1986), para se referir aos desenvolvimentos atuais da memória.

Porém, é interessante pensar, a partir da constatação de que há a memória voluntária e a involuntária¹⁷, em qual dessas categorias a memória da sociedade se identifica quando elimina suas “banais” fotografias. Segundo Felizardo e Samain (2007), a fotografia poderia ser classificada como memória voluntária. Nesse sentido, poderíamos concluir que, se a fotografia é memória voluntária, a sociedade quando a elimina, a faz conscientemente, e se faz, é porque escolheu fazer, escolheu o que merece e o que não merece ser lembrado, utilizando-se de um critério subjetivo acerca do banal.

Apesar dessa eliminação tratar-se de uma ação consciente, o prejuízo social decorrente dela se dá na passagem do tempo, quando a fotografia legitima o seu caráter de “testemunha ocular” de um pedaço de uma realidade passada, ou seja, é o tempo que confere o certificado de importância à fotografia enquanto memória social, e essa relevância não é percebida pela maioria das pessoas no momento em que se relacionam com o artefato fotográfico numa situação de descarte.

Felizardo e Samain (2007) também lembram, que:

Esta constatação nos fez perceber o quão importante é a manutenção de nossas fotografias, de nossos álbuns de família, de nossos museus iconográficos, pois nosso passado, nossa caminhada presente e futura, está atrelada à nossa memória (FELIZARDO; SAMAIN, 2007, p. 209).

Os autores ainda alertam para a seguinte questão:

Prefigura e anuncia que são grandes as chances de a fotografia digital, não impressa, ao longo dos anos, ficar à deriva, fadada ao desaparecimento e com ela, a memória das pessoas que a fizeram e a aspiraram. É importante que as gerações futuras, os novos fotógrafos, os consumidores de imagens digitais fiquem atentos à maneira com a qual suas imagens serão preservadas (FELIZARDO, SAMAIN, 2007, p.209).

Por outro lado, quando nos referimos a memória oficial, é onde a fotografia mais esbanja seu caráter de memória voluntária, pois desde sua produção busca-se edificar essa memória, que já inicia sua caminhada no tempo esperando seu certificado de “documento/monumento” (LE GOFF, 2003). Nesse caso, quando ocorre o descarte, o prejuízo social promove-se conscientemente.

¹⁷ Felizardo e Samain (2007) citam os estudos de Henri Bergson (1859-1941) e Marcel Proust (1871-1922), que teorizaram sobre “memória voluntária” e “memória involuntária”.

Acerca da memória “oficial”, Verena Alberti (1996), ao trabalhar com a potencialidade da história oral, aponta para armadilhas que podem comprometer o trabalho de estudiosos que almejam compreender um determinado tipo de memória, ou memórias, em uma dada sociedade. Segundo ela, deve-se evitar as polarizações “memória subterrânea” *versus* “memória organizada”, “memória dominante” *versus* “memória dominada”. A autora cita ainda os estudos de Michael Pollak (1948-1992) acerca da disputa pela memória, e o conceito de “enquadramento de memória”. Segundo esses estudos, um grupo dominado em determinado contexto histórico, pode passar a ser o dominante porque ganhou a disputa pela “memória oficial”. Segundo Alberti (1996):

Para evitar a polarização simplificadora entre memória “oficial” ou “dominante”, de um lado, e memória “genuína” ou “dominada”, de outro, é preciso ter em mente, portanto, que há uma multiplicidade de memórias em disputa. O próprio Pollak chamou a atenção para isso quando observou “a existência, numa sociedade, de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade” (ALBERTI, 1996, p. 6).

No caso da fotografia e dos objetivos lançados por nós aqui, quais sejam, entendermos como as experiências dos trabalhadores aparecem nos registros fotográficos, se aparecem ou são ocultados, essas armadilhas devem ser consideradas, para não incorrer no trabalho de enquadramento de memória ou de função “missionária”. Essas reflexões também podem dar um direcionamento mais seguro no trabalho com as fotografias no ensino de história, e servirão de base para a proposta do material didático que desenvolveremos no terceiro capítulo.

As fotografias advindas do processo de produção marcado por interesses de representar um ponto de vista subjetivamente processado, independente do aspecto social, político ou cultural retratado, ocupam o maior espaço nas pesquisas históricas, configurando como importantes fontes históricas. Os usos da fotografia enquanto fontes de estudo para a produção do conhecimento histórico e a crítica lançada sobre tais usos serão, em parte, abordados a seguir.

1.4 FOTOGRAFIA E HISTÓRIA

Seguindo das reflexões anteriores, onde pensamos a fotografia a partir da ideia de ser ela, também, memória, convém refletirmos agora como tem ocorrido o

procedimento de tradução da fotografia e suas memórias para o estatuto de história, ou de conhecimento histórico, de uma determinada sociedade através de seus registros enquanto fontes históricas.

Vale destacar que o nosso objetivo é avançar na compreensão dos meandros da linguagem fotográfica no sentido de reforçar o nosso olhar na direção da temática que selecionamos abordar da “sociedade tejupaense”. Nesse sentido, comungamos da consideração de Ulpiano Toledo de Bezerra Meneses (2003):

Não se estudam fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade, na sua transformação (MENESES, 2003, p. 26).

Para o estudo do nosso material coletado, nos serviremos de alguns trabalhos que se dedicaram a examinar os limites e potencialidades no uso da fotografia como fonte histórica. Nesse diálogo passaremos por conceitos importantes desenvolvidos pelos autores, no intuito de melhor compreender suas ideias, porém, para a abordagem perante nossas fotografias, nos apropriamos de alguns desses conceitos que consideramos mais pertinentes ao presente estudo.

1.4.1 Do preconceito ao estatuto de fonte

O termo “fontes” tem sido tradicionalmente utilizado pelos historiadores quando se referem aos seus documentos de análise para a produção do conhecimento histórico. O historiador Peter Burke (2017) problematiza o conceito alertando para o seu caráter ilusório, uma vez que sugere estar o historiador “enchendo baldes no riacho da Verdade”.

De fato, os historiadores positivistas acreditavam ser realmente possível alcançar os fatos tais como haviam ocorrido, por meios, e somente, dos documentos, que Marc Bloch (2001) descreve como “voluntários”, ou seja, aqueles que desde sua produção pretendiam dialogar com a posteridade, em particular os escritos.

Em seus estudos acerca do caráter monumental dos documentos, Le Goff (2003, p. 529), nos lembra que “com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto”. Porém,

segundo ele, o próprio Fustel de Coulanges, já na segunda metade do século XIX, anunciava, embora de forma secundária, em relação aos documentos escritos, a necessidade de buscar a história em outras “marcas” da vida e inteligência, deixadas pelos lugares onde o homem passou.

Foi a partir da década de 1930, principalmente com a fundação da revista dos *Annales* (1929), que a noção de documento começou a ser, de fato, ampliada pelos historiadores. Essa ampliação revolucionou a noção que até então se concebia de “documentos”, e consequentemente, a escrita da história, que passou a se interessar, também, por grupos sociais antes “dormentes”¹⁸ na historiografia.

As bases dessa *revolução documental*, que explodiu, segundo Le Goff (2003, p. 531), depois do alargamento do conteúdo do termo “documento”, a partir dos anos 1960, sustentam-se, entre outras, nas pertinentes reflexões de Bloch (2001), que defendia que:

A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias a nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. É que continuam a se aferrar a uma idéia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler senão os testemunhos voluntários (BLOCH, 2001, p. 79-80).

Apesar dessa importante transformação, quantitativa e qualitativa, ter se ampliado nos anos 1960, segundo Peter Burke (2017), a fotografia só se tornaria uma “nova tendência”, a partir da década de 1990. Kossoy (2014) chega a dizer que, até então, existia certo preconceito quanto à utilização da fotografia como fonte histórica ou instrumento de pesquisa. O autor sugere duas razões para tal, que, segundo ele, são fundamentais para esclarecê-lo.

A primeira de ordem cultural: apesar de sermos bombardeados de informações visuais emitidas pelos meios de comunicação, “existe um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber” (KOSSOY, 2014a, p. 34).

A segunda razão, decorrente da primeira, diz respeito à expressão. Para Kossoy (2014a), a utilização da fotografia na pesquisa, significa não somente uma

¹⁸ Le Goff utiliza o termo “massas dormentes”, para se referir aos novos sujeitos que tiveram marcada a sua entrada na história, a partir desse contexto. (LE GOFF, 2003, p. 531).

fuga da tradição, mas, conseqüentemente, o encontro com novos obstáculos metodológicos que desafiam o pesquisador na produção do conhecimento histórico:

A informação registrada visualmente configura-se num sério obstáculo tanto para o pesquisador que trabalha no museu ou arquivo como ao pesquisador usuário que frequenta essas instituições. O problema reside justamente na sua resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita (KOSSOY, 2014a, p. 34).

É importante lembrar, que antes da fotografia, as pinturas já haviam ocupado seu espaço entre as evidências para a escrita da História, embora por um número sempre reduzido de historiadores. Entre estes identifica-se em alguns trabalhos um tratamento das imagens como meras ilustrações conclusivas a que o autor já havia chegado por outros meios, e em outros um maior aproveitamento do potencial iconográfico das imagens. Burke (2017) cita estudos dos séculos XVII, XVIII, XIX, e início do XX, com destaque para os trabalhos dos historiadores culturais Jacob Burckhardt (1818-1897) e Johan Huizinga (1872-1945).

Para a fotografia é a partir, então, da década de 1990 que o cenário seria transformado. Ela legitimaria, ao longo das últimas décadas, o seu estatuto enquanto documento juntamente às demais fontes históricas, ou, “indícios do passado no presente”.

Um levantamento realizado sobre dissertações e teses produzidas no Brasil, nas últimas décadas, mostrou como cresceu o interesse pelas fontes fotográficas. Essas produções somavam apenas quatro na década de 1970, doze nos anos de 1980, subindo para 73 na década de 1990 (até fevereiro de 1999), segundo estudo feito por Kossoy (2014a).

1.4.2 A interpretação do documento fotográfico

O interesse de estudiosos, das mais diferentes áreas, pela identificação, leitura e interpretação dos elementos que constituem uma imagem, culminou numa história da leitura de imagens, com o estabelecimento de teorias e metodologias multidisciplinares que se desenvolvem num percurso marcado pela manutenção de alguns procedimentos interpretativos e a elaboração de novas proposições.

Para Burke (2017), já no século XVI eram utilizados em estudos denominações como “iconografia” e “iconologia”, que nos permitem associá-las à ideia de “leitura de imagens” que, ao longo dos séculos seguintes, foi se desenvolvendo e se transformando, incluindo em sua atmosfera, a partir do século XIX, as imagens fotográficas.

Para apresentarmos nossa proposição de interpretação histórica dos documentos fotográficos, tratadas nos próximos capítulos, passamos brevemente por parte desse percurso, erigindo desse campo de saber, alguns dos conceitos e críticas que consideramos substanciais para a construção da nossa proposta, que dialogou principalmente com as contribuições de Boris Kossoy e Ana Maria Mauad, por estes contemplarem os importantes avanços teórico-metodológicos ocorridos na área.

Em uma perspectiva tradicional, a leitura e a interpretação de imagens podem ser resumidas nos termos “iconografia” e “iconologia” conforme a obra do iconografista Erwin Panofsky (1892-1968) que, juntamente com outros estudiosos da escola de Warburg, deu um importante passo na constituição deste campo de pesquisa.

No século XX, Panofsky publicou um ensaio onde sintetizava seus estudos, distinguindo três níveis de interpretação correspondendo a três níveis de significado na própria obra, quais sejam: 1) *descrição pré-iconográfica*, voltada para o “significado natural” e marcada pela identificação de objetos (árvores, prédios, animais, pessoas etc); 2) *análise iconográfica*, voltada para o “significado convencional”, marcado pelo reconhecimento de uma ação dentro de seu contexto histórico – reconhecer, por exemplo, uma ceia como a Última Ceia, ou uma batalha como a Batalha de Waterloo; 3) *interpretação iconológica*, voltada para o “significado intrínseco”, marcado pelos “princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica” (BURKE, 2017, p. 58).

Na realidade, esses níveis de interpretação propostos por Panofsky correspondem aos três níveis literários de interpretação de textos, desenvolvidos pelos estudiosos da chamada “hermenêutica”. Porém, serviriam de ponto de partida na elaboração de novas proposições.

Historiadores da arte, como Ernst Gombrich, adotariam o termo “iconologia” empregando-o de formas distintas de Panofsky, por ser considerado “intuitivo em

demasia”, concluindo que “os historiadores precisam da iconografia, porém, devem ir além dela” (BURKE, 2017, p. 67).

O século XX foi o palco da consolidação, encontro e embates das ferramentas interpretativas e críticas acerca da leitura de imagens, em diferentes áreas. Além dos estudos de Panofsky e Gombrich, no campo da história da arte, vale novamente citar alguns autores como Walter Benjamin (1987) e Roland Barthes (2015), que produziram importantes estudos teóricos sobre o tema¹⁹.

No campo da pesquisa historiográfica, as melhores contribuições viriam dos estudos já inseridos na nova perspectiva conceitual sobre as fontes históricas iniciada com os historiadores dos Anais que, ao longo do século XX, levantaram importantes reflexões e críticas sobre a concepção de documentos históricos, incluindo a fotografia.

Percebeu-se que o trato inicial com o documento fotográfico demanda alguns cuidados que são considerados universais na metodologia com as fontes históricas. Trata-se da crítica do testemunho que, segundo Bloch (2001), por trabalhar sobre realidades psíquicas, permanecerá sempre uma “arte de sensibilidade”:

Não existe, para ela, nenhum livro de receitas. Mas é também uma arte racional, que repousa na prática metódica de algumas grandes operações do espírito. Tem, em suma, sua dialética própria, que convém deduzir (BLOCH, 2001, p. 109).

A crítica dos testemunhos, para um maior rigor, pode partir da famosa afirmativa de Le Goff (2003), de que “documento é monumento”, e que: “no limite não existe documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo” (LE GOFF, 2003, p. 538).

Comungando da afirmação de Le Goff (2003), de que qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, Burke (2017) acrescenta que imagens são, também, ao mesmo tempo essenciais e traiçoeiras, e apresenta três componentes delas que devem ser considerados no trabalho do pesquisador: 1) o fornecimento de evidência para aspectos da realidade social que os textos passam por alto; 2) a representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade

¹⁹ Para citar alguns exemplos, ver “*A câmara clara*” de Barthes (2015) e “*Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*” de Benjamin (1987).

social mais do que a reflete; 3) o próprio processo de distorção evidencia fenômenos que muitos historiadores desejam estudar²⁰.

Em consonância com esses componentes, desenvolveram-se estudos que buscaram transformar os defeitos em qualidades²¹, trazendo novos aperfeiçoamentos nos modelos interpretativos em torno dos conceitos de iconografia e iconologia, constantemente desafiados pelas inovações das técnicas fotográficas, cada vez mais interativas.

No Brasil, importantes trabalhos no campo da pesquisa historiográfica foram produzidos. Além de Kossoy e Mauad, vale destacar, também, as contribuições de Ulpiano Bezerra Toledo de Meneses.

Em seus estudos, Meneses (2003) propõe o termo *História Visual* para desenvolver sua análise acerca do uso das imagens como fonte histórica, explicitando que o uso de tal expressão não sugere o estabelecimento de mais uma compartimentação da História, e sim, “um campo operacional, em que se elege um ângulo estratégico de observação da sociedade – de *toda* a sociedade” (MENESES, 2003, p. 25-26).

O autor ressalta que foi o campo da história da fotografia e da imagem fotográfica que melhor absorveu a problemática teórico-conceitual da imagem e a desenvolveu intensamente, por conta própria. A fotografia - e as imagens em geral - ainda segundo ele, precisa ser considerada parte viva de nossa realidade social, reforçando a ideia de que “pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos” (MENESES, 2003, p. 29).

Para Meneses (2003) a necessidade de ir além da iconografia, conforme já anunciava Gombrich, significa ultrapassar os interesses da semiótica e da problemática do sentido, mas sem negá-los. O autor adverte ainda que a aceitação da imagem como fonte não eliminou uma busca equivocada de correlações entre a esfera artística e a social, permanecendo uma associação arraigada entre imagem e

²⁰ Para o historiador e crítico francês Pierre Sorlin (1994), a imagem é, e sempre foi, essencialmente enganosa, pois, segundo ele, o que informa é a palavra de quem a vê, e não a imagem. Quando a vemos podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia. Em contrapartida, por isso mesmo ela se torna indispensável, pois, para além do sentido de fonte histórica a ela atribuída, podemos compreendê-la como fonte da própria história.

²¹ Para o historiador Michel Vovelle, acerca das questões referentes à análise de fontes não-verbais, “as interrogações que hoje se colocam são antes uma prova de saúde do que de enfermidade” (apud MAUAD, 1996, p. 6) do campo historiográfico.

arte. Apropriando-se do conceito de *agency*²², inspirado em estudos recentes, na Inglaterra e França, enfatiza a ideia de “ação” da imagem na sociedade, que segundo ele completaria o circuito da produção, circulação e apropriação.

Uma sugestão de roteiros para a análise iconográfica, apresentada por Kossoy (2014), empreende uma verdadeira “arqueologia” do documento, em que inclui uma noção de *espaço* e enfatiza também a noção de *tempo*. De maneira detalhada aponta para elementos internos e externos à fotografia a serem levantados com vistas à interpretação iconológica: I) identidade do documento (registro, localização física, procedência, conservação); II) informações referentes ao assunto (tema representado na imagem fotográfica); III) informações referentes ao fotógrafo (autor do registro); IV) informações referentes à tecnologia (processos e técnicas empregados na elaboração da fotografia).

Para o autor, a interpretação iconológica é o momento de lembrarmos que o documento fotográfico é uma “representação a partir do real”, onde se tem registrado um aspecto *selecionado* daquele real (KOSSOY, 2016, p. 57). Reforça a ideia de que, nessa altura, não podemos mais estabelecer uma “regra” interpretativa e sugere dois caminhos básicos: I) resgatar, na medida do possível, a história própria do assunto; II) buscar a desmontagem das condições de produção. Nesse sentido, segundo o autor, “busca-se, pela interpretação iconológica, decifrar a realidade interior da representação fotográfica, sua face oculta, seu significado, sua primeira realidade, além da verdade iconográfica” (KOSSOY, 2016, p. 57).

Esses conceitos e sugestões de roteiros ajudaram-nos a pensar uma trajetória para o desenvolvimento dos capítulos seguintes. Embora não tenhamos pretendido ir tão a fundo na análise iconográfica, como o roteiro de Kossoy propõe, acreditamos ter constituído um modelo que se aproximou de nossas aspirações.

Outra autora que será utilizada como referência nas análises subsequentes é Ana Maria Mauad (1996). Para ela, a fotografia compõe, juntamente com outras fontes, a textualidade de uma determinada época. A mensagem fotográfica deve ser concebida a partir de dois segmentos: expressão e conteúdo. Sendo que:

O primeiro envolve escolhas técnicas e estéticas, tais como enquadramento, iluminação, definição da imagem, contraste, cor etc. Já o segundo é determinado pelo conjunto de pessoas, objetos, lugares e

²² Para Alfred Gell (1945-1997) “a arte é menos assunto de sentido e comunicação que de intervenção social, mobilização mais que codificação simbólica” (apud MENESES, 2003, p. 15).

vivências que compõem a fotografia. Ambos os segmentos se correspondem no processo contínuo de produção de sentido na fotografia, sendo possível separá-los para fins de análise, mas compreendê-los somente como um todo integrado (Mauad, 1996, p. 10).

É importante considerar, segundo a autora, que, para o uso da fotografia como fonte histórica, é necessário que a mesma componha uma série extensa e homogênea, para que se dê conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar. Aponta, ainda, para a necessidade de compreender a imagem como um texto icônico, mas que, antes de depender de um código, é algo que institui um código.

Utilizando-se de uma organização em “unidades culturais”, conceito desenvolvido por Umberto Eco, Mauad (1996) apresenta duas fichas de análise a serem preenchidas com informações internas e externas à imagem fotográfica, a partir de sua distinção entre “forma de conteúdo” e “forma de expressão”.

Assim como nas proposições de Kossoy (2016), as fichas de análise apresentadas por Mauad (1996) permitem uma identificação detalhada das “unidades culturais”. Das contribuições advindas desses estudos, para a construção do nosso esquema interpretativo, comungamos principalmente da noção de *espaço* como chave de leitura das mensagens visuais²³.

Preenchidas as duas fichas de análise, a autora propõe que as unidades culturais identificadas sejam realocadas em categorias espaciais, estabelecidas para a estruturação final da análise. Essas categorias são as seguintes: I) espaço fotográfico (tamanho, formato, enquadramento, nitidez e produtor); II) espaço geográfico (espaço físico representado na fotografia); III) espaço do objeto (objetos retratados, atributos das pessoas e atributos da paisagem); IV) espaço da figuração (pessoas retratadas e seus atributos); V) espaço da vivência (atividades que merecem ser fotografadas e os tipos de fotos).

A análise pautada nessa noção de *espaço* é, ao mesmo tempo, reveladora e desafiadora, pois, a fotografia permitiu o registro de uma história múltipla, no entanto, lançou ao historiador o desafio de alcançar o que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Nas palavras de Mauad (1996), significa, metaforicamente,

²³ Mauad (1996) cita importantes estudiosos que, segundo ela, são unânimes na escolha da noção de *espaço* como chave de leitura das mensagens visuais, como Umberto Eco, Fayga Ostroyer e a historiadora Miriam Moreira Leite.

“ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica e, do mesmo modo que Alice nos espelhos, ver através da imagem” (MAUAD, 1996, p. 5).

A autora também reforça a ideia de que, para solucionar os problemas advindos da análise de fotografias, há que se assumir uma postura transdisciplinar. E, assim como Meneses (2003), concorda que uma aproximação com a Antropologia e a Sociologia, pode ser bastante profícua.

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis (MAUAD, 1996, p. 7).

As proposições de análise iconográfica e interpretação iconológica nos trabalhos de Kossoy e Mauad apresentam pontos em comum e outros que se complementam. Para nós, alguns conceitos e sugestões desenvolvidos pelos autores foram chave no tratamento das nossas fotografias, em que buscamos as condições e as “ações” desempenhadas: pelo fotógrafo; pela fotografia; pelo espectador; pelos contextos.

As categorias espaciais desenvolvidas por Mauad (1996) serviram de base para a nossa busca por um aporte suficiente na construção de um roteiro de análise iconográfica que nos permitiu identificar algumas das “unidades culturais” referentes às fotografias estudadas e, assim, emergir delas as questões e possibilidades na interpretação iconológica. Nesse momento, além dos subsídios teóricos oferecidos pela historiadora, também apoiamos nossas reflexões em alguns conceitos desenvolvidos por Kossoy, parte deles já apresentados nesse trabalho.

Salientamos que, em diferentes proporções, os demais diálogos que trouxemos para dentro do presente trabalho enriqueceram nossas reflexões. Pretendemos a partir deles, produzir e propiciar momentos de produção de conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, neste capítulo, procuramos construir um roteiro coerente com os objetivos que lançamos em relação à temática dos trabalhadores, na

finalidade de, através da segunda realidade da fotografia, encontrá-los em sua primeira realidade e, a partir das informações identificadas, atingir os objetivos da proposta didática para o ensino de História, na finalidade de “fazer defeitos nas memórias”.

CAPÍTULO 2 - FOTOGRAFIA E MUNDO DO TRABALHO NOS CAFEEIROS DO INTERIOR PAULISTA²⁴

A história do trabalho na cafeicultura brasileira, desde o reconhecimento do potencial econômico do fruto para o mercado internacional, foi marcada por uma complexa dinâmica entre transformações e permanências em suas relações sociais de trabalho.

Superestimar algumas transformações, principalmente as de caráter jurídico e tecnológico, como a abolição do trabalho escravo e a introdução do transporte ferroviário, assim como outras importantes mudanças ao longo dessa história, pode acabar por subestimar a força das permanências que marcaram e ainda marcam as condições do trabalho nessa cultura socioeconômica.

Devido à expressão que esta cultura conquistou na economia do país, já no século XIX, acabou se tornando também o núcleo cultural da vida e do trabalho nas cidades das regiões onde o cultivo se estabeleceu, representando a principal fonte de recursos para os projetos modernizantes da época. A evidência atribuída a esses projetos políticos e econômicos interferiu diretamente na maneira como a história foi escrita e fotografada.

Os primeiros trabalhadores a plantarem os primeiros cafeeiros, colherem os primeiros frutos e carregarem as primeiras sacarias eram pessoas escravizadas, que a literatura tradicional convencionou chamar de “escravos”. Essa nomenclatura, hoje bastante questionada, naturaliza uma condição humana que foi construída social e culturalmente, pressupondo que “escravos” não podiam ser considerados trabalhadores livres, submetendo-os à condição de “trabalhadores” escravizados.

Com os processos de abolição da escravidão e a imigração europeia para o país, a concepção de trabalho ganhou uma nova vertente, mas manteve muitos aspectos das relações escravistas. Podemos dizer, com base na já consolidada bibliografia sobre o assunto, que as reformulações pelas quais passou a noção de trabalho conferiram uma conotação diferente para cada grupo social e, conseqüentemente, descendência étnica.

²⁴ Utilizaremos o conceito “mundo do trabalho” para refletirmos sobre a cultura do café no interior paulista, inspirados nos estudos de Maria Ciavatta (2002), em que a autora dialoga com o termo “mundos do trabalho” apresentado por Hobsbawm (1987), em obra com o mesmo título.

Para os imigrantes, o trabalho passou a simbolizar um meio para a mobilidade social que os tornaria proprietários de terras. Embora isso não tenha se concretizado com a amplitude por eles desejada, consolidou uma nova concepção do trabalho na cafeicultura. Isso maquiou um pouco a realidade nas relações de trabalho entre os fazendeiros e os imigrantes, marcada por uma subordinação que também reproduzia situações de violência, exploração e pobreza.

Rogério Nanques Faleiros (2007), em sua tese sobre as relações entre fazendeiros e trabalhadores rurais, chamados de “colonos”, no interior paulista, entre as décadas de 1910 e 1930, levanta essa questão da ascensão social. Segundo ele:

[...] a ascensão social de trabalhadores rurais encontrava-se subordinada a um conjunto muito amplo de variáveis, tais como a época em que trabalharam, as formas de comercialização do excedente, se atuavam diretamente no mercado (e a dimensão desse mercado), a fertilidade e localização das terras, o tamanho do grupo familiar, a qualidade dos grãos produzidos, o tipo de contrato, o grau de frugalidade, a capacidade de poupança, o direito a ter criações, etc., de modo que qualquer posição fechada sobre essa questão pode ser muito reducionista e temerária, sem contar que, dependendo das condições, a vida de um pequeno sitiante ou chacareiro poderia ser pior do que a de um parceiro ou colono, pois deter uma pequena propriedade não é necessariamente sinônimo de ascensão social (FALEIROS, 2007, p. 410).

Porém, para os negros, nem a falsa promessa da mobilidade social pelo trabalho foi cogitada, muito menos no sentido de tornarem-se proprietários de terras. Para eles, o trabalho só poderia representar um meio de sobrevivência, na melhor das hipóteses, um privilégio.

Para o sociólogo José de Souza Martins (2018, p. 128) “a economia do café teve justamente a característica de incorporar, produzir e reproduzir *relações sociais* e *relações raciais*, combinando-as contraditoriamente no processo do capital”. O autor destaca que, durante a escravidão, houve a combinação do trabalho livre com o trabalho escravo na cafeicultura, num processo marcado tanto pela diversidade das relações de trabalho, ou seja, pela diversidade étnica da organização dos diferentes momentos do trabalho, quanto pela contradição em combinar e opor a forma camponesa de organização do trabalho agrícola à forma salarial de organização do trabalho industrial.

A abolição da escravidão, apesar de ter forçado os fazendeiros a reorganizarem as relações de trabalho nos diferentes momentos da produção,

manteve a diversidade dessas relações sob o critério étnico. Segundo Martins (2018):

Com a implantação do trabalho livre, muitos negros libertos tornaram-se, junto com os caipiras e caboclos, mestiços e livres, formadores de fazenda de café. Para muitos, a liberdade adquiria pleno sentido na agricultura de roça, que já havia dado sentido à liberdade para índios e mestiços no século XVIII; que constituía, na verdade, a contrapartida da expropriação que os grandes fazendeiros praticavam contra os lavradores pobres (MARTINS, 2018, p. 128-129).

O grande fazendeiro, herdeiro dos verdadeiros privilégios que a estrutura fundiária no país havia engendrado, aos poucos foi assimilando e incorporando elementos da lógica burguesa, conforme as relações capitalistas de produção foram se infiltrando no campo.

Assim como nos estudos sobre a escravidão predominou por muito tempo um ponto de vista “paternalista” sobre as relações sociais de trabalho na escrita acadêmica, também os trabalhadores pobres foram submetidos ao mesmo método avaliativo, resultando numa ausência produzida através do argumento da falta de poder de ação desses sujeitos²⁵. Desvincular essas condições, desconsiderando-as ou negando-as pode nos levar a reforçar o “muro de Berlim historiográfico”²⁶ acerca da temática.

Essa “ausência produzida” pode ser melhor compreendida se a inserirmos no contexto maior do mundo do trabalho no Brasil, em particular na cafeicultura, representado nos registros escritos e na interpretação historiográfica tradicional. Para o historiador Sidney Chalhoub (2009), foi a partir da década de 1980 que a história do trabalho no Brasil passou a considerar a presença dos trabalhadores como sujeitos históricos. Em artigo publicado com Fernando Teixeira da Silva (2009), intitulado “*Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980*”, os autores apresentam questionamentos e problematizações que foram lançados à escrita acadêmica, até a década de 1980, sobre o trabalho no Brasil, caracterizando-a a partir do que denominaram de “paradigma da ausência”. Segundo eles, a partir dessa década, uma nova tendência na investigação historiográfica passou a marcar as produções

²⁵ Thompson (1998, p. 32) em “*Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*” enfatiza que “nenhum historiador sensato deve caracterizar toda uma sociedade como paternalista ou patriarcal”.

²⁶ Termo utilizado por Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva (2009).

acadêmicas, que buscaram distanciar-se da ideia de Brasil como “um país sem povo”, em que o Estado sempre atuou como o sujeito principal da sua história.

Essas ideias ajudam-nos a pensar os trabalhadores pobres inseridos na cultura do café em Tejuipá como sujeitos presentes na história local, porém “ausentes” nos registros historiográficos e fotográficos. Nesse sentido, seria necessária uma pesquisa historiográfica ampla e aprofundada que identificasse os tipos de fontes históricas necessárias e possíveis para uma conversão das experiências históricas desses trabalhadores em escrita acadêmica. Isso facilitaria a produção de um abrangente material didático a ser utilizado nas escolas do município, servindo de modelo para outros trabalhos interessados nas problemáticas que a temática proporciona.

Porém, a “ausência” por si só pode compreender uma problemática a ser considerada nas reflexões sobre o mundo do trabalho no município, na medida em que a apresentemos não mais como o ponto de chegada, onde se encerram as possibilidades de estudo acerca dos trabalhadores, mas como ponto de partida, onde por meio de questões e problematizações abrem-se caminhos com possibilidades de respostas e produção de conhecimento histórico. Nesse sentido, a ausência é tomada como uma construção social, que, como tal, pode também ser desconstruída e reconstruída.

Ainda sobre os estudos de Chalhoub e Silva (2009), é possível identificar pelo menos três vertentes de investigação da história dos trabalhadores nas últimas décadas. A primeira é caracterizada pela revisão da história dos movimentos operários desde a Primeira República. A segunda é marcada pela reinterpretação do chamado “populismo”. Já a terceira vertente busca promover um alargamento de horizontes conceituais e de possibilidades de pesquisa, ampliando o conceito de “trabalhador”, associando-o às questões de gênero e de “raça”, assim como a valorização de aspectos do cotidiano dos trabalhadores, como as diferentes estratégias de respostas às imposições que têm de enfrentar no dia a dia.

Um importante estudo desenvolvido dentro dessas perspectivas é a obra de Carlos José Ferreira dos Santos (2003), intitulada: *“Nem tudo era italiano - São Paulo e pobreza (1890-1915)”*. Na obra, como o título já sugere, o autor procura problematizar a ideia, consolidada nos registros da época recortada por ele, de que “na urbe paulistana tudo era italiano”. A imigração italiana, nessa concepção, teria eliminado outras realidades e saberes. Entretanto, através de uma pesquisa

envolvendo diversificados arquivos e fontes, foi possível identificar outras presenças na cidade.

O autor relata na obra que, mesmo as documentações permitindo o reconhecimento da existência dos “nacionais pobres”, o constante silêncio sobre esses sujeitos sociais, ou a forma negativa como essa parcela da população era tratada, conduziu-o a examinar, para contrapor, a documentação fotográfica acessível, a partir, principalmente, das coleções preservadas pelo Departamento do Patrimônio Histórico Municipal (DPHMSP). Desses registros emergiram as contradições de outras documentações:

[...] apontando para dimensões da experiência e do modo de viver de parte da parcela nacional pobre dos paulistanos – caipiras, lavadeiras, “pretos veios”, carroceiros, quituteiras, vendedores de ervas e outros ambulantes -, aparentemente indesejada pelos grupos no poder (SANTOS, 2010, p. 25).

Embora esses estudos estejam voltados mais ao trabalho urbano, a identificação de suas características nos ajuda a pensar também as relações de trabalho no campo. Nos últimos anos, nas produções de história local, houve um aumento nos estudos acerca do mundo do trabalho e de trabalhadores rurais. Uma parcela considerável dos municípios, principalmente, dos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais carregam em comum as heranças de uma cultura fortemente marcada pelo trabalho na produção de café.

Ainda é necessário ampliar os estudos sobre as condições de vida e de trabalho no campo e as experiências dos trabalhadores rurais. Em Tejuπά, por exemplo, como já mencionamos, há uma ausência não somente dos trabalhadores na escrita historiográfica, mas a ausência da própria historiografia. Acerca das fontes históricas, usando uma passagem de Thompson (1998), “os trabalhadores pobres não deixaram os seus asilos repletos de documentos para os historiadores examinarem, nem é convidativa a identificação com sua dura labuta” (THOMPSON, 1998, p. 26).

2.1 MUNDO DO TRABALHO E FOTOGRAFIA

O interesse por questões voltadas ao mundo do trabalho na pesquisa historiográfica, através da fotografia, é algo recente nos estudos acadêmicos.

Porém, o registro do trabalho humano em imagens remete a tempos longínquos, muito anteriores à invenção da fotografia. Esses registros possibilitaram a leitura das relações de trabalho em diferentes sociedades e em diferentes épocas.

Como assinalou Mauad (1996), as imagens fotográficas vêm representando uma nova linguagem no registro da história do mundo contemporâneo e, consequentemente, do mundo do trabalho.

Dentre os estudos mais recentes que se voltaram para o tema em questão, está o livro *O trabalhador na fotografia documental*, da pesquisadora Ludimilla Carvalho Wanderlei (2018), em que a autora analisa as fotografias produzidas pelos fotógrafos August Sander (1876-1964), Sebastião Salgado (1944), Gilles Sabrié (1964) e Giulio Piscitelli (1981), buscando compreender a construção das diversas representações do proletariado. A autora problematiza a natureza da “fotografia documental” e analisa exemplos de registros realizados em alguns países, evidenciando a presença de trabalhadores no enquadramento fotográfico de fotógrafos profissionais.

Acerca das cidades brasileiras, a maioria dos estudos que lançam mão da fotografia para abordagem do mundo do trabalho privilegia os grandes centros. Isso se explica em parte pela maior quantidade de registros fotográficos aí encontrados.

As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro contêm um grande registro fotográfico do projeto modernizador, idealizado pelas prefeituras em inícios do século XX, inspirado nos moldes europeus²⁷. Solange Ferraz de Lima e Vânia Carneiro de Carvalho (2009) citam o trabalho dos fotógrafos Militão Augusto de Azevedo e Guilherme Gaensly, em São Paulo, que, a exemplo de Augusto Malta, no Rio de Janeiro, retrataram os traços antigos e “indesejáveis” da arquitetura urbana e sua transformação, em parte estudadas pelo historiador Boris Kossoy em seu livro *São Paulo 1900*, e pela historiadora Maria Ciavatta em *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*.

Ciavatta (2002) busca, em sua obra - em consonância com as discussões acerca da questão social no estudo da visualidade e sua relação com as fontes

²⁷ É importante lembrar que cidades como Recife-PE, Salvador-BA, Porto Alegre-RS e Curitiba-PR também dispõem de um considerável registro fotográfico para a época. As fotografias que encontramos no município de Piraju, da mesma época, revelam que mesmo nos municípios “longe demais das capitais”, onde a modernização chegou de trem, houve uma transformação na paisagem urbana e um interesse em registrá-la através das câmeras fotográficas.

históricas - passar da aparência superficial da imagem à captação de seu sentido social²⁸.

De acordo com a autora:

Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa que aliena o ser humano de si mesmo, dos demais e dos produtos de seu trabalho (CIAVATTA, 2002, p. 78).

Buscando por trabalhadores nas fotografias, em sintonia com a noção de “classe trabalhadora”, desenvolvida por Hobsbawm (1987), a autora ressalta que as imagens destes permanecem à sombra da cultura que as gerou, na qual se buscava registrar não a importância do trabalho e dos trabalhadores, mas a monumentalidade das obras públicas, a modernização do espaço urbano e a indústria nascente. Os cortiços, as moradias nos morros e nos subúrbios distantes, o trabalho na rua, as “lojetas” pobres, também foram fotografadas, mas o objetivo era outro, buscar estratégias para sua eliminação.

De qualquer forma, foi possível encontrar entre todas as fotografias levantadas, uma parcela com a presença dos trabalhadores e suas famílias. A autora salienta que nas fotografias de Augusto Malta, os trabalhadores confundiam-se com os objetos na paisagem de máquinas e obras, e sublinha que:

Mas, no silêncio do anonimato e do congelamento da imagem, eles revelam a sociedade de classes a que pertencem, a divisão do trabalho, a diferenciação social, os costumes, as funções humildes e o abandono que até hoje acompanha os pobres no país. Voluntária, ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente, os fotógrafos da época nos legaram um discurso expressivo sobre os trabalhadores que faziam parte da paisagem que eles retratavam. Construíram uma memória que, como todas as memórias, revela e oculta sempre uma parte do sentido da vida dos retratados (CIAVATTA, 2002, p. 82).

Retomando nossa experiência com as famílias que nos cederam algumas de suas fotografias, também foram necessárias horas, em alguns casos, para que

²⁸ Ciavatta (2002) desenvolveu sua pesquisa com fotografias coletadas em diferentes arquivos, principalmente as produzidas pelo fotógrafo alagoano Augusto Malta.

podéssemos fazer emergir de seus álbuns registros de trabalhadores na produção de café. Assim como nas fotografias de Malta notou-se uma exaltação da monumentalidade da máquina, nós percebemos uma exaltação da “monumentalidade” das plantações de café.

Nesse sentido, o trabalho de Ciavatta (2002) apresenta uma possibilidade de abordagem que nos ajuda a “olhar” para as nossas fotografias e, considerando as suas potencialidades e fragilidades, pensar a nossa problemática a partir delas.

Como na maioria dos pequenos municípios interioranos, com emancipação recente, em Tejupá a linguagem fotográfica que representa o registro do mundo do trabalho apresenta-se fragmentada. Conforme constatamos em nossas buscas, não houve um esforço, por parte das administrações, que até então conduziram a política local, no sentido de arquivamento e preservação dos registros fotográficos que pudessem contribuir com uma narrativa histórica sobre o local. Em um dos eventos festivos ocorridos no município, fez-se um levantamento de fotografias relacionadas à cafeicultura no intuito de usá-las como “propaganda” para os visitantes, mas, segundo a administração atual, as fotografias coletadas e expostas no evento não foram arquivadas.

Recentemente, pelas redes sociais, em grupo fechado, moradores e ex-moradores do município têm compartilhado algumas fotografias antigas, dentre as quais destacam-se paisagens urbanas, vistas aéreas, momentos em família e festividades.

Dessa forma, apesar das fragilidades inerentes às fotografias que conseguimos levantar junto às famílias tejupaenses, estes registros permitiram uma importante reflexão acerca das questões que a eles colocamos, principalmente por se tratar de um trabalho de construção e que poderá abrir caminhos para novas e mais aprofundadas pesquisas.

2.2 TEJUPÁ, A CAFEICULTURA PAULISTA E OS TRABALHADORES

Em levantamento que fizemos sobre as produções acadêmicas que abordassem, em sua problemática, questões ligadas à cafeicultura no interior paulista, para assim identificarmos a posição disposta aos trabalhadores, encontramos algumas dissertações e teses, tanto no campo historiográfico, quanto nas ciências vizinhas. Essas produções, de maneira geral, apresentam uma grande

valorização do contexto de transição da mão de obra escrava para a livre, na produção cafeeira, marcada pela chegada de imigrantes, no final do século XIX e, também, uma ênfase nas primeiras décadas do XX, apontando a crise de 1929 como uma determinante no declínio da cafeicultura no país.

Apesar da grande contribuição desses trabalhos, prevalece uma narrativa marcada por um viés que tende a centralizar aspectos econômicos desse universo. Na maioria deles não aparece no título o termo “trabalhadores” ou “trabalho”, enquanto são raras as produções sobre a temática com títulos sem a palavra “café”.

Essa bibliografia, referente à introdução da cafeicultura na economia brasileira e as condições da expansão de suas fronteiras pelos estados da região Sudeste, principalmente, é bastante conhecida e ampla. Passaremos por essa literatura brevemente, com o intuito de levantar alguns dados importantes para nosso trabalho. Entretanto, nosso objetivo maior é compreender como as relações de trabalho se desenvolveram no núcleo da produção cafeeira. Dessa forma, buscamos assim alcançar uma dimensão maior da essência dessas relações, no sentido de estabelecermos um diálogo com as informações históricas que levantamos da cultura do café no município de Tejuapá, através do que foi escrito e fotografado.

Dois trabalhos acadêmicos serviram de base nessa busca e reflexão: a tese de Rogério Nanques Faleiros (2007), sobre as fronteiras do café, entre 1917 e 1937 e a obra de José de Souza Martins (2018), *O cativo da terra*. Outros dois trabalhos, de cunho memorialista, nos ajudaram com os dados e informações que oferecem sobre a localidade: *Piraju - memórias políticas e outras memórias*, de Miguel Cáceres (1998) e *Sobrevoando o passado - as origens de Tejuapá*, organizado pela professora Mariela Mura Montes (2013).

De acordo com os estudos historiográficos, as primeiras sementes de café foram introduzidas no Brasil em 1727, trazidas da Guiana Francesa por um proprietário de terras do Pará. Através de viajantes o café foi levado para outras regiões, chegando ao Rio de Janeiro por volta de 1770 e em São Paulo na década de 1830. Conforme o solo se esgotava as fronteiras eram ampliadas pelos trabalhadores rurais, sendo formados novos cafezais.

Faleiros (2007), ao abordar as relações entre fazendeiros e trabalhadores rurais, chamados genericamente de “colonos”²⁹, no interior paulista, entre os anos de 1917 e 1937, apresenta um panorama detalhado acerca da expansão cafeeira em São Paulo. O autor analisou 2.047 escrituras de contratos de formação e trato de cafezais lavradas em cartórios de 14 municípios espalhados pelas diferentes regiões cafeeiras do estado.

Inspirado na clássica divisão regional de Sérgio Milliet³⁰, Faleiros (2007) organizou seu estudo também utilizando as nomenclaturas pautadas nas estradas de ferro que batizaram cada região. De acordo com esse modelo, Tejuπά estaria localizado na região da Alta Sorocabana, mais especificamente no extremo oeste dessa região.

Porém, o autor desenvolveu sua pesquisa considerando os documentos a partir dos municípios de maior expressão na produção cafeeira. Na Alta Sorocabana destacavam-se, na época, São Manuel e Botucatu. Ainda assim, o trabalho de Faleiros (2007) nos ajuda a pensar algumas condições e o contexto em que a expansão cafeeira, na chamada “marcha do café”, alcançou a região de Piraju e, conseqüentemente, Tejuπά.

Na obra de Miguel Cáceres (1998), são apresentados alguns dados da produção cafeeira no município de Piraju, em período anterior ainda ao abordado por Faleiros (2007). De acordo com a pesquisa de Cáceres (1998), no ano de 1900, Piraju tinha uma estimativa de produção de 75.000 sacas, sendo 15.000 advindas do trabalho nos cafeeiros de Belo Monte (Tejuπά). Para esse período o autor não apresenta dados sobre o número de cafeeiros do município, nem as principais fazendas.

Esses dados são apresentados somente a partir da década de 1920, quando os cafeeiros no município todo somavam pouco mais de 6,5 milhões, enquanto que em Botucatu a estimativa era de 12 milhões e São Manuel 20 milhões. Segundo Faleiros (2007), de todos os municípios que pesquisou para a época, Botucatu foi o que apresentou menor índice de produção, o que nos indica que, apesar de Piraju ter se destacado entre os demais municípios da Alta Sorocabana, não figurava entre

²⁹ Para Faleiros (2007) o termo “colonos”, para se referir a toda uma categoria de trabalhadores rurais, pode generalizar as relações de trabalho da época, que possuíam outras vertentes além do colonato, como a parceria e a empreitada.

³⁰ Faleiros (2007), embora considere importante a contribuição do clássico trabalho de Milliet (1982) em *O Roteiro do Café e Outros Ensaíos*, em sua tese reorganiza as regiões cafeeiras desmembrando-as e deslocando alguns municípios entre elas.

os maiores produtores, como poderíamos sugerir a partir da leitura da obra de Cáceres (1998).

Em 1920, as dez principais fazendas de café do município de Piraju possuíam entre 50 mil e 310 mil cafeeiros, enquanto que em Botucatu elas iam de 200 mil a 600 mil. Observemos as tabelas abaixo:

Tabela 1 – Maiores cafeicultores. Botucatu 1920.

Cafeicultores Botucatu -1920	Cafeeiros
João Batista da Rocha Conceição	600.000
Cia. Agrícola Botucatu	450.000
Cia. Cafeeira Paulista	320.000
Manoel Ernesto Conceição	315.000
Ulhôa Cintra	260.000
Theóphilo Moraes Martins	250.000
João Rodrigo de Souza Aranha	240.000
Villas Boas & Irmão	230.000
José Cardoso de Almeida	205.000
Manoel Ernesto Conceição	200.000

Fonte: adaptado de Rogério N. Faleiros (2007, p. 243).

Tabela 2 – Maiores cafeicultores. Piraju 1920.

Cafeicultores Piraju – 1920	Cafeeiros
Francisco Almeida Nobre	310.000
Francisco J. Leite	185.000
Maria Giraldes	150.000
A. M. Alves Lima	120.000
Rodolfo Miranda	100.000
Godofredo Wilken	95.000
Ataliba Leonel	93.000
José Luís Nogueira	71.000
Celso Augusto Amaral	60.000
Alfredo Gonçalves	50.000

Fonte: adaptado de Miguel Cáceres (1998, p. 80).

Outro dado importante, levantado na pesquisa de Faleiros (2007), diz respeito à estrutura fundiária da cultura cafeeira. De acordo com suas pesquisas, foram predominantes na região da Alta Sorocabana as pequenas e médias propriedades que ocuparam uma porcentagem considerável das terras, de maneira bastante distante da estrutura fundiária das regiões mais antigas, como a Central, a Mogiana e a Paulista. Segundo ele:

Nestes termos podemos diagnosticar dois momentos distintos da marcha pioneira em São Paulo: num primeiro momento o latifúndio se antecipa às pequenas propriedades, que se estabeleceram com o tempo pela fragmentação das maiores glebas e em função dos núcleos urbanos que se desenvolveram; e um segundo momento, onde homens de maior cabedal, imigrantes e trabalhadores nacionais “enricados” nas zonas antigas marcharam juntos pelos sertões da Noroeste, da Alta Araraquarense e da Alta Sorocabana, dando a estas zonas uma composição fundiária diferenciada em relação às suas predecessoras (FALEIROS, 2007, p. 45).

O autor problematiza as condições dessa composição fundiária, considerando a época em que ela se deu em cada região, a disponibilidade de trabalhadores rurais para as regiões de fronteira, a qualidade do solo e a convivência de latifúndios e minifúndios em todas as regiões. Ressalta ainda que, com a crise de 1929, houve um aumento no número de pequenas propriedades por todo o estado, não somente como resultado da incorporação de novas terras à produção agrícola, mas também da fragmentação de grandes propriedades de antigas regiões.

Nas zonas de fronteira, as condições em que as novas propriedades se formavam, para além da idealizada frugalidade na campanha de colonos imigrantes e trabalhadores nacionais, eram marcadas pela violência dos chamados “bugreiros”³¹, pela habilidade “alquimista” de grileiros e pela atividade dos “posseiros”.

As populações indígenas que habitavam as regiões por onde passa o rio Paranapanema, que corta a cidade de Piraju, foram violentamente exterminadas ou expulsas durante a “marcha do café”, que culminou com a devastação das densas florestas que cobriam a região. De acordo com Pedro Paulo de Andrade (2006), em estudo sobre o Vale do Paranapanema, a marcha para as terras do oeste do estado foi marcada por uma propaganda que enaltecia as riquezas naturais ao mesmo

³¹ Faleiros (2007) cita o trabalho de Francisco José de Oliveira Vianna (1922) em “*O povo brasileiro e sua evolução*” acerca da atuação do *bugreiro*, identificado como “um descendente degenerado do primitivo mameluco das bandeiras”, ainda mais desumano e cruel, por ser meramente exterminador de populações indígenas.

tempo em que pressupunha a sua destruição. Sobre a tendência modernizante da época, presente nos discursos de muitos estudiosos, Andrade (2006) ressalta que:

Se para Milliet tão familiar era a paisagem dos cafezais que despertava pouco interesse dos estudiosos, podemos da mesma maneira interpretar que tão comum é a paisagem desprovida de sua cobertura vegetal original que poucos se dão ao trabalho de pensar sobre o assunto, mesmo residindo sobre um espaço físico que, se analisarmos bem, é um deserto se comparado ao seu passado recente, pois nele não vemos mais as florestas, os animais nem os seus primeiros ocupantes humanos, os indígenas, todos expulsos para que em seu lugar se estabelecesse o “progresso” e a “civilização”. E, ao contrário do que diz Milliet, após esta vitória da civilização sobre a natureza, em lugar da incrível diversidade que antes havia, surge uma única planta que a tudo domina (ANDRADE, 2006, p. 105).

Em outra obra memorialista de Cáceres (2008), intitulada *Ataliba Leonel: panorama de uma época*, ao discorrer sobre o histórico da fundação de Piraju, entre 1859 a 1880, o autor identifica o grupo indígena que vivia no território onde o município viria a se formar. De acordo com suas pesquisas, “na aldeia de Piraju, cuja localização seria Salto de Piraju (Garganta), existia um assentamento de índios caiuás, cuja origem seriam (sic) os guaranis” (CÁCERES, 2008, p. 40). Acerca das condições enfrentadas pelos caiuás, na época, Cáceres (2008) destacou que:

Em sessão da Câmara Municipal em 08 de janeiro de 1896, seu presidente Francisco Bernardes da Silva Sales enviou ofício ao presidente do Estado, informando que havia no município, fazia mais de 40 anos, uma aldeia de índios, denominada Piraju, cuja área fora delimitada pelo antigo governo monárquico. Acontecia que os confinantes dessa área delimitada estavam apossando-se dela, fazendo com que alguns desses índios se tivessem retirado. Em vista disso, a Câmara solicitava providências (CÁCERES, 2008, p. 40-41).

A providência, conforme relata Montes (2013), foi a transferência do aldeamento para outra reserva, próxima a Bauru³².

Retomando a questão da expansão das fronteiras do café, percebe-se que, depois da violenta jornada dos bandeirantes, a região oeste do estado de São Paulo, que havia diminuído drasticamente a população indígena, sofreu outra agressiva

³² Em seu trabalho sobre a história de Tejuapá, Montes (2013) apresenta alguns dados interessantes sobre as populações indígenas que habitavam a região. Ao longo da Bacia do rio Paranapanema estão localizados 211 sítios arqueológicos, dentre os quais sete encontram-se hoje no município de Tejuapá, de onde foram extraídos objetos de diferentes épocas, que indicam a presença de povos Tupis-guaranis e kaingangs.

investida de pessoas “enricadas” interessadas nessas terras, originando desse processo as fazendas produtoras de café.

A partir disso, formou-se a base das relações que envolveriam os proprietários e os trabalhadores pobres³³. As terras, antes livres, tornaram-se agora cativa, cercada. Os trabalhadores pobres, despossuídos de terras, buscaram os meios de sobrevivência no interior dessa nova realidade em construção.

Entre as décadas de 1930 e 1980, enquanto a cafeicultura declinava em boa parte das regiões paulistas, principalmente por conta da crise de 1929, nos municípios da Alta sorocabana, conforme apontam alguns estudos, a cultura cafeeira não somente sobreviveu como continuou crescendo. De acordo com Milliet (1982, p. 62):

Sem dúvida a crise de 1928 (sic) irá retardar o progresso da zona toda. Mesmo assim foi fabuloso, a produção incrivelmente elevada tendo permitido a permanência de uma cultura em pleno traumatismo econômico. Até 1935 não se cuidou, na região, de outra coisa a não ser de café.

Na década de 1950, acerca da cultura do café em Piraju, além dos dados apresentados na obra de Cáceres (1998), é possível notar a importância da cultura do café através de alguns filmes de curta-metragem produzidos na época, por diferentes cinegrafistas profissionais. Assim como nas fotografias, a presença dos trabalhadores também foi “ocultada” nos filmes³⁴. O concurso da cafeicultura, promovido pela prefeitura em 1958, cujo objetivo era estimular a produção de qualidade nos cafeeiros do município, teve como vencedor um agricultor de Tejupá, o que já indicava a importância da cultura para o distrito, isolado a 18 km de Piraju.

Em 1962 iniciou-se em Tejupá³⁵ um movimento liderado pela elite local que culminaria em sua emancipação política em 1965. A partir de então Tejupá poderia “escrever” sua própria história e definir uma identidade, apesar das estreitas relações que manteve com Piraju.

³³ Utilizamos o termo “trabalhadores pobres” inspirados nos estudos de E. P. Thompson (1998). Porém, para nos referir aos trabalhadores rurais despossuídos da terra. Em Tejupá, assim como em vários outros municípios das regiões onde a estrutura fundiária se caracterizou pelo minifúndio, os pequenos proprietários e seus familiares também podem ser considerados trabalhadores rurais. Para eles utilizaremos os termos “proprietários” ou “produtores”. Acerca deles, parafraseando Thompson (1998), “ambos os termos são vagos, mas temos alguma noção sobre o que representam” (THOMPSON, 1998, p. 25).

³⁴ Quando foi realizada a primeira Festa do Café de Piraju (FECAPI), em 1968, algumas candidatas à Rainha do Café foram filmadas com seus trajes de desfile entre pés de cafés.

³⁵ Em 1944 Belo Monte passou a se chamar Tejupá, palavra de origem Tupi-guarani que significa “habitação simples”.

Nessa época, Tejupá já possuía uma estrutura fundiária bastante definida: maioria das propriedades consideradas pequenas e economia voltada para a produção do café³⁶. Acerca da origem da maioria das famílias dos proprietários dessas terras, observamos durante as visitas e também nos relatos de antigos moradores, a reprodução de um discurso generalizado que defende uma descendência direta de imigrantes italianos que, conseqüentemente, acabou eliminando da memória outras realidades, como a miscigenação indígena, por exemplo. Muitas dessas famílias percorreram as trilhas e trilhos da marcha do café pelo estado em direção ao oeste, estabelecendo contatos e laços diversos. Desse processo, marcado pelos violentos conflitos na ocupação das terras, resultou um conflito identitário entre o que se é e o que se deseja ser.

Nas décadas de 1980 e 1990, período em que se produziram os registros que foram nosso objeto no segundo bloco de fotografias, a cafeicultura no município de Tejupá ainda podia ser considerada a principal atividade econômica. Porém, segundo o engenheiro agrônomo do município, a geada de 1975 afetou bastante a cultura cafeeira em toda a região oeste do estado³⁷. Entretanto, em Tejupá, conforme alguns produtores nos relataram, a geada acabou levando os cafeicultores a uma renovação de seus cafeeiros. Ainda segundo esses produtores, reforçou-se nessas propriedades, durante o intervalo da formação dos novos cafeeiros, uma economia de subsistência que garantiu a sobrevivência de suas famílias.

Nessas duas décadas, 1980 e 1990, foram construídos e entregues quatro conjuntos habitacionais nas áreas urbanas, além de escolas e creches, o que indica um modesto processo de urbanização, que pode ser entendido como resultado da chegada de novos habitantes, mas, principalmente, do êxodo rural.

Nesse sentido, muitos dos trabalhadores pobres inseridos na cultura do café, passaram a viver na cidade e nos distritos do município, e a trabalhar como “volantes” na produção cafeeira, genericamente chamados de “boias-frias”. Inspirado nos estudos de Maria Conceição D’Incão e Mello (1975), Marcus José Takahashi Selonk (1999) apresenta para essa categoria a seguinte definição: “é um tipo de

³⁶ Não encontramos dados sobre a produção do café no município para esse período. Mas, segundo os produtores que fizemos contato durante as visitas, o café predominava na quase totalidade das terras do município, sempre acompanhado de outros cultivos paralelos, voltados a uma economia de subsistência também muito marcante.

³⁷ Os efeitos da geada do dia 18 de julho de 1975 foram sentidos na maior parte do país, porém, a região mais prejudicada foi o Paraná que, na época, representava o maior centro mundial nessa cultura, com uma produtividade superior à média nacional.

trabalhador que, recebendo por tarefa ou por dia, e trabalhando num ritmo irregular, favorece os interesses do empregador” (D’INCÃO E MELLO, 1975, p. 87 apud SELONK, 1999, p. 84).

Selonk (1999), analisando as relações de trabalho no contexto do desenvolvimento das culturas econômicas do município de Jacarezinho, no norte do Paraná, ressalta que:

Outra característica marcante da mão-de-obra volante é o caráter intermitente com que se realiza seu trabalho, fazendo com que esta disponibilidade seja para qualquer tipo de tarefa. O ritmo irregular com que sua força de trabalho é explorada nem sempre lhe permite continuar produzindo novos meios de subsistência, enquanto consome os recebidos em troca de seu trabalho. Isso lhe confere uma instabilidade econômica que se reflete nas condições de extrema miserabilidade em que vive (SELONK, 1999, p. 84).

Essas características são identificadas em muitos estudos relacionados a essa categoria de trabalhadores. Conforme visitávamos as famílias em busca das fotografias, constatamos através das conversas a respeito das imagens, que a maioria dos trabalhadores, pagos para trabalhar nas diferentes etapas da produção do café, era de “boias-frias”, inclusive advindos de outros municípios. Isso se explica por duas características predominantes no município de Tejupá: a primeira pelo número de habitantes bastante reduzido³⁸; a segunda pelas pequenas propriedades constituírem um trabalho essencialmente familiar.

Nesse sentido, o município não oferecia trabalho em abundância para os trabalhadores pobres despossuídos do direito à terra, pois as famílias do campo agregavam à sua posição de pequenos proprietários a condição de trabalhadores rurais. As épocas em que aumentavam os trabalhos na produção, como na colheita, a mão de obra volante do município nem sempre era suficiente, sendo utilizada, nas propriedades maiores, principalmente, a atuação de aliciadores de mão de obra, conhecidos como “gatos”, que traziam trabalhadores boias-frias de outras localidades.

Em contrapartida, em época de total escassez de trabalho, muitos desses boias-frias do município submetiam-se aos gatos que os conduziam ao trabalho em

³⁸ Segundo o site da prefeitura municipal, em 1952 o distrito totalizava 3.230 habitantes, sendo 2.990 pertencentes à zona rural. No último censo do IBGE, realizado em 2010, a população de Tejupá era de 4.809, sendo 3.120 residentes na zona urbana. A população estimada para o ano de 2019 era de 4.532 pessoas, segundo dados do instituto.

outras localidades, principalmente na colheita do feijão. Em casos extremos a emigração sempre foi uma alternativa utilizada, o que acabava por lançar algumas famílias num “vai e volta” constante e desgastante.

Em escala muito pequena, foi possível notar, através dos relatos dos proprietários das fotografias, a presença de trabalhadores residentes na propriedade, disponíveis para a realização de quaisquer tarefas que lhes fossem atribuídas. Porém, essa modalidade de trabalho diminuiu bastante nos últimos anos, o que pode ser notado nas inúmeras moradias abandonadas na área rural³⁹.

Dessa forma, a identidade dos trabalhadores rurais do município de Tejuπά pode ser considerada, para a época, ambígua e fragmentada, uma vez que, em muitos casos, na maioria das propriedades, a principal mão de obra utilizada na produção era a dos familiares dos proprietários. Porém, outros sujeitos estiveram presentes em algumas etapas dessa produção, mas tiveram suas práticas “apagadas” da memória coletiva⁴⁰.

A falta de documentos que permitam uma maior análise das vivências dos trabalhadores “volantes” acaba por cristalizar a ideia de que a cultura do café no município sempre foi marcada pela agricultura familiar⁴¹. Acerca das origens desses trabalhadores pobres, despossuídos de terras, caberia uma pesquisa mais aprofundada para tal identificação. Mas, poderíamos supor que muitos dentre eles descendem do hibridismo étnico entre os trabalhadores nacionais migrantes, imigrantes, afrodescendentes e indígenas, que se processou ao longo das “invasões” territoriais no oeste.

Acerca das tarefas desempenhadas por esses trabalhadores, durante as décadas de 1980 e 1990, conforme pudemos identificar nas fotografias e também a partir dos relatos dos produtores de café, as técnicas empregadas na produção eram essencialmente manuais. De início, era necessário promover a “limpeza” do terreno,

³⁹ Em 2014 o governo federal instituiu o Plano Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados (PLENATRE), com a finalidade de fortalecer os direitos sociais e a proteção dos trabalhadores rurais empregados, assim como combater a informalidade. O medo da fiscalização e aplicação de multas levou muitos proprietários rurais, presos às tradicionais relações de trabalho, a dispensarem seus empregados.

⁴⁰ Segundo um dos ex-prefeitos do município, também produtor de café, dentre os quais visitamos para coleta de fotografias, o monumento do bule de café levantado em uma das praças da cidade, durante sua gestão (2005-2008), simboliza não somente os produtores, mas também os trabalhadores pobres do município. No documento oficial em que solicitou as verbas para a construção do memorial consta um apelo à memória desses trabalhadores. Porém, disse não ter uma cópia do registro.

⁴¹ De acordo com o atual engenheiro agrônomo do município, em todas as culturas praticadas hoje predomina a agricultura familiar.

ou seja, a derrubada da mata para em seguida preparar o solo para o plantio, que, geralmente, ocorria por meio de mudas plantadas em viveiros dentro de saquinhos de polietileno.

Após o plantio, seguiam-se pelo menos três ou quatro anos até as primeiras colheitas. Durante esse período, o trato dos cafeeiros, com a carpa, combate aos brotos, adubação, cuidados com doenças e espalhamento dos ciscos, eram atividades que poderiam ser realizadas pela família do produtor, por trabalhadores rurais residentes na propriedade ou os trabalhadores boias-frias.

No ano em que os cafeeiros davam sinais de produção, era necessário preparar o terreno caso estivesse precisando de arruação ou limpeza para a colheita. A derriça poderia ser realizada por meio da derrubada diretamente no solo ou em panos. No caso da derriça ao solo, era necessária a utilização do rastelo para amontoar o café colhido, o que em dias de chuva tornava o trabalho mais difícil. Nesse caso, o uso do pano tornava-se indispensável ao trabalhador. Em dias de chuvas mais intensas, o trabalho na colheita ficava impossibilitado, forçando os trabalhadores a uma angustiante espera⁴².

Com a derriça realizada, no pano ou no solo dos cafeeiros, os frutos deviam passar por um processo de pré-limpeza visando à retirada de impurezas como folhas e gravetos. Em seguida realizava-se a abanação, onde o trabalhador por meio de uma peneira lançava uma quantia de café, repetida vezes, ao ar, contando com a ajuda do vento para a limpeza dos grãos. Por último, no processo da colheita, acondicionava-se o café já abanado em sacos de ráfia, geralmente de 60 litros, que seriam destinados aos lavadores e depois aos terreiros para secagem.

De acordo com alguns produtores locais, os trabalhadores boias-frias que realizavam a colheita recebiam um pagamento por rendimento de medida ou balaio, estipulado em 60 litros. Para eles, a época do ano da colheita do café, entre maio e junho, representava ao mesmo tempo a etapa mais onerosa da produção e também a mais lucrativa, enquanto para os trabalhadores pobres tratava-se de um período

⁴² Apesar das dificuldades financeiras que os dias de chuva traziam, havia uma socialização recreativa dos trabalhadores pelos espaços urbanos, como ruas, praças e campo de futebol. Em alguns casos, parte desses trabalhadores gerava “perturbações” aos donos de estabelecimentos comerciais, pelo uso excessivo de bebidas alcoólicas e o apelo ao “fiado”, com a promessa de pagamento após o retorno ao trabalho com a cessação das chuvas. Essas lembranças permeiam a memória de muitas pessoas do município, conforme pudemos observar em nossas visitas e diálogos com os pequenos proprietários.

de mais trabalho e maior renda. Apoiado pelo relógio, o sol determinava o início e o término de cada etapa no processo da colheita.

De todas as etapas no processo do trabalho nos cafeeiros de Tejupá, desde o seu plantio, passando pela colheita até a secagem nos terreiros, poucos registros fotográficos foram realizados. Como veremos mais adiante, dos registros que conseguimos acesso, a maioria privilegiou as plantações e algumas etapas do trabalho nos terreiros.

Porém, essa escassez pode ser entendida como uma das consequências da seleção que ocorre no processo de construção de memória de uma localidade, uma região ou do país. Historicamente, o grande momento do mundo do café na fotografia brasileira foi o período da imigração europeia. Contexto em que se buscou propagar, através dos registros fotográficos, uma nova ideologia do trabalho, pautada nos princípios da liberdade e da prosperidade. Entretanto, para Martins (2018) as mudanças nas relações de trabalho na cafeicultura, com o fim da escravidão, não representaram grandes alterações nas técnicas de produção. Segundo ele:

As fotografias registram gestos que são os mesmos nos dois casos, o que é essencial para compreender e interpretar a relação entre o trabalhador e o instrumento de produção, os meios de trabalho e o objeto de produção. A mudança no arcabouço jurídico do trabalho foi imensa, mas foi pequena na relação de produção. As fotografias mostram grandes mudanças no beneficiamento do café, pequenas mudanças no trabalho do terreiro, mas praticamente nenhuma mudança na carpa e na colheita do café durante longo período (MARTINS, 2018, p. 156).

O autor observa ainda que na transição do trabalho escravo para o livre, percebem-se nas fotografias que registraram o mundo do trabalho na cultura do café, algumas alterações e também permanências em relação às atividades que eram realizadas pelos homens e pelas mulheres. Na escravidão, a carpa do cafezal e a colheita eram realizadas pelo trabalho masculino, enquanto que no terreiro as imagens permitem observar mulheres carregando jacás. Com a abolição, a carpa continuou sendo considerada um trabalho masculino, mas o trabalho no terreiro tornou-se essencialmente masculino, enquanto na colheita veem-se mulheres e crianças em torno dos cafeeiros.

Passado esse período de intensa propaganda da cafeicultura brasileira, conduzida pelo Estado através do trabalho de fotógrafos profissionais, muito pouco

foi registrado e preservado pelos governos municipais. Coube às famílias que tiveram acesso e interesse pela fotografia registrar, segundo seus critérios próprios de seleção, aquilo que consideraram digno de registro. Das fotografias que coletamos em Tejupá, parte delas ainda referentes ao período em que o município era distrito de Piraju, a temática do trabalho e dos trabalhadores representou uma porcentagem ínfima em comparação com os demais registros que visualizamos.

Alguns dados recentes sobre a configuração atual da estrutura econômica do município, embora não nos ofereçam as respostas que buscamos sobre as origens, condições de vida, as experiências e os “costumes” dos trabalhadores pobres do município que se dedicaram à cultura do café, nos ajudam a pensar e levantar questões acerca da atuação desses trabalhadores nas últimas décadas. Segundo dados da “casa da agricultura”, onde conversamos com o engenheiro agrônomo do município, Tejupá está inserido numa área de terra roxa⁴³, que abrange cerca de 80% de suas terras, onde, hoje, se encontram 4.200 hectares de plantio de café, produzindo uma média de 27 sacas por hectare, já beneficiadas. Há em torno de 180 propriedades com os cafeeiros, com uma média de 20 hectares por propriedades.

Além dessas propriedades há outras 620, com a mesma média de hectares. Porém, duas delas abrangem uma área de 1.000 hectares cada uma. Nessas propriedades todas, são cultivados outros gêneros, como a soja, o milho e o feijão. As plantações de eucaliptos somam aproximadamente 8.000 hectares. Atividades como a pecuária e produção de laranja são apresentadas como modestas. O agrônomo destacou também a olericultura, onde se cultiva dentro das estufas tomate, pimentão, pepino e hortaliças, voltadas para o comércio com a cidade de São Paulo.

Como pudemos observar, a cultura do café ainda é expressiva no município, porém, não representa mais a força econômica que já representou. A diversificação das culturas apresenta também uma diversificação das experiências dos atuais

⁴³ O termo “terra roxa” é utilizado para se referir a uma diversidade de tipos de solo, que em geral apresentam uma cor avermelhada. Resultado da decomposição de rochas de arenito-basáltico, depositadas no terreno há milhões de anos, durante o maior derrame de lava no planeta. Esse tipo de solo é bastante fértil e adequado para diversos cultivos, abrangendo áreas do estado de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A bibliografia consagrada sobre o assunto associa o termo *terra roxa* à imigração de italianos que faziam menção ao solo como “terra rossa”, sendo que “rosso” no idioma italiano significa vermelho. Em Tejupá, segundo estudo realizado por agentes da prefeitura municipal, entre 2010 e 2013, predominam os solos de tipo Latossolo vermelho (LV 47) e Latossolo vermelho-amarelo (LVA 13).

trabalhadores nessas culturas, que hoje contam com a inserção cada vez maior de novas tecnologias no trabalho. Essas novas experiências podem constituir um rico material para a reflexão no diálogo com as práticas e relações mais antigas e tradicionais.

Passaremos agora para uma leitura e interpretação das fotografias que coletamos entre algumas famílias de produtores de café no município de Tejupá.

2.3 ENTRE LEMBRANÇAS E AUSÊNCIAS: AS FOTOGRAFIAS COLETADAS

As fotografias que analisamos, é importante lembrar, tratam-se de uma parcela daquilo que acreditamos constituir o manancial fotográfico existente acerca da cultura do café no município de Tejupá. Ao todo visitamos ou contatamos mais de 20 (vinte) famílias de produtores de café no município, recorremos ao Museu do Café da cidade de Piraju, conversamos também com funcionários e ex-funcionários da prefeitura de Tejupá, moradores, ex-moradores, trabalhadores rurais e até um ex-aliciador de trabalhadores volantes, conhecido como “gato”.

Porém, apenas o museu e algumas famílias de produtores, sete entre as vinte que visitamos, apresentaram registros que pudessem ser relacionados à nossa pesquisa, cujo objetivo final foi constituir esse material como ponto de partida para questões e reflexões em sala de aula, propiciando assim situações de produção de conhecimento através da troca de ideias e a mobilização de informações históricas.

Para chegarmos às imagens o critério chave foi a produção cafeeira no município, visando assim alcançarmos esse particular mundo do trabalho. Tudo que pudesse ser relacionado à cultura do café interessou, para que a partir dessas imagens identificássemos a presença direta ou indireta dos trabalhadores.

Das imagens coletadas, selecionamos 140 (cento e quarenta) para compor a nossa série de estudos, sendo 127 (cento e vinte sete) fotografias de álbuns de família e 13 (treze) fotografias e imagens digitalizadas pelo Museu de Piraju⁴⁴.

Para a análise do nosso material, organizamos essas fotografias em dois blocos, considerando a época em que tais registros foram produzidos. Bloco A:

⁴⁴ Também conseguimos acesso a uma coleção de um morador do município, que recortou várias notícias e fotografias de diferentes jornais regionais entre os anos de 2002 e 2005, em que estão registrados eventos onde se comemoram premiações de cafeicultores do município de Tejupá e região. Dentre esses eventos destacam-se a premiação do agricultor tejupaense em 2002 e a “Festa do Melhor Café do Brasil”, que acontecia juntamente com a “Festa do Peão de Boiadeiro” no mês de aniversário do município de Tejupá, em abril. Porém, esse material não foi analisado nesse trabalho.

1910/1920 (13 imagens); Bloco B: 1980/1990 (127 imagens). Tratam-se de dois momentos díspares para a história de Tejupá: no primeiro, sob as denominações de “Pedra Branca” e depois “Belo Monte”, ainda pertencendo ao município vizinho de Piraju, sendo este o centro político e econômico em torno do qual orbitava o distrito que aos poucos foi se desenvolvendo até conquistar a sua emancipação política na década de 1960; no segundo momento Tejupá já se encontra emancipado, com uma identidade própria (ou identidades próprias). É importante ressaltar ainda que os blocos foram também assim organizados pela viabilidade, por constituir os principais momentos registrados dentre as fotografias que conseguimos coletar.

A partir desses dois blocos seguimos um roteiro de análise iconográfica, inspirado nos estudos de Kossoy (2014) e Mauad (1996), que será apresentado a seguir. O objetivo dessa análise foi identificar as “unidades culturais” presentes nessas fotografias, para, na sequência, realizarmos nossa interpretação iconológica.

2.3.1 Análise iconográfica: o que as fotografias mostram

Para nossa análise iconográfica elaboramos o seguinte roteiro:

- I) Identidade do documento (técnicas empregadas na produção, condição física, localização física, fotógrafo);
- II) Espaço físico representado (ambiente registrado);
- III) Objetos e animais (ferramentas, meios de transportes, construções, criações, outros);
- IV) Sujeitos e práticas (pessoas retratadas e as atividades realizadas no momento do registro).

A partir desse roteiro apresentamos uma síntese das características que consideramos mais relevantes para o presente estudo, sem o esgotamento das possibilidades que o roteiro abrange.

Discorreremos primeiramente sobre as imagens do Bloco A (1910/1920), das quais algumas foram apresentadas junto à análise e as demais estão acessíveis através de um link⁴⁵. Essas imagens remetem ao período em que Tejupá, ainda sob

⁴⁵ Seleccionamos para inserir no texto, algumas das fotografias que entendemos serem as mais representativas das reflexões que elas nos suscitaram ao longo do trabalho. Para visualizar todas as fotografias do Bloco A (1910/1920) e Bloco B (1980/1990), acessar o link https://1drv.ms/b/s!AISCE_BOBUY_hk6KA-bfTlqH52um?e=BzB8R7.

a denominação de Belo Monte, encontrava-se na condição de distrito do município de Piraju. Apesar de nenhuma delas retratar espaços hoje pertencentes ao município de Tejupá, oferecem informações históricas a respeito de como o café era produzido, também em Belo Monte, e chegava até os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana, passando pela estação ferroviária de Piraju com destino à capital do estado e ao porto de Santos. Revela também os impactos da produção cafeeira na cultura local da época, marcada pela forte influência do ideário modernizante dos grandes centros urbanos do país.

Na sequência abordamos, seguindo o mesmo roteiro, as informações referentes ao Bloco B (1980/1990), período em que Tejupá já se encontra emancipado de Piraju. Também apresentamos algumas fotografias no corpo do texto, enquanto as demais estão acessíveis no mesmo link disponibilizado.

I. Identidade do documento: Bloco A (1910-1920)

As 13 imagens desse bloco foram cedidas já digitalizadas pelo Museu do Café da cidade de Piraju. São 10 fotografias em preto e branco com pouca nitidez, uma página de jornal com notícia referente à construção da Estação ferroviária, um mapa apresentando os ramais ferroviários que ligavam Piraju a outros municípios e distritos e um bilhete utilizado no bonde que conectava Piraju à Sarutaiá (também distrito de Piraju na época). Acerca das fotografias, a atual coordenação do museu não soube informar sobre o fotógrafo, acredita-se que foram extraídas de um dos jornais locais do período⁴⁶. Essas e outras imagens estão expostas no museu da cidade, no prédio onde ficava a antiga Estação ferroviária.

II. Espaço físico representado: Bloco A (1910-1920)

Das dez fotografias, três retratam o espaço externo da Estação ferroviária, seis retratam trechos da linha férrea, com o bonde transportando pessoas ou cargas, uma retrata a rua por onde seguiu o cortejo do então ex-presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt.

⁴⁶ Em pesquisa acerca da autoria das fotografias, constatamos que as mesmas imagens estão presentes na obra de Miguel Cáceres (1998) *Piraju: memórias políticas e outras memórias*. O autor não cita a autoria das fotografias, mas podemos concluir da leitura da obra que foram extraídas do jornal "O Piraju", cujo redator identificado como Carlos Ferreira enaltecia as conquistas modernizantes do município referentes à construção da Estação Ferroviária, da ponte e da linha férrea com seu bonde.

Fotografia A1 – Antiga Estação Ferroviária de Piraju

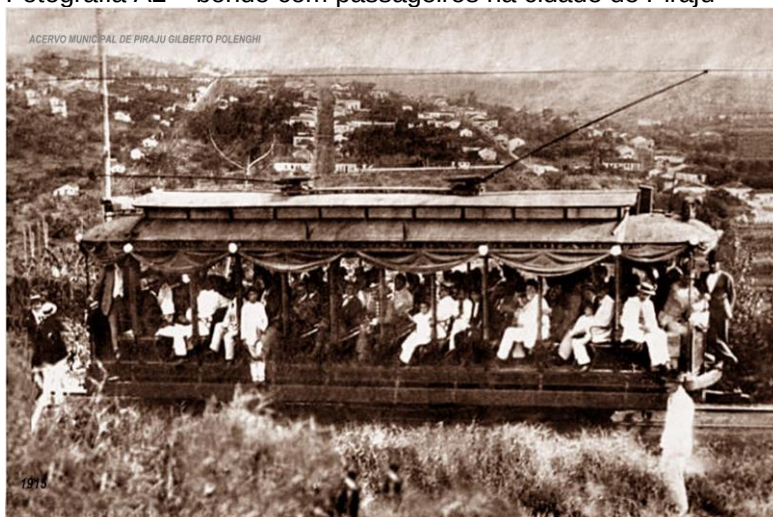


Fonte: acervo municipal de Piraju

III. Objetos e animais: Bloco A (1910-1920)

A maioria das imagens coloca como objeto central a linha férrea, todo o restante parece depender dela para fazer parte do cenário. O bonde, o trem, o edifício da Estação ferroviária, a ponte metálica sobre o rio Paranapanema, subestações, carro de boi, mulas, trole, veículo motorizado, sacas de café e carregamento de algodão.

Fotografia A2 – bonde com passageiros na cidade de Piraju



Fonte: acervo municipal de Piraju

Fotografia A3 – Ponte metálica de Piraju



Fonte: acervo municipal de Piraju

IV. Sujeitos e práticas: Bloco A (1910-1920)

Em três das fotografias, notam-se passageiros e funcionários do bonde municipal (Tramway elétrico), em diferentes trechos da linha férrea que percorria 26 quilômetros, entre Piraju e Sarutaiá. O preço de passagem dentro da cidade de Piraju, segundo pesquisa realizada pelo professor Miguel Cáceres (1998), era de 1\$000 (um mil réis) por pessoa e da cidade até Sarutaiá 5\$000 (cinco mil réis). Uma das imagens cedidas pelo museu apresenta um bilhete utilizado na época informando o preço de 1\$600 (um mil e seiscentos réis) e o lugar reservado na segunda classe. A imagem do mapa mostra todo o trajeto que o bonde percorria.

Duas das fotografias apresentam trabalhadores no transporte de algodão por um dos veículos ferroviários (flatcar), provavelmente um motoneiro, um carregador e um encarregado de subestação.

Uma das fotografias apresenta um grupo de pessoas, homens adultos, em frente à Estação ferroviária ao lado da locomotiva do trem. Na mesma imagem, num plano mais distante do trem, percebe-se uma mulher segurando uma criança no colo e mais duas crianças ao lado. Todos estão olhando para o ponto de onde a fotografia foi registrada.

Em outra fotografia registrou-se o cortejo, do então ex-presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt, pelas ruas da cidade de Piraju, em 29 de outubro de 1913. Na imagem, o ex-presidente aparece numa carruagem (trole) junto de dois coronéis locais. Ao lado da carruagem um grupo de pessoas, homens e crianças usando chapéus e ternos. Todos estão olhando para o ponto de onde a fotografia foi

registrada. Roosevelt veio a Piraju em visita ao filho Kermit (que também aparece na fotografia), engenheiro da construção da ponte de ferro sobre o Rio Paranapanema, para passagem do “tramway” elétrico.

Fotografia A4 – Theodore Roosevelt em Piraju



Fonte: acervo municipal de Piraju

Nota: Ao lado de Roosevelt no trole o coronel Pederneiras, à sua frente o coronel Ataliba Leonel, figura local de muita influência no cenário político da época (CÁCERES, 1998, p. 72).

Apenas em uma das fotografias fica mais evidente a presença de trabalhadores envolvidos na produção do café. Todos estão do lado de fora de uma das instalações da Estação ferroviária, sentados sobre sacarias de café que tomam conta de todo o espaço. Em frente a eles carroças puxadas por burros e mulas estão aparentemente vazias. Todos estão olhando para o ponto de onde a fotografia foi registrada.

Fotografia A5 – Instalação da antiga Estação Ferroviária



Fonte: acervo municipal de Piraju

Nota: Essa instalação da antiga Estação Ferroviária, retratada nas fotografias 4 e 5, abriga hoje o Museu Histórico e Museu do Café da cidade de Piraju.

Fotografia A6 - Instalação da antiga Estação Ferroviária



Fonte: acervo municipal de Piraju

I. Identidade do documento: Bloco B (1980/1990)

As 127 (cento e vinte e sete) imagens desse bloco foram autorizadas e cedidas de álbuns de sete famílias de tradição na cultura do café no município de Tejupá. São pequenos produtores que ao longo do tempo foram inserindo outras atividades econômicas em suas propriedades junto à produção cafeeira. Todas as fotografias são coloridas, com boa nitidez. Vinte e dois (22) dos registros desse bloco foram produzidos por pilotos de empresas aéreas comerciais. As demais, de acordo com os proprietários das imagens, foram registradas por alguém da família.

II. Espaço físico representado: Bloco B (1980/1990)

Das 127 fotografias desse bloco, 22 são vistas aéreas das propriedades rurais, onde se vê a sede da fazenda, os pastos e as plantações de café em volta. Em algumas delas, vê-se também os terreirões onde o café era esparramado para secagem.

Fotografia B1 – vista aérea de uma propriedade produtora de café



Fonte: álbum da família do senhor Johnny Batista Tonon

Das imagens em solo, 54 apresentam os cafeeiros em diferentes momentos: carregados com o fruto verde, carregados com o fruto maduro, sem frutos, floradas, recém-plantados, formados, queimados de geada, capinados, com mato. Em 17 dessas fotografias, identificam-se outros cultivos sendo realizados entre os pés de café como: milho, arroz, feijão, pepino e vassoura. São predominantes também as fileiras de bananeiras em trechos dos cafeeiros e ao seu redor. Em algumas se observa a arborização com outras espécies, também visando o sombreamento, controle da temperatura, do vento e de geadas.

Fotografia B2 – cafeeiro carregado com os frutos verdes



Fonte: álbum da família do senhor Luís Carlos da Rosa

Nota: O adesivo sobre a fotografia foi colado por alguém da família do proprietário, com a frase: “Isso aqui tá bom demais!”.

Outras 24 fotografias retratam o espaço do terreiro, onde o café colhido aparece amontoado, esparramado ou em processo de esparramação.

As demais 27 fotografias apresentam espaços rurais como: áreas externas das casas dos proprietários, tulhas onde o café era armazenado, trechos de estradas, pomares, laranjais e viveiro de mudas de café.

Fotografia B3 – cultivo de milho e pepino junto a cafeeiro recém-plantado



Fonte: álbum da família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

Fotografia B4 – cafeeiros queimados por geada



Fonte: álbum da família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

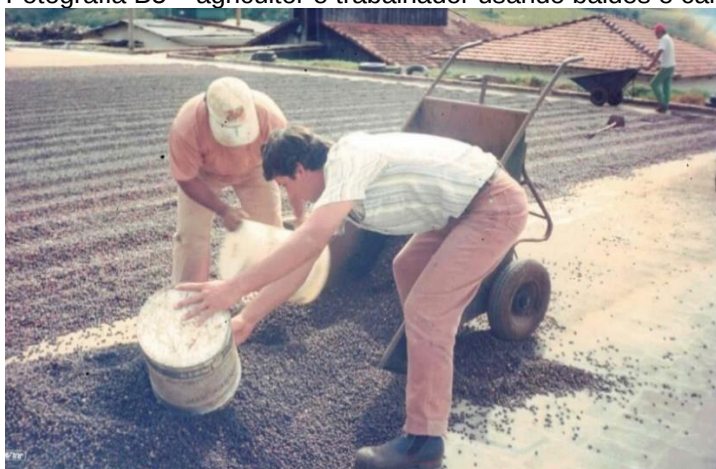
Nota: De acordo com o proprietário, o registro é de uma geada de 1994. Depois da histórica geada de 1975, outras geadas de menor intensidade ocorreram, sempre preocupando proprietários e trabalhadores. Ao fundo, na fotografia 9, vê-se outros cafeeiros também queimados pela geada.

III. Objetos e animais: Bloco B (1980-1990)

Das 22 imagens aéreas, percebe-se apenas em algumas a presença de automóveis e de alguns animais no pasto. Em uma delas é possível ver uma mula sendo utilizada na esparramação de café no terreiro.

Nas 24 fotografias do terreiro de café os objetos que mais aparecem são: rastelos, lonas, pneus, sacos de areia, carrinhos de café, jacás e baldes. Em uma das propriedades uma garrafa de bebida, provavelmente cachaça, parece ser ostentada intencionalmente em três dessas fotografias.

Fotografia B5 – agricultor e trabalhador usando baldes e carrinho com café



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Dentre todas as fotografias desse bloco, juntamente com os objetos já identificados, ou entre os outros 81 registros, são retratados também os caminhões

de algumas das propriedades (10 fotografias), tratores (4 fotografias), carros (4 fotografias) e caminhonetes (2 fotografias). Assim como nas imagens aéreas, a presença de animais também é pouca, sendo eles: cachorros (5 fotografias), burro (2 fotografias), bois e vacas (2 fotografias), galinhas (1 fotografia).

Fotografia B6 – caminhão carregado com sacarias de café



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

No geral, outros objetos podem ser identificados, aparecendo em uma ou no máximo em três fotografias: enxada, latão para armazenamento de água, rastelo de cafeeiro, galões (provavelmente de veneno), escada de construção, botijão de gás, carrinho de bebê, arma de fogo, trator de brinquedo.

IV. Sujeitos e práticas: Bloco B (1980-1990)

Das 22 fotografias aéreas é possível identificar pessoas em 8 (oito) delas, dentre as quais se destacam aquelas onde vê-se trabalhadores no terreiro. Nas demais imagens aéreas não foi possível identificar pessoas.

Nas outras 105 fotografias desse bloco, são retratadas pessoas em 58 delas, sendo: somente proprietários e familiares (30 fotografias), somente trabalhadores e familiares (16 fotografias), proprietários e trabalhadores (12 fotografias).

Nas 30 fotografias em que são retratados apenas os proprietários e seus familiares, incluindo homens, mulheres e crianças, identificam-se as seguintes práticas: posando ao lado dos pés de café (10 fotografias), trabalhando no terreiro (5

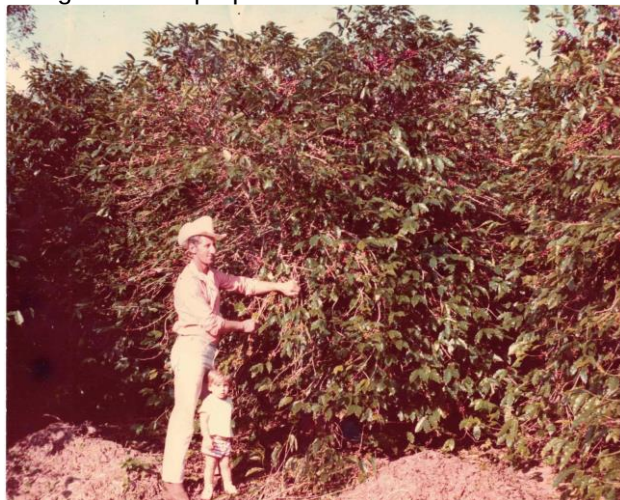
fotografias), posando dentro ou fora de caminhão (4 fotografias), posando no terreiro (3 fotografias), criança brincando no terreiro (2 fotografias), andando dentro de viveiro de mudas de café (2 fotografias), posando dentro de viveiro de mudas de café (1 fotografia), bebê sentado em terreiro (1 fotografia), carregamento de laranjas em caminhão (1 fotografia), trabalho no cultivo de arroz (1 fotografia), encenação de caça (1 fotografia).

Fotografia B7 – proprietário em cafeeiro carregado com frutos maduros



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia B8 – proprietário e filho em cafeeiro com frutos maduros



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Nas 16 fotografias em que são retratados apenas os trabalhadores, é importante destacar a predominância masculina nos registros. Vale ressaltar também, que eles apareceram em apenas dois dentre os sete álbuns de família que conseguimos acesso. Segundo informações dos proprietários das fotografias, esses

trabalhadores eram “boias-frias”, ou seja, trabalhadores volantes que se deslocavam de cidades próximas para o trabalho temporário na época da colheita do café, geralmente conduzidos por aliciadores, os “gatos”.

Dessas 16 fotografias, 10 retratam o trabalho no terreiro, onde os trabalhadores estão esparramando ou amontoando o café colhido. Em 4 (quatro) desses registros esses trabalhadores estão posando para a fotografia, sendo que em duas delas, eles (incluindo uma criança) estão segurando os jacás nos ombros (aparentemente vazios) e em uma dessas imagens, além do jacá, um trabalhador segura e exhibe uma garrafa de bebida.

Fotografia B9 – trabalhadores esparramando café no terreiro



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia B10 – trabalhadores segurando jacás e uma garrafa de bebida



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Nas outras 6 fotografias, identificam-se as seguintes situações: quatro crianças negras, filhas de trabalhador, descalças, posando para a fotografia em área externa da casa do proprietário; casal de noivos chegando à propriedade do patrão (padrinho do casal) para as festividades, ao redor crianças e adultos dispersos; um jovem e uma criança posando para a fotografia ao lado do cafeeiro carregado de frutos maduros; três trabalhadores capinando o terreno do cafeeiro, aparentemente encenando para a fotografia.

Nas 12 fotografias em que aparecem juntos os proprietários dos cafeeiros e os trabalhadores, podemos descrevê-las assim: pose junto ao caminhão ou cafeeiro (5 fotografias); encenação de trabalho no terreiro pelos proprietários (3 fotografias); proprietário fiscalizando o trabalho (2 fotografias); proprietário ajudando na construção de tulha (1 fotografia); proprietário na direção de caminhão encalhado (1 fotografia).

Fotografia B11 – noivos apadrinhados pelo patrão agricultor



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia B12 – trabalhador capinando terreno do cafeeiro



Fonte: álbum da família do senhor Carlos Roberto Bérghamo

2.3.2 Interpretação iconológica: reflexões e questões a partir do que as fotografias mostram

Essa fase da interpretação do registro fotográfico, retomando Kossoy (2016) e Mauad (1996), é o momento de lembrarmos que o documento fotográfico é uma “representação a partir do real”, ou seja, o registro de uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, e que não há uma “regra” interpretativa. A partir dos objetivos do presente estudo propusemos algumas reflexões e questões que foram importantes para a elaboração da nossa proposta didática para o Ensino de História.

Com a identificação dos elementos culturais que constituem o nosso material iconográfico, constatamos que poucas vezes foram registrados os trabalhadores em etapas do trabalho na produção do café. Essa é uma questão que acompanhará nossas reflexões. Assim como na análise iconográfica, também refletiremos sobre nossas imagens a partir dos dois blocos: Bloco A – 1910/1920 (13 imagens); Bloco B – 1980/1990 (127 imagens).

As imagens do Bloco A (1910-1920) retratam uma época em que a cafeicultura no país ainda desfrutava de um prestígio ascendente na economia nacional. Embora o trabalho na produção cafeeira esteja apresentado em apenas uma das fotografias, onde alguns trabalhadores são retratados, toda a prosperidade e modernidade que as demais imagens tentam apresentar são consequências dos resultados do trabalho realizado pelos trabalhadores nos cafeeiros do município.

Não é possível dizer com absoluta certeza qual papel social todas as pessoas representadas nessas fotografias ocupavam, porém, os espaços retratados sugerem que são moradores e trabalhadores urbanos: funcionários públicos, comerciantes, artesãos e autoridades políticas.

Fotografia A7 – bonde de passageiros na subestação do distrito de Sarutaiá



Fonte: acervo municipal de Piraju

Dado o contexto da época, período em que o país empenhava-se em alcançar a modernidade e estética urbana europeia, percebe-se o quanto o discurso político local estava alinhado a esse ideário, refletindo diretamente nas construções urbanas e nos editoriais locais da época. Piraju que agregava outros distritos como Sarutaiá, Timburi, Manduri e Belo Monte (Tejupá), destacava-se entre as demais cidades interioranas da região sudoeste, exatamente pela riqueza provinda do café. Entretanto, como pudemos observar, o trabalho nos cafeeiros, gerador de toda a riqueza, não foi considerado digno de registro.

Na obra de Cáceres (1998), com 511 páginas, organizadas em 50 capítulos, encontram-se 192 fotografias, destas, a única imagem que faz referência direta ao mundo do trabalho nos cafeeiros é uma fotografia de uma família de colonos colhendo café, do fotógrafo Guilherme Gaensly, que Cáceres (1998) inseriu ilustrativamente em sua obra interferindo nela colando em sua margem inferior um recorte de uma fotografia de Marc Ferrez, onde são retratados trabalhadores escravizados em fazenda de café no Vale do Paraíba, em 1885.

As imagens do Bloco B (1980/1990) retratam uma época em que os tempos áureos do café já haviam se passado. Os espaços rurais retratados pertencem agora ao município de Tejupá, emancipado de Piraju desde 1965. Enquanto nas imagens do “Bloco A” observamos a tentativa de uma construção de memória urbana a partir da “monumentalidade arquitetônica e da máquina” inspirada na “*belle époque*”, com a chegada do trem e do bonde elétrico, nas imagens do “Bloco B” percebemos uma construção de memória a partir do que poderíamos chamar de “monumentalidade da propriedade e dos cafeeiros”.

Das 127 fotografias desse bloco, conforme identificamos na análise iconográfica, 22 são imagens aéreas, 24 fotografias do trabalho no terreiro, 27 registros de outros espaços secundários e 54 fotografias dos cafeeiros. Porém, os registros do trabalho sendo realizado no terreiro e nos cafeeiros, inseridos nesse bloco, foram as únicas imagens que encontramos nos álbuns que tivemos acesso durante as visitas. As fotografias em que só aparecem os cafeeiros, por sua vez, resultam da seleção de uma coleção muito maior que encontramos entre os álbuns. Sobre as imagens aéreas, é importante também ressaltar que, em todas as casas que visitamos, havia um quadro pendurado em uma das paredes com uma fotografia grande retratando a propriedade rural com a sede e o terreiro no centro. Na maioria dessas fotografias o terreiro está com café, o que indica que esses registros eram preferencialmente produzidos em épocas de colheita.

Nesse sentido, a temática do trabalho também parece não ter sido considerada tão importante para se preservar na memória dessas famílias. De todas as etapas de produção, desde o plantio das mudas até o descarregamento das sacas na Estação ferroviária, o momento que pareceu mais digno de ser lembrado foi o do trabalho no terreiro. Talvez pela proximidade com a sede, o que facilitaria o manuseio com uma câmera fotográfica, talvez por se tratar do momento mais importante para o produtor, pois representava o retorno financeiro pelos recursos investidos na produção, talvez porque o trabalho árduo no plantio, capinação, colheita não propiciasse um clima favorável para poses fotográficas ou poderiam revelar condições de trabalho que era mais conveniente não serem registradas.

Em algumas das fotografias em que os trabalhadores aparecem posando para o registro, com seus corpos magros, às vezes sem camisa, descalços, estes ocupam um espaço maior no enquadramento fotográfico. A presença de uma garrafa de cachaça, em alguns dos registros, nos permite questionar a sua real finalidade no cenário. Os trabalhadores bebiam enquanto trabalhavam ou a garrafa foi intencionalmente colocada pelo fotógrafo para amenizar o peso do trabalho? Qual imagem e memória acerca desses trabalhadores o fotógrafo quis preservar quando escolheu introduzi-la no registro? Será que foram os próprios trabalhadores que escolheram exibir a garrafa de bebida? Será que eles consentiam com a produção desses registros?

Outra questão concernente a um dos álbuns refere-se à criança que aparece junto aos trabalhadores nas fotografias de pose. Nas fotografias em que os

trabalhadores não estão posando, mas trabalhando, a criança não aparece, o que sugere que ela seja filho de um dos proprietários. Isso reduziria ainda mais o número de fotografias somente dos trabalhadores. Nas imagens produzidas sem pose, estes ocupam um espaço menor no enquadramento, parecendo ignorar a produção do registro.

As fotografias em que aparecem as crianças, descalças, filhas de um dos trabalhadores da fazenda de café, assim como no registro dos noivos recém-casados, apadrinhados pelo cafeicultor, permitem-nos pensar em como se davam as relações de solidariedade entre o patrão e os trabalhadores. Por que guardar a memória daquelas crianças? A única fotografia dos noivos, trabalhadores na fazenda, encontramos solta entre os álbuns. Outros apadrinhamentos pelo mesmo cafeicultor, de familiares e amigos, estavam preservados em álbum próprio para cada casamento. O que isso poderia sugerir?

Fotografia B13 – filhos de trabalhadores da propriedade



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

As fotografias em que os proprietários, aparentemente de cor branca, aparecem encenando o trabalho nos cafeeiros e no terreiro, permitem-nos refletir sobre a concepção de trabalho que estes herdaram do antigo sistema de colonato. Retomando os estudos realizados por José de Souza Martins (2018), acerca da imigração europeia para o Brasil, durante o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre absorveu-se uma “ideologia do trabalho”, produzida

pela elite agrária, pautada na crença da mobilidade social desses imigrantes através do trabalho, o que os levaria à condição de fazendeiros em algum tempo. O sociólogo aponta para a suposta “autonomia”, que caracterizava o trabalho desses imigrantes no colonato, como uma espécie de pedra fundamental da ideologia do trabalho, segundo ele:

[...]ela encobre e obscurece o conteúdo principal da relação entre o patrão e o empregado. Por meio dela, o trabalho não é considerado *principalmente* como uma atividade que enriquece o patrão. Ao contrário, o trabalho é considerado como uma atividade que cria a riqueza própria e, ao mesmo tempo, pode liberar o trabalhador da tutela do patrão. O trabalhador é nela sempre considerado um patrão potencial de si mesmo, sobretudo porque a condição de patrão é essencialmente concebida como produto do trabalho árduo e das privações materiais do próprio patrão, quando era trabalhador, regulados por uma espécie de prática ascética. A riqueza, no sentido de capital acumulado, torna-se aceitável e legítima porque é produto do trabalho e porque o trabalho é concebido como uma virtude moral universal. A capacidade de criar riqueza através do trabalho é concebida como uma virtude socializada, sem distinções de classes, que abre acesso ao capital e ao capitalismo a todo homem que trabalha (MARTINS, 2018, p. 203).

Nesse sentido, posar para a fotografia encenando estar colhendo ou esparramando/amontoando o café no terreiro pode sugerir uma reprodução dessa ideologia do trabalho, justificando assim a condição de patrão e ocultando a exploração e a desigualdade características das relações de trabalho.

Fotografia B14 – trabalhadores e agricultor com sua neta e neto no terreiro



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Uma das imagens que mais nos chamou atenção, logo que iniciamos a busca e coleta, foi uma fotografia em que são retratados quatro homens no terreiro,

aparentemente trabalhando. Porém, quando perguntamos sobre as pessoas retratadas, o proprietário da fotografia disse que se tratava de seu pai e alguns familiares da cidade de Marília que estavam em visita e posaram para o registro fotográfico. As motivações para tal registro, podem ser relacionadas à ideologia de trabalho? Independente da conclusão a que poderíamos chegar investigando tal imagem, o fato é que há uma enorme distância entre a segunda realidade produzida e a sua primeira realidade.

Fotografia B15 – agricultor (de boné) e familiares no terreiro



Fonte: álbum da família do senhor Johnny Batista Tonon

Entretanto, para muitas das famílias de produtores de café do município de Tejupá, incluindo as que nos cederam seus álbuns, no período abordado, a condição de proprietário se mistura com a de trabalhador, como já mencionamos. A distância entre essas duas condições é ampliada ou reduzida conforme o tamanho da propriedade e o número de cafeeiros.

Fotografia B16 – agricultora trabalhando no terreiro



Fonte: álbum da família de Laudelino Lopes Bueno Neto

Em algumas fotografias de um dos álbuns, observamos uma mulher, proprietária, esparramando o café no terreiro, enquanto uma criança brinca ao redor. Em outro álbum dois irmãos, também proprietários, esparramam o café. O trabalho em família, nas pequenas propriedades do município era, e ainda é, uma realidade. A criança enquanto brinca também observa e absorve as técnicas que mais tarde provavelmente deverá saber desempenhar.

Outro ponto importante a ser observado sobre as fotografias em que os proprietários e trabalhadores são retratados refere-se à vigilância. Em apenas uma das fotografias essa vigilância é mais nítida. Nela os retratados não estão posando para o registro e o proprietário está observando dois trabalhadores esparramando o café. Porém, podemos dizer que em todas as imagens registradas a vigilância se faz presente, pelo simples fato do registro estar sendo feito por alguém da família do proprietário. Não é possível responder, através dessas imagens, se havia momentos no trabalho em que os trabalhadores não eram supervisionados e como eles conduziam esses momentos, se havia diversão ou resistência concomitante às árduas tarefas.

Fotografia B17 – trabalhadores esparramando café no terreiro



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérgamo Neto

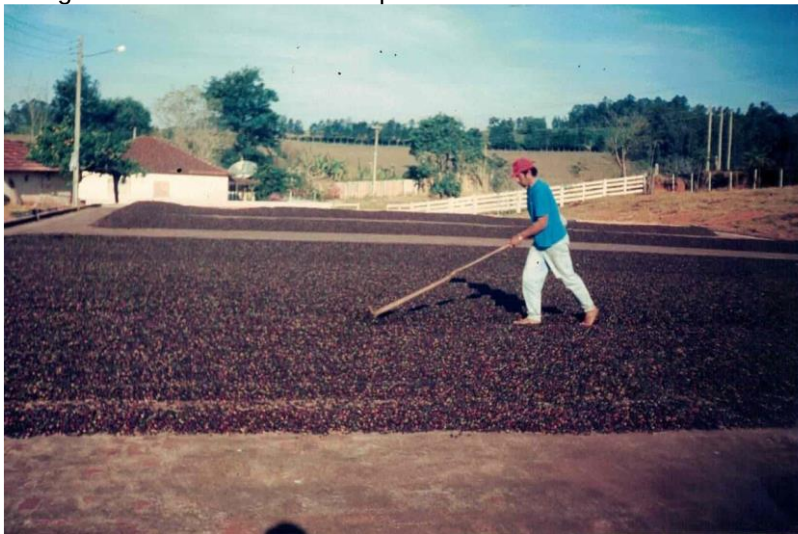
Nota: Nessa fotografia podemos observar o proprietário, à esquerda da imagem, apenas acompanhando os trabalhadores na esparramação. Nota-se que as crianças, presentes na pose da fotografia 20, não aparecem.

Sobre as técnicas na produção, as fotografias permitem-nos visualizar o processo de secagem no terreiro de café, calçados com tijolos e pedras, onde são utilizados jacás para o transporte do caminhão até o terreiro, e os rodos para a esparramação, que podia ser individual ou coletivo. Em algumas fotografias, pode-se ver também o uso de força animal na esparramação do café. Em uma delas verificou-se, ao lado do terreiro convencional, um terreiro suspenso para a secagem do café. O caminhão utilizado para o transporte entre os cafeeiros e o terreiro, e, também, posteriormente, até uma casa de máquina para o beneficiamento final do café, foi registrado várias vezes em um dos álbuns. Para a época, o caminhão representava um dos elementos mais modernos no processo da produção do café, manual em praticamente todas as etapas.

A aparente simplicidade do trabalho no terreiro de café, registrado pela câmera fotográfica, não permite dimensionar o peso do jacá cheio de café, a intensidade do sol sobre os corpos dos trabalhadores, as dores musculares, as mãos e pés calejados, o conjunto de saberes acumulados sobre o processo de secagem. Vale destacar ainda, como verificamos em algumas fotografias, o desenvolvimento de culturas paralelas ao café, como meio de subsistência e também como uma alternativa financeira, utilizada pelos proprietários, quando os cafeeiros produziam menos, em épocas de desvalorização do produto ou quando o clima prejudicava as plantações com geada, por exemplo.

Muitas outras questões poderiam ser colocadas a partir das fotografias que coletamos, mesmo com a invisibilidade dos trabalhadores na maioria delas. Porém, essa invisibilidade não nos impede de percebermos a sua presença. Quem plantou as incontáveis fileiras de cafeeiros vista do alto através das fotografias aéreas? Quem colheu o café amontoado e esparramado nos terreiros? Quem construiu os terreiros, capinou os terrenos, levantou as cercas? Quem carregou os caminhões com as sacarias?

Fotografia B18 – trabalhador esparramando café no terreiro



Fonte: álbum da família do senhor Antonio Bérghamo Neto

CAPÍTULO 3 - FOTOGRAFIA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: CONSTRUINDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DOS TRABALHADORES DO CAFÉ DE TEJUPÁ

Após pensarmos a fotografia, no primeiro capítulo, dentro da trajetória humana marcada pela necessidade de expressão, comunicação, memória e produção de conhecimento, passando no segundo capítulo pelos registros tejupaenses, por nós selecionados, é importante avançarmos nossas reflexões acerca dos limites e potencialidades da fotografia no ensino de História, para assim apresentarmos nossa proposta didática.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende apresentar alguns caminhos e possibilidades aos desafios colocados pela problemática encarada nesse estudo, isto é, como produzir conhecimento histórico através de fotografias do mundo do trabalho e dos trabalhadores do café em Tejupá, junto a estudantes da segunda fase do ensino fundamental?

Partiremos da premissa de que toda a complexidade que envolve as etapas de produção, circulação, apropriação e “ação” da fotografia, também repercute no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo interdisciplinar, identificado como necessário para uma maior compreensão da propriedade cognitiva da fotografia se apresenta como indispensável na perspectiva do ensino de História, que no contexto escolar atual, com vistas à formação socioemocional dos alunos, deve estar atento ainda às propriedades afetivas emanadas da fotografia.

Dessa maneira, alguns princípios pedagógicos, fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos, ajudam a pensar estratégias e métodos para o desenvolvimento de renovadas práticas no ensino que podem enriquecer a produção de conhecimento histórico, através do uso da fotografia enquanto documento histórico em potencial.

As concepções dos autores que buscamos diálogos nessa parte da pesquisa, para o trato com o documento em sala de aula, principalmente a fotografia, em boa parte constituem-se como uma releitura das noções defendidas pelos pesquisadores referenciados no primeiro capítulo, principalmente. Aproveitadas as contribuições desses pesquisadores, o diálogo estabelecido a partir de agora, com os autores dedicados aos estudos de ensino e aprendizagem, torna-se para nós mais inteligível para podermos avançar em direção à nossa proposta didática.

3.1 O USO DO DOCUMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Tradicionalmente, o uso dos materiais didáticos pelos professores de história em sala de aula não tem contemplado a diversidade dos documentos históricos disponíveis. Por muito tempo, assim como na produção do saber histórico acadêmico, o conhecimento histórico escolar também foi marcado pelo predomínio do texto escrito. O conhecimento é dado pronto e acabado, para fins de assimilação e memorização de dados a serem exigidos em provas escritas.

Essa concepção e abordagem de documentos em sala de aula, explica-se devido aos objetivos que eram atribuídos ao ensino tradicional de História, onde a preocupação centrava-se nos estudos dos fatos políticos, a partir de uma suposta neutralidade nesses estudos. A História era vista como uma ciência exclusivamente do passado. Dessa forma, buscava-se identificar as origens e genealogias das nações, com a finalidade de formar cidadãos patriotas através da construção de identidades nacionais. Sob um viés atravessado por princípios essencialmente eurocêntricos, a nação brasileira deveria ser entendida como o resultado harmonioso da integração entre três raças: branca, índia e negra.

A socialização no contexto do ensino e aprendizagem imputava ao professor o papel de transmissor do conhecimento histórico verdadeiro, e ao aluno o de receptor passivo desse conhecimento, essencialmente linear, narrativo e descritivo.

Nessa perspectiva, o aluno via-se desconectado com os temas de estudo, com pouquíssimas chances de desenvolver alguma criticidade. Sua participação resumia-se a responder questionários, testes objetivos e exercícios de completar lacunas. A “aprendizagem” acabava por ficar totalmente comprometida com uma avaliação classificatória.

Ao longo de sua trajetória, desde sua constituição enquanto disciplina escolar, as concepções em torno da História acadêmica e escolar vêm passando por mudanças e carregando permanências. Nesse processo, o uso de documentos históricos no ensino esteve à margem dos interesses que determinaram quais objetivos deveriam ser atingidos com a disciplina. Como o espaço escolar não era entendido como lugar de produção de conhecimento, as fontes históricas, quando utilizadas, visavam confirmar aquilo que havia sido “ensinado” através do texto, de

modo geral, oferecido pelo livro didático⁴⁷. Dessa forma, não havia diálogo entre o aluno e as fontes apresentadas pelo livro, como documentos escritos, objetos, construções, pinturas, fotografias, por exemplo.

Cabia ao professor apresentar uma tradução pronta e acabada da linguagem do documento. Como consequência, o aluno passava a nutrir uma indiferença ou, até mesmo, uma antipatia com o documento, que sequer havia sido “interrogado” e “ouvido”.

Para as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), além do ensino tradicional, podem-se apontar outras duas fases no ensino de História no Brasil: estudos sociais⁴⁸, característico do regime militar; e as tendências atuais, pós-ditadura. Essas fases sofreram influências de diferentes correntes pedagógicas desenvolvidas desde o início do século XX. Mas foi somente com os debates e reformas curriculares propostos a partir da década de 1980 e 1990, que o ensino de História no Brasil iniciou a sua “revolução documental”.

As novas propostas, buscando suportes em algumas tendências pedagógicas, principalmente as do grupo da chamada “pedagogia progressista” (“libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica”)⁴⁹, e também se apoiando em linhas historiográficas, procuraram ressignificar os objetivos da disciplina, assim como, o papel do professor e do aluno em sala de aula. Emergiu desses debates a valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O professor deveria, assim, abandonar o posto de transmissor do conhecimento histórico verdadeiro, ocupando uma posição de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os novos objetivos, em consonância com as pesquisas acadêmicas e, também, com as novas demandas sociais derivadas das transformações pelas quais a sociedade passava, ganharam destaque questões voltadas para as noções de sujeitos históricos, ordenações temporais e as fontes documentais. Nesse contexto,

⁴⁷ Importantes estudos, principalmente a partir da década de 1980, vêm sendo realizados sobre os conteúdos e metodologias apresentados nos livros didáticos de História. Esses estudos ajudam a perceber qual concepção de documento histórico esses livros projetam para o ensino.

⁴⁸ Com a Lei n. 5.692/71, durante o governo militar, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais que, ao lado da Educação Moral e Cívica, acabaram por esvaziar e diluir os conteúdos de História e Geografia, em prol de uma ideologia nacionalista. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000).

⁴⁹ Essas tendências consolidam-se no Brasil, como possibilidades, a partir da Constituição de 1988, que lança as bases para a superação das tendências liberais, das quais identificamos as pedagogias: liberal tradicional; liberal renovada progressivista; liberal renovada não diretiva; tecnicista.

nações e grupos marginalizados no ensino de História ocuparam novos espaços, o que contribuiu com novas concepções acerca de cidadania, identidade e memória. As noções de tempo histórico foram problematizadas, visando superar a concepção una, linear e “progressivista” da história.

Em relação ao uso do documento, propôs-se sua ampliação na prática de ensino. No entanto, essa ampliação deveria estar conectada com as discussões teóricas que problematizam o documento histórico e sua importância para o ensino. Dessa forma, como adverte Marcos Napolitano (2006), o professor interessado em utilizar uma “nova” linguagem, deve fazer, *a priori*, uma reflexão sobre o problema do documento histórico. Fica evidente que nessa reformulação do ensino de História, em todos os aspectos, não se pode desvincular a prática da reflexão e que nenhuma reflexão se sustenta apenas na prática, deve-se recorrer constantemente aos estudos epistemológicos e metodológicos, isto é, não adianta ampliar o uso de documentos nas aulas de História e continuar a manter os objetivos de assimilação de informações sobre o passado.

Apesar da mudança no tratamento didático acerca do lugar do documento na relação ensino e aprendizagem, com a difusão de princípios e métodos de novas pedagogias, seu significado tradicional permanece e resiste, o que também dificulta o avanço na construção de uma nova relação professor-aluno, que se paute numa busca interativa pelo conhecimento, numa dimensão mais humana⁵⁰.

Para Schmidt e Cainelli (2009), uma das principais falhas a persistirem no trato com documentos no ensino é a sua utilização como mera ilustração. Há que se repensar toda a postura metodológica e didática que não compreenda a relação do professor-aluno como produtora conjunta do conhecimento histórico, que se dá através do documento. Segundo as autoras, acerca de uma nova concepção dessa relação:

Esperava-se, também, que, por meio da utilização do documento em sala de aula, o aluno pudesse ter contato pessoal e próximo com as realidades passadas. O documento passou a ser instrumento didático para o professor porque ajudaria a tirar o aluno de sua passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 115).

⁵⁰ Para o educador Paulo Freire (1978), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1978, p. 78-79).

Enfatizam ainda que, do ponto de vista didático, o trabalho com o documento histórico depende, então, da concepção que se tem a seu respeito, dos objetivos que se quer atingir e das estratégias propostas e, apresentam algumas contribuições possíveis mediante tal trabalho, que vão além da ilustração do tema trabalhado, quais sejam: a) induzir o aluno ao conhecimento histórico; b) estudá-lo como fonte de informação histórica; c) empregá-lo como fonte para construção de uma problemática ou hipótese histórica; d) estudá-lo como fonte de respostas para hipóteses ou problemas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

É importante destacar, também, que o uso de documentos históricos em sala de aula, não pode se confundir com uma função de querer transformar o aluno em historiador, tampouco substituir o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Deve tratar-se de uma metodologia emancipadora, pautada no planejamento adequado pelo professor e no respeito e valorização da participação do aluno.

Nas últimas décadas, houve uma ampliação nessas discussões acerca das tendências pedagógicas e o uso de novas metodologias no ensino, principalmente em alguns cursos de pós-graduação. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), têm sido desenvolvidos trabalhos com o intuito de estabelecer um diálogo mais constante entre os pressupostos teóricos-metodológicos e a prática docente em sala de aula.

As propostas oferecidas pelos PCN's reforçaram a importância do uso de documento histórico em sala de aula para que o aluno desenvolva uma formação mais ativa. Para todos os ciclos é enfatizada a necessidade de se buscar informações em diferentes tipos de fontes, assim como valoriza-se o registro das atividades também em diferentes formas de expressão: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, dentre outros. Nessa perspectiva, o aluno aprende com os olhos, com a boca, com a cabeça, com as mãos, enfim, com o corpo, e não apenas com os ouvidos.

Outra importante preocupação dos PCN's refere-se aos conteúdos históricos. Buscou-se refletir e apresentar uma proposta mais flexível, que possibilitasse uma aproximação constante dos temas estudados com a realidade dos alunos, num

diálogo mais significativo do presente com o passado⁵¹. O princípio da interpretação, nesse sentido, sem lançar a História num absoluto relativismo, favoreceu a ideia de um possível ambiente mais democrático para a sala de aula, entendendo a produção do conhecimento histórico escolar sob múltiplas perspectivas.

Esse tipo de aprendizagem, multiperspectivada, apresenta-se mais compreensível ao aluno que percebe poder dialogar com os temas a serem estudados. Dessa forma, desperta no aluno um interesse maior em se apropriar da linguagem acessível a cada categoria de fonte histórica.

Até aqui pensamos o uso do documento, de uma forma geral, considerando aspectos da trajetória do ensino de História no Brasil, e algumas possibilidades de avanços presentes nas discussões acadêmicas e nas propostas curriculares atuais.

3.1.1 Fotografia como documento histórico no ensino de História

Os materiais didáticos utilizados no ensino de História há tempos procuram associar texto e imagem. Nesse caso particular, tem sido ainda mais evidente o uso do documento como mera ilustração, afastando os alunos do conhecimento mais do que os aproximando.

As novas possibilidades metodológicas, traduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, também atingiram em cheio a concepção que se tinha acerca do uso de fotografias no ensino de História, resultando na elaboração de materiais didáticos enriquecidos por uma diversidade cada vez maior de fotografias. Porém, apesar de oferecer uma proposta mais atraente, esses materiais nem sempre podem ser compreendidos por professores e alunos.

Dois motivos podem justificar a importância de se pensar o uso de fotografias no ensino de História: 1) as particularidades potenciais dessa tipologia de fonte na abordagem de questões sociais invisíveis em outros documentos; 2) o notável interesse que os alunos de hoje dispõem às tecnologias fotográficas oferecidas pelos aparelhos celulares e computadores.

Esse interesse, para além do aspecto fascinante das novas tecnologias, explica-se ainda pelo caráter afetivo que a fotografia tradicionalmente comporta.

⁵¹ Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma importante valorização do ensino de história local, principalmente para os primeiros ciclos. As discussões acerca da "localidade" no ensino de História foram muito valiosas para nossa proposta didática com o uso das fotografias.

Porém, muitas vezes, este é desperdiçado em sala de aula, pois o aproveitamento das potencialidades da fotografia, enquanto documento histórico exige certa familiaridade com a linguagem que é particular da fotografia e que só pode ser apreendida mediante estudo dos seus aspectos constitutivos.

Os estudos que têm se dedicado à linguagem fotográfica, a partir de uma nova perspectiva para o ensino de História, sintonizam-se com as mudanças mais recentes que propuseram um repensar na própria concepção de História. Principalmente a partir das propostas da História Cultural, a fotografia passou a ser considerada uma poderosa aliada na formação dos alunos, principalmente pela possibilidade de estudo com elementos visuais próximos ao referencial empírico deles.

Nesse sentido, o domínio da linguagem fotográfica significa um aprimoramento na capacidade de leitura do mundo pelo aluno que, atualmente, dispõe de um grande volume de imagens, fotográficas ou não, presentes em toda parte e que já se incorporaram ao seu cotidiano. Dessa forma, para além dos materiais didáticos produzidos com fins pedagógicos, há um leque de opções produzidos socialmente que podem oferecer riquíssimas possibilidades de questionamentos e abordagens no diálogo do presente com o passado, aprimorados com o exercício da interpretação multiperspectivada no ensino.

Pinto e Turazzi (2012) ressaltam que, no ensino de História:

[...] os alunos frequentemente são apresentados a imagens do passado que devem ser observadas com atenção, sendo-lhes indicado por que e para que fazê-lo, mas raramente como isso deve ser feito. A percepção da existência de determinadas informações em suportes visuais não representa, por si só, o pleno desenvolvimento da competência leitora, cada vez mais necessária à compreensão e fruição do universo imagético contemporâneo (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 109).

A historiadora Isabel Calado (1994), utiliza o termo “alfabetismo visual”⁵² ao se referir ao desenvolvimento da competência leitora de imagens e para chamar a atenção dos educadores contemporâneos. Considerando as transformações que as novas tecnologias vêm promovendo na forma como interpretamos o mundo, a autora reconhece nas imagens um alto poder educativo e comunicativo, que independe da escola formal para convencer e/ou comover. Para ela, a indiferença ou incapacidade

⁵² A autora se inspira nos estudos da designer e professora Dondis (1988), que se refere aos elementos básicos da linguagem visual como *alfabeto*.

dos educadores em compreender tal potencial, permite à “escola paralela”⁵³ o controle quase absoluto desse poder, pois, o investimento em “consultar o cliente para vender mais” tem sido muito maior que o investimento em “consultar o cliente para educar melhor”.

De acordo com Calado (1994), entender o universo das imagens hoje não significa apenas introduzi-las no processo de ensino e aprendizagem, conforme também alerta Napolitano (2006). Trata-se de repensar uma epistemologia visual que nos permita manipular as imagens, em vez de sermos manipulados por elas. Caberia à escola “a tarefa de intensificar os efeitos positivos produzidos pelos *media*, bem como a de anular aqueles que fossem considerados negativos” (CALADO, p. 93).

Armando Martins de Barros (1999), refletindo sobre a “pedagogia da imagem” na formação docente, destaca a importância de conteúdos que discutam essas problematizações na graduação, considerando o caráter multidisciplinar inerente ao trabalho com imagens. O autor ressalta que é necessário pensar multidisciplinarmente. Ainda é raro nas escolas o desenvolvimento de projetos e experiências envolvendo diferentes disciplinas. Segundo o historiador:

A presença da imagem educando os sentidos é histórica. Todavia, a escola permanece entre o fascínio, o receio e a paralisia. Mais do que práticas apenas voluntaristas em sua crítica ou recurso, urge discutirmos seu estatuto, seu campo, suas metodologias, de forma a permitir à escola intervir concretamente nas práticas sociais que autorizam ao olhar significar a imagem, identificando e dialogando com os atores sociais que teimam em ocultar-se (BARROS, 1999, p. 27-28).

É nesse sentido que Calado (1994), acerca de uma pedagogia da imagem, fala em “pedagogia da comunicação”, defendendo a promoção do seu caráter ativo nas crianças e jovens, pois mesmo sem perceber somos estimulados pela imagem a nos comunicarmos, verbal e/ou visualmente. Os *media*, hoje imbricados na internet, principalmente através das redes sociais, potencializaram esses estímulos comunicativos. Poderíamos emprestar de Calado (1994) o termo “*media* de grupo” para nos referirmos a tais. O mesmo fator que nos anima, diante de tantas possibilidades educativas de comunicação, nos assusta, diante da complexidade

⁵³ A autora refere-se aos meios de comunicação, os *media*, em especial a televisão. Percorre os campos da “psicossociologia” e da “semiologia da imagem” para apresentar importantes contribuições acerca das características da linguagem visual, nos quais articula os conceitos de *leitura*, *alfabetismo* e *aprendizagem*.

que atravessa as novas formas e conteúdos da comunicação pelos jovens das novas gerações.

Algumas produções acadêmicas voltadas para pesquisa e ensino podem oferecer importantes instrumentos metodológicos a serem experimentados e adaptados em sala de aula, não como receitas prontas, mas como possibilidades de ações e práticas. Sem abandonar o diálogo com os autores que nos acompanharam até aqui, prosseguiremos com o intuito de pensar esses instrumentos e possibilidades.

3.1.2 Cuidados, limites e possibilidades na utilização da fotografia

Assim como na historiografia, a problematização da fotografia no ensino, enquanto documento, deve extrapolar o campo da contemplação da técnica investigativa, sensibilizando os alunos a momentos de reflexões acerca das contradições sociais ocultas nesses testemunhos.

Os estudos que se dedicam a entender as propriedades cognitivas da fotografia identificam-na, juntamente com outras imagens, como uma linguagem, que comunica e representa algo. Essa definição é importante para pensarmos seus limites e potencialidades também no ensino de História.

Retomando os estudos de Jacques Aumont (2012):

A imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação a uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas (AUMONT, 2012, p. 134).

Para tanto, faz-se necessário pensar uma competência leitora dessa comunicação e representação, no âmbito escolar. Explorar as potencialidades dessa linguagem requer, tomando de empréstimo os termos da historiadora Miriam Moreira Leite (1993), uma “compreensão global” e uma “análise dos pormenores” presentes em cada fotografia. Nesse sentido, fazer com que o aluno tenha contato com o contexto histórico relacionado à produção da fotografia, contribui com o desenvolvimento de sua competência leitora de imagem, para que compreenda os detalhes e as “ausências” no registro fotográfico.

Certamente, provocar essa mobilização dos conceitos relevantes para o uso do documento fotográfico em sala de aula, demandará do trabalho do professor planejamento e tempo adequado para a prática. Porém, nem todo trabalho com fotografia no ensino conseguirá explorar todas as possibilidades de interpretação. É importante que essa prática esteja amparada em objetivos e entender que eles podem variar bastante, mas que precisam estar claros para o professor e para os alunos.

Para Schmidt e Cainelli (2009) é um cuidado necessário, no uso de imagens no ensino de História, diferenciar o uso de tal linguagem como recurso didático ou como documento histórico. Para as autoras, trata-se de uma escolha que demanda uma postura essencialmente reflexiva aliada às práticas planejadas e desenroladas.

Os estudos desenvolvidos pelas autoras constataam ainda que, assim como não é possível fazer história sem fontes, também não é possível ensinar História sem elas, se o objetivo for desenvolver um ensino ativo.

A utilização da fotografia com o simples objetivo de ilustrar uma afirmação do texto, ou do professor, pode banalizar o processo de aprendizagem, tornando a fotografia apenas recurso comunicativo e não um objeto de estudo⁵⁴.

Em seus estudos acerca dessa tendência no ensino de História, Ana Heloisa Molina (2007) destaca que os professores de história reconhecem as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica, mas utilizam-na em situações de transmissão, e não de mediação. Agindo dessa forma, buscam mobilizar estratégias para motivar os alunos no sentido de chamar e/ou prender sua atenção com o objetivo de estabelecer conexões com os temas apresentados, transmitir e convencer os alunos de um ponto de vista, ou seja, explorar somente o potencial ilustrativo da imagem, usando-a como ponto de chegada, e não como percurso.

Essa estratégia pode comprometer o desenvolvimento da competência leitora do aluno em relação às imagens. Para a autora “há caminhos incontroláveis da imagem, que levam da informação à evocação, à magia, ao devaneio, ao desinteresse, à saturação, à emoção” (MOLINA, 2007, p. 25). Dessa maneira, ela

⁵⁴ Isabel Calado (1994), em estudo relacionado à utilização educativa de imagens, apresenta uma lista com 12 funções de comunicação comportada na imagem: expressiva, persuasiva, poética, decorativa, representativa, organizadora, interpretativa, transformadora, memorizadora, de complemento, dialética e substitutiva. Conhecer essas funções consiste em poder de domínio sobre a imagem, para assim, melhor explorá-la no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História.

defende que o uso da imagem não deve ser uma operação gratuita, há que se conhecer seus componentes semânticos para poder adequá-los aos objetivos propostos, assim:

O desafio e o limite imposto ao professor de história serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição (MOLINA, 2007, p. 25).

Outro importante cuidado a se ter na leitura de imagens fotográficas, no ensino de História, é o de não incorrer ao anacronismo. Para pesquisadores que trabalham com as fontes imagéticas a leitura que fazemos de uma imagem é totalmente influenciada pelos valores que carregamos, atravessados sempre por inquietações e padrões do presente que, provavelmente, não existiam ou eram diferentes no tempo em que a imagem foi produzida.

O trabalho com a fotografia para a produção de conhecimento histórico, tanto acadêmico, quanto escolar, trata-se de um trabalho de “desconstrução”. Como vimos nos capítulos anteriores, a primeira desmontagem lançada na leitura da fotografia, pelos estudos da História Cultural, foi em relação à sua concepção enquanto “espelho do mundo”, ou seja, retrato fiel da realidade.

Para as professoras e pesquisadoras Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida e Vitória Azevedo Fonseca (2012):

Na medida em que o senso comum atribui à fotografia o sentido de “retratação do real”, cabe a nós, professores, fazermos a mediação entre esse conceito e as concepções que nossos alunos possuem sobre as implicações da manipulação da imagem fotográfica. Para analisarmos esse aspecto, é importante compreendermos não só o contexto de produção fotográfica, o cenário, os enquadramentos etc. A imagem fotográfica não deve ser tomada como ponto final de uma análise, mas como ponto de partida para o resgate e montagem de uma informação, na medida em que permite que sejam vistos fragmentos de uma determinada sociedade, enquadrados em uma imagem fixa, representando pessoas, objetos, roupas etc. (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 49).

As autoras também destacam a importância de não utilizar a imagem fotográfica como “ponto final de uma análise”, mas, como “ponto de partida”. Dessa forma, entende-se que a utilização da fotografia no ensino de História pode se dar tanto como ponto de partida, como percurso, dependendo dos objetivos previamente traçados.

Outro aspecto a ser considerado na leitura e interpretação do documento fotográfico, no ensino, é o tipo de poder que o fotógrafo exerce sobre a constituição da imagem, uma vez que pode facilmente manipulá-las de diferentes maneiras. Considerando a ideia de que a escolha feita pelo fotógrafo se trata de algo realizado num conjunto de escolhas possíveis, o professor pode promover situações de aprendizagens riquíssimas, pois esse aspecto permite maior liberdade por parte dos alunos no momento da reflexão, que depois passará pela mediação do professor, o que propiciará novas reflexões. Problematisações nesse sentido permitem ao aluno questionar o caráter homogeneizador da memória, local e nacional, que foi apresentada a ele até então.

Em consonância com estudos historiográficos acerca da leitura de imagens, Oliveira, Almeida e Fonseca (2012), apresentam uma proposta de trabalho com fotografias em sala de aula, em que, primeiramente, consideram-se os aspectos ligados à sua descrição, o chamado aspecto iconográfico, no qual serão observados os elementos que contribuíram para a produção da imagem como o assunto, o fotógrafo, o ano e local de produção, entre outros, e também os elementos presentes na fotografia como o conteúdo da imagem, o que retrata e quem são os retratados (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012).

Para a interpretação da imagem, na sequência, buscando decifrar a realidade interior da representação fotográfica, as autoras sugerem a sua desmontagem, através da contextualização histórica do momento de produção da imagem, e suas condições de produção. Essa interpretação dos valores simbólicos é o objeto do que Panofsky (1892-1968) chama de iconologia, conforme mencionamos no primeiro capítulo.

Considerando os importantes estudos que problematizaram o método no qual se exaurem as possibilidades semiológicas no conceito de iconografia e iconologia, devemos atentar-nos para o risco de não reconhecermos o papel de artefato comportado na fotografia e, conseqüentemente, a “ação” que mobiliza no aluno espectador. O termo “ação”, derivado do conceito de “agency”, explorado por Meneses (2003), em sua crítica às limitações do método iconografia-iconologia, ganha um sentido ainda mais relevante no ensino, pois pode materializar-se em uma diversidade de “produtos” resultados da imaginação e criatividade dos alunos.

Outra problemática, já citada anteriormente, concernente à linguagem fotográfica passa hoje pelas constantes mudanças ocorridas em seus suportes

técnicos de expressão. Estes alteram não somente aspectos da linguagem característica da mensagem fotográfica, mas também a linguagem comportamental das novas gerações na relação com as novas tecnologias empregadas nas (re)produções fotográficas. Não compreender essas transformações pode significar um distanciamento ainda maior entre os objetivos do ensino de História e a realidade dos alunos.

Nesse sentido, podemos pensar em atividades em que os alunos possam fotografar experiências de familiares, ou próprias, se for o caso, voltadas para o mundo do trabalho, estabelecendo, dessa forma, um diálogo diacrônico e sincrônico entre as suas experiências e as de seus familiares e conterrâneos.

Sobre a produção de imagens no ensino, pelos alunos, trata-se de uma ferramenta extremamente importante, pois o momento da produção pode auxiliar significativamente no desenvolvimento do alfabetismo visual, uma vez que, assim como no alfabetismo associado à linguagem verbal escrita, a linguagem visual também exige uma aprendizagem voltada para o saber-fazer. Fotografar, no sentido denotativo do termo, é “escrever com a luz”. Acerca disso, o psicólogo alemão Rudolf Arnheim (1989) nos oferece uma interessante reflexão:

Deixou-se adormecer a nossa capacidade inata de entender com os olhos e há que voltar a despertá-la. O melhor modo de consegui-lo seria o manuseamento de lápis, pincéis, escopros e quiçá máquinas fotográficas [...] (ARNHEIM, 1989, p. 13-14 apud CALADO, 1994, p. 66).

De uma forma ou de outra, as crianças e jovens de hoje produzem uma infinidade de fotografias. Essa produção, embora pareça espontânea e sem uma intencionalidade, carrega consigo um pensamento discursivo inconsciente, muitas vezes manipulado por uma “retórica visual”⁵⁵ cada vez mais sofisticada pelos meios de comunicação atuais, principalmente através da publicidade.

Diante disso, constatamos que não é possível pensar sem uma interpretação das imagens, e que os cuidados referentes a essa interpretação devem ser um problema da educação formal e, conseqüentemente, do ensino de História. De acordo com Calado (1994, p. 51):

⁵⁵ O conceito é utilizado por Calado (1994) a partir dos estudos de Roland Barthes (1960), que consolidou a noção de “retórica visual”. A autora cita ainda a obra de Georges Péninou (1970) para discorrer sobre os modos de construção visual publicitária, destinados a captar o olhar e dirigir a atenção para aquilo que é o fulcro da mensagem na imagem (CALADO, 1994, p. 53).

[...] ao falarmos das técnicas visuais, não estamos a pretender que os professores e alunos devem ter um conhecimento especializado destas técnicas – como tem o artista plástico. O que queremos é desmistificar a ideia de que só os talentosos conseguem exprimir-se ou fornecer informações visualmente.

Sem incorrer no equívoco de opor o visual ao verbal, é necessário compreender no contexto escolar atual que a comunicação visual é muito mais predominante nas relações sociais das novas gerações que a comunicação verbal. Entretanto, é evidente que uma não elimina a importância da outra, sendo antes, “dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se” (CALADO, 1994, p. 34).

A linguagem fotográfica, apesar dos desafios que oferece em sua utilização no ensino, pode transformar a capacidade de leitura do mundo, cada vez mais visual. Não compreender a importância disso, segundo Barros (1999), nos coloca diante de impactos e riscos sociais maiores:

Em que pesem os riscos de subordinarmos o tratamento do não-verbal à lógica da escrita, ignorando a existência e especificidade dos códigos que significam as imagens técnicas em diferentes suportes, a questão apresentada por Dondis permanece não apenas atual como, igualmente, convoca a escola a reafirmar seu compromisso democrático com a socialização do patrimônio socialmente produzido, e que fundamentalmente é mediado pelas linguagens (BARROS, 1999, p. 27).

É nessa perspectiva que pensamos o papel da escola e a nossa função enquanto educadores: organizar espaços e criar momentos democráticos de aprendizagem, considerando os limites e potencialidades dos materiais didáticos disponíveis e reconhecendo as condições estruturais oferecidas aos professores e alunos.

Após refletirmos sobre os meandros da utilização das imagens no ensino de História, considerando principalmente a fotografia, passaremos agora aos estudos da história local e também abordaremos algumas possibilidades para o ensino de História. Embora tenhamos estabelecidos os diálogos separadamente, “fotografia - ensino de História” e “história local - ensino de História”, ambos os estudos estão indissociavelmente ligados no fulcro da proposta didática apresentada no final desse capítulo.

3.2 HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL

Antes de apresentarmos nossa proposta didática, retomaremos a questão colocada pelo nosso aluno, conforme discorrido na introdução, sobre a ausência de temas locais nos estudos de História, para fazermos uma breve reflexão sobre o espaço que o ensino de História no Brasil tem oferecido ao estudo de história local.

Inicialmente, é preciso entender que definição é atribuída ao conceito de “história local” no campo historiográfico. A discussão é ampla e já dura algumas décadas. Sem a pretensão de esgotá-la nesse tópico, traremos para a nossa reflexão apenas alguns resultados dessa discussão.

A partir do diálogo com autores interessados no assunto, podemos definir a História Local como uma modalidade ou campo historiográfico, no qual se identificam duas metodologias: uma “tradicional” e uma “nova”.

O modelo tradicional remonta ao século XIX, fortemente influenciado pelas aspirações “nacionalizantes” do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), e predomina até as décadas de 1970 e 1980, período em que os emergentes debates e discussões dos novos cursos de pós-graduação colocam em pauta toda a historiografia tradicional brasileira.

Para o historiador Marcos Lobato Martins (2009), a escrita da história local caracterizava-se por um conjunto de “corografias”, ou seja, limitava a abordagem historiográfica aos aspectos fisiográficos das regiões, com ênfase em questões políticas e econômicas consideradas de maior relevância, com o intuito de “fazer despertar o amor ao passado e o patriotismo” (MARTINS, 2009, p. 141). De forma romântica, os autores “corógrafos” produziam para o presente as memórias desejadas de um tempo acabado e “que não volta mais”. Tempo passado, da obediência e da ordem, sempre mais simples e harmonioso, sem nenhuma conexão com o presente⁵⁶.

De acordo com o historiador Luís Reznik (2003, p. 2) podemos identificar duas tendências nos estudos tradicionais sobre espaços locais: 1) submissão dos ritmos e temas da localidade à História do Brasil; 2) colocação em evidência do

⁵⁶ Vale ressaltar que havia exceções entre as corografias. Em seus estudos, Marcos Lobato Martins cita como exemplo as obras de José de Alcântara Machado de Oliveira em *“Vida e Morte do Bandeirante”*, publicada em 1929, e de Capistrano de Abreu em *“Caminhos antigos e povoamento do Brasil”*, 1889, e *“Capítulos de história colonial”*, 1907, consideradas obras pioneiras da história social no Brasil (CORREIA, 2012, p. 16).

local, de forma ufanista, como se ali fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância.

Com a disseminação dos cursos de pós-graduação em História, a partir da década de 1980, as corografias, quase que exclusivamente produzidas fora das universidades, continuam sendo reproduzidas, porém, passaram a dividir espaços com um número cada vez maior de produções acadêmicas também interessadas em aspectos locais e regionais. Nesse contexto também houve uma ampliação nas produções identificadas com as metodologias da chamada micro-história⁵⁷. No interior dessas produções a noção de escala passou a ser problematizada de maneira a movimentar, principalmente sob o viés antropológico, algumas fronteiras histórico-geográficas.

No Brasil, somente então a partir da década de 1980 que começa a se consolidar as discussões em torno de uma nova metodologia na escrita da História Local. Nessa mesma década tornava-se mundial a reação contra o paradigma tradicional na escrita historiográfica, segundo Burke (2011) em estudo onde problematiza o conceito de “nova história”⁵⁸.

As novas tendências nos estudos historiográficos sobre espaços locais buscaram na vasta herança das abordagens construídas pela Escola dos Annales e utilizadas na História Regional europeia, as metodologias para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Nesse sentido, os diversos trabalhos que vêm sendo produzidos na área, principalmente nos cursos de pós-graduação em História, buscam ampliar as noções de tempo histórico, fontes históricas, sujeitos históricos, através de um diálogo constante com outras ciências, como a geografia, antropologia e sociologia, por exemplo. Há ainda que se destacar as aproximações com outros campos dentro da própria historiografia como a micro-história e a história do cotidiano.

As discussões acerca das problemáticas concernentes às produções de cunho local no Brasil, como dissemos anteriormente, são amplas e já renderam

⁵⁷ Acerca das aproximações e distanciamentos metodológicos entre história local e micro-história ver Anderson Romário Pereira Corrêa (2012) em seu artigo “*História Local e Micro-História: encontros e desencontros*”.

⁵⁸ Na Inglaterra, França e Itália é possível falar do início de uma renovação metodológica nas práticas historiográficas sobre as regiões e localidades entre as décadas de 1950 e 1970, conforme aponta Corrêa (2012) inspirado nos estudos de Burke (2010).

inúmeros trabalhos importantes⁵⁹. Passamos brevemente por esse histórico para adentrarmos na reflexão que muito nos interessa a partir de agora: pensar as possibilidades de ganhos para o ensino de História com os estudos de temas locais nas aulas de História.

3.2.1 Estudos de temas locais no Ensino de História: ganhos e riscos

As discussões acadêmicas em torno do que ficou conhecido como “Nova História”, atingiram diretamente os debates no campo do ensino, culminando em novas proposições de abordagens para o estudo escolar na disciplina de História.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) refletiram amplamente os avanços dessas discussões, buscando romper com a concepção tradicional e tecnicista que direcionava o ensino.

Nesse mesmo contexto, houve também uma preocupação por parte dos PCN's em suscitar nas propostas curriculares o estabelecimento de relações entre os conteúdos por elas selecionados e o levantamento de questões locais. Entretanto, os currículos preservaram o distanciamento nessas relações, principalmente para os dois últimos ciclos, mantendo muitos prejuízos para o ensino e aprendizagem escolar, pois conceitos complexos como identidade e memória são transportados, na maioria das vezes, para a compreensão de espaços “estrangeiros” aos alunos. Apesar de alguns avanços nas propostas curriculares, a partir da década de 1990, o eurocentrismo ainda “nordesteia” a leitura e interpretação do mundo.

Um dos ganhos mais significativos para o ensino de História, com a inserção de temas locais de forma crítica e reflexiva, é o reconhecimento da pluralidade de sujeitos no processo histórico, que resulta, conseqüentemente, no reconhecimento, pelos alunos, de si próprios como sujeitos e pertencentes a um lugar social. Nesse sentido, outro ganho importante refere-se à noção de “ponto de vista”, em que o aluno ao perceber as tendências que tradicionalmente marcam os discursos históricos, desloca seu ponto de vista para seu real lugar social e étnico-cultural.

A esse respeito, numa das aproximações possíveis que a história local pode estabelecer com seus vizinhos, identificamos a chamada “história vista de baixo”.

⁵⁹ Para citar alguns trabalhos, ver: José D'Assunção Barros (2008) em “O campo da História: Especialidades e Abordagens”; Marcos Antonio da Silva (org.) em “República em Migalhas: História Regional e Local”; Sílvia Marcos de Souza Correa em “História local e seu devir histórico”.

Em seu artigo “*A história vista de baixo*”, Jim Sharpe (2011) problematiza a expressão que dá título ao texto e conclui que esta modalidade historiográfica “ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (SHARPE, 2011, p. 63).

Nesse sentido, um ensino de história local que tome de empréstimo as ricas contribuições dos diversos campos produtores de conhecimento, dentro e fora da ciência histórica, ajuda a apurar as noções de identidades nos alunos⁶⁰. O ensino de História passa, assim, a desempenhar uma função social no sentido de que todo conhecimento histórico leva à ação. O aluno, uma vez identificado o seu lugar social no processo histórico, entendido como algo em movimento, na forma de tempo presente, sente-se participante da história, com heranças e responsabilidades. Nas palavras de Jorge Antonio de Queiroz e Silva (2001, p. 97), “sem a participação histórica do aluno ele sempre irá considerar que a história são os outros, mas ao inserir-se, sente-se seu construtor”.

Em capítulo dedicado à “História local e o ensino da História”, Schmidt e Cainelli (2009) apresentam, acerca do trabalho com a história local como estratégia de aprendizagem, algumas possibilidades de ganhos: a) produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele; b) ajudar a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social; c) ajudar o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade – econômico, político, social e cultural; d) facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências; e) ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 139).

Martins (2009) reforça algumas dessas possibilidades, ao afirmar que o ensino da história local “acaba por problematizar a identidade dos estudantes, fazendo-os refletir sobre o legado do passado, o que desejam conservar, transformar ou simplesmente abandonar” (MARTINS, 2009, p. 149).

⁶⁰ Os debates e estudos em torno do que tem sido chamado de “pensamento decolonial” ou “decolonialidade” têm oferecido riquíssimas reflexões para as ciências humanas acerca dos prejuízos epistemológicos que o eurocentrismo tem causado na autocompreensão das culturas históricas latino-americanas. Sem dúvidas uma aproximação da história local com as abordagens desse pensamento traria muitos ganhos para um repensar as práticas no ensino de história.

Ao pensarmos os ganhos possíveis com as abordagens de temáticas locais no ensino, precisamos também estar atentos a alguns riscos que estas oferecem. Um deles é o de reproduzir as tendências identificadas na escrita tradicional da história local: submeter a dinâmica dos ritmos e temas locais à História Nacional; supervalorizar eventos ocorridos e tradições locais; produzir uma memória desejada com a presença de heróis locais.

Mesmo nas localidades onde há escassez de produções de cunho local, inclusive das memorialísticas, permeia sobre a memória coletiva dessas comunidades um determinado tipo de consciência histórica⁶¹, alimentada na tradição oral, nos costumes, festividades e rituais, circulando inconscientemente pelos espaços públicos. Apesar do caráter negativo, muitas vezes imbricado nos discursos históricos, por distorcer parcela da realidade, a identificação e problematização desses discursos podem representar um rico material de estudo nas aulas de história sobre aspectos locais, no sentido de “fazer defeitos nas memórias” (ALBUQUERQUE JR, 2012).

Ainda acerca da narrativa histórica de perspectiva nacional, é importante também destacar que, assim como esta pode suprimir o universo das particularidades locais, a narrativa local inadequada pode dificultar a compreensão da complexa relação que há entre o local e o nacional, inclusive colocando uma em oposição à outra. Para Schmidt e Cainelli (2009, p. 138):

[...] é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino da história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

Inspirado nos estudos voltados para as interferências que o processo de globalização produz sobre a localidade⁶², Silva (2001) se apropria de alguns

⁶¹ O conceito de consciência histórica é partilhado por diferentes pensadores, nem sempre de forma consensual. Para o teórico alemão Jörn Rüsen (2007), trata-se de um universal antropológico, intrínseco à natureza humana, que confere sentido e orientação na relação que os humanos estabelecem consigo e com o mundo, mobilizando lembranças no tempo presente que agem como força viva e não simples memorização (MORENO, 2019).

⁶² O autor cita trabalhos de pesquisadores como: Yvone Dias Avelino (1997) – “*História e globalização*”, Paulo Freire (1997) – “*Globalização ética e solidariedade*”, Milton Santos (1997) – “*A*

conceitos para pensar essa relação, como neoliberalismo e fragmentação. Para o autor, o neoliberalismo, como a razão de ser do capitalismo na fase atual da globalização, atua numa dinâmica que busca desnudar o sujeito de sua condição cidadã para transformá-lo em mero consumidor. Como resultado, observa-se nas sociedades atuais uma fragmentação, que se dá por meio da dissolução das relações sociais.

A consequência disso tudo é uma transformação constante do lugar e a produção de seu estranhamento com a perda das referências, ou seja, a destruição do “passado” tornando o tempo presente cognoscível por si mesmo. Considerando esses impactos todos, a abordagem de temáticas locais no ensino de História pode contribuir no sentido de lembrar o que é esquecido, “especialmente na preservação da memória e resgate da história local” (SILVA, 2001, p. 5). Ainda segundo o autor:

Um dos modos interessantes de resistir aos efeitos negativos da globalização, sendo um deles a efemeridade das verdades, é a vivência, segundo Levy (1993), das três tecnologias: a oralidade, que resguarda a memória; a escrita/impressão, que mantém o caráter de devir (história) e a informática/rede, que ensina relações com múltiplos centros, como uma teia. As três grandes tecnologias devem estar presentes na sala de aula, pois elas devem ser entendidas como modos de fazer (SILVA, 2001, p. 5)⁶³.

Conforme podemos observar, a preocupação com a memória local, ou memórias locais, é uma necessidade de extrema importância para o desenvolvimento de uma concepção de história coerente e “orientadora”. Retomando mais uma vez as contribuições de Silva (2001, p. 5):

Convivem num mesmo local a latência das histórias guardadas nas memórias dos indivíduos, que talvez tenham sido reveladas e que correm o risco de perder-se (*sic*) para sempre, e a velocidade do hipertexto, que estabelece informação e interação o tempo todo. Sem o resgate das identidades locais, os indivíduos sentem-se desconhecidos, sem raízes, pois a interação nas redes de informação, como um contexto partilhado, perde seu significado sem a dialética da relação presente passado. Quanto mais cresce a velocidade da interação do hipertexto, portanto, mais surge a necessidade de valorizar a oralidade e a escrita⁶⁴.

aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço-mundo”; Eric Hobsbawm (1995) – “*Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*”; Gilles Deleuze (1988) – “*Diferença e repetição*”; Octavio Ianni (1997) – “*A era do globalismo*”.

⁶³ Para além da vivência dessas três tecnologias, poderíamos ampliar tal noção com a inserção das imagens fotográficas enquanto uma quarta tecnologia a ser pensada nesse contexto de resistência e modos de fazer em sala de aula e, por que não, fora dela.

⁶⁴ Mais uma vez consideramos pertinente ampliar a reflexão inserindo também a necessidade de valorização dos registros fotográficos como meio de preservação/reconstrução de memórias e, consequentemente, ponto de passagem entre o presente e o passado.

Nesse sentido, os efeitos negativos da globalização podem ser amenizados na medida em que forem problematizados, confrontados e compreendidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem histórica. O ensino de História, acerca disso, deve considerar a história local como pertencente à mesma associação que a história social.

Os trabalhos acadêmicos que buscam demonstrar a importância e os ganhos que o ensino de História pode ter com as abordagens de temáticas locais reconhecem o estudo de História Local como uma necessidade permanente nas aulas de História, com possibilidades de aprendizagem em todos os anos do ensino fundamental e médio⁶⁵.

A partir de uma consulta realizada em parte do material utilizado por professores nas escolas do município de Tejuapá⁶⁶, e da constatação de que não há nenhum material didático voltado para o professor de História em nenhum dos anos/séries do ensino fundamental, que aborde diretamente questões locais, enfim, o presente trabalho, depois de todo o percurso de estudo percorrido até o momento, apresentará no próximo tópico, uma proposta que busca preencher ao menos uma lacuna, dentre as tantas existentes no ensino de História referente às temáticas locais.

Como nossa temática refere-se ao mundo do trabalho e dos trabalhadores rurais, na cultura do café em Tejuapá, através de fotografias, escolhemos o ensino fundamental II como público alvo, para a elaboração e apresentação da nossa proposta. Porém, como é no 8º e 9º ano do ensino fundamental, que se aborda o tema da cafeicultura no Brasil, durante o Segundo Reinado e na Primeira República, as sequências didáticas a seguir, foram pensadas a partir das atividades propostas na abordagem desses temas para esses anos/séries, considerando o currículo do estado de São Paulo, os livros didáticos que consultamos e o caderno do aluno

⁶⁵ Lara Ximenes Gidalte (2018), em sua dissertação de mestrado pelo Profhistória (UERJ), intitulada *“Diálogos entre História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ”*, apresenta uma ampla reflexão acerca do distanciamento nos currículos e materiais didáticos em relação aos estudos de temas locais nos ciclos finais do ensino fundamental e no ensino médio, inclusive em consideração às atuais proposições da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

⁶⁶ Nessa consulta buscamos identificar como os conteúdos históricos apresentados em algumas das coleções, de 1º ao 9º ano, dialogam com a localidade. Em consonância com as prescrições curriculares tradicionais, os livros didáticos oferecidos aos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram maior abertura para abordagens locais, através de perguntas diretas, enquanto para os anos finais, com o distanciamento entre os temas e o contexto de vivência dos alunos, poucas questões nesse sentido foram encontradas.

(apostila)⁶⁷. Entretanto, elaboramos a proposta pensando na possibilidade de uso em qualquer ano/série do ensino fundamental II, ficando a cargo do professor, interessado em desenvolver as sequências, manipulá-las e articulá-las em diferentes momentos do ensino de História, como lhe aprouver.

Vale destacar que, no quadro geral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para o ensino fundamental, 40% das abordagens dão uma abertura direta para o trabalho com questões locais e regionais. É por esses espaços que a presente proposta pode entrar, confrontando ou complementando, de diferentes maneiras, os demais 60% dedicados à tradição eurocêntrica.

3.3 TRABALHANDO COM FOTOGRAFIAS DOS TRABALHADORES DO CAFÉ: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.

Proposta Didática para o ensino de História Local em Tejuipá-SP.

Introdução

Para apresentarmos as atividades dessa proposta didática, iniciamos com uma carta ao professor e professora, com uma breve contextualização do material a ser oferecido. Em seguida apresentamos a estrutura geral da proposta, para introduzirmos as sequências de atividades, pensadas a partir da ideia de um “*livro do professor*” para funcionar como um “Guia Didático”.

Embora nem todos os conceitos mobilizados ao longo do desenvolvimento dos capítulos dessa dissertação, estejam evidenciados de forma direta nessa proposta, podemos dizer que indiretamente eles estão presentes, tanto propositalmente, quanto inconscientemente, através da transformação que esse estudo como um todo causou em nossa percepção acerca da problemática que nos acompanha.

⁶⁷ Importante ressaltar que, apesar de não termos apresentado no presente estudo, uma análise aprofundada do “Currículo Oficial do Estado de São Paulo” (2008), assim como do caderno do aluno (Programa São Paulo Faz Escola), utilizados até o ano de 2018, trata-se de documentos que tivemos contato desde 2010, quando iniciamos a docência no estado. Em 2019 estava em processo a elaboração do novo “Currículo Paulista”, já com os olhos voltados para a BNCC, ano em que as escolas do estado receberam como materiais de apoio o que foi chamado de “Guias de Transição”, em substituição aos cadernos. Será interessante analisar, futuramente, que abertura e instigação esses novos documentos possibilitarão ao estudo de temáticas locais para o ensino de História Local.

Fig. 1. Carta de abertura ao professor

Caro(a) professor(a),

É com grande satisfação que apresentamos nossa proposta didática para o ensino de História Local em Tejuπά, realizada a partir de estudos e análises que permitiram, dentro da perspectiva da disciplina de História, a realização de uma articulação entre a utilização educativa da imagem fotográfica e a temática do trabalho e trabalhadores na cultura do café no município.

A proposta foi elaborada considerando a ausência de suportes didáticos, que abordem temáticas locais, e o distanciamento tomado pelos materiais oferecidos nas escolas em relação à abertura para se pensar a localidade, como pudemos observar na consulta que realizamos em parte desses materiais.

Dessa forma, a proposta tem o intuito de oferecer uma sequência de atividades para o(a) professor(a) realizar com os alunos do ensino fundamental II, no momento que considerar mais oportuno.

Lembramos que o Currículo Paulista (2019), após sua última reestruturação, manteve os estudos sobre a economia no Segundo Reinado, em que se aborda a expansão da cafeicultura na região Sudeste do país, entre as unidades temáticas a serem trabalhadas no 8º ano. Porém, é no 9º ano, na abordagem dos primeiros momentos da República no Brasil, que acreditamos se tratar de uma oportunidade de ganhos maiores para a aprendizagem histórico-local.

Dentre as tantas habilidades e competências pensadas e repensadas para o ensino de História, acreditamos poder contribuir com essa proposta no sentido de levar os alunos a uma reeducação do olhar para o mundo a sua volta, muitas vezes abstrato. Saber olhar o seu lugar é um saber imprescindível, trata-se de sair desse abstrato e atribuir significados, sentidos ao mundo visual que nos cerca.

As atividades podem ser realizadas na íntegra ou parcialmente, podem ser alteradas e ampliadas, a critério do(a) professor(a), de acordo com os objetivos de suas aulas, características do seu grupo de alunos e condições de trabalho.

Estrutura geral da proposta didática

A presente proposta está organizada em torno de quatro sequências de atividades. Cada uma dessas sequências foi denominada como “Momento de Aprendizagens”.

Cada “Momento de Aprendizagens” é dividido em etapas que se complementam, porém, é possível reorganizá-las conforme a proposta da aula. Algumas etapas são mais curtas, podendo até ser realizadas no tempo de uma aula de 45 minutos. Outras mais longas, por envolverem produção escrita, consulta à internet, produção artística, seminários, vão precisar de mais tempo para a realização. Algumas atividades os alunos levarão para fazer em casa.

Os “Momentos de Aprendizagens” começam sempre com um texto. Estes reúnem informações sintetizadas das pesquisas que realizamos para a elaboração dessa proposta. Essas informações históricas mobilizam aspectos da localidade, relacionando-os com fatores regionais, estaduais, nacionais e globais.

Os “Momentos de Aprendizagens” também são complementares, porém, podem ser trabalhados na sequência apresentada assim como de outras maneiras.

Nas orientações e sugestões de atividades, alguns modelos acabam se repetindo, deixando o(a) professor(a) livre para ampliar as possibilidades presentes nesse material, conforme seu contexto e necessidades.

As sugestões de atividades com consulta na internet podem ser facilitadas se a escola dispuser de uma sala de informática. Há também a possibilidade de trabalhar essas sequências de atividades em torno de um *projeto*, em horário diverso ao das aulas da disciplina de História, caso seja do interesse do(a) professor(a).

Para algumas perguntas colocadas nos exercícios de leitura e interpretação das imagens fotográficas, apresentamos algumas indicações para contribuir na proposição de respostas. Porém, essas perguntas e indicações de respostas não esgotam as inúmeras possibilidades comportadas nos registros fotográficos. Para outras perguntas, por serem mais abertas às interpretações ou invocarem a personalidade nos alunos, não foram necessárias tais indicações.

Momento de aprendizagens 1 – A cultura do café em nossa região.
--

Essa atividade tem como objetivo contribuir para a compreensão do contexto em que foi introduzida a cultura cafeeira na região onde hoje se localiza o município de Tejupá. Para tanto, é importante considerar os vínculos históricos que este tinha com o município vizinho de Piraju, até a data de sua emancipação, assim como relacionar os dados com o contexto histórico maior.

Para tratar do tema, alguns assuntos podem já ter sido abordados ou serem integrados, como: a expansão cafeeira no decorrer do século XIX, a escravização no trabalho, a imigração europeia e a construção de ferrovias. Esses temas são apresentados, geralmente, nos livros didáticos destinados ao 8º ano.

Para pensar: Sondagem e sensibilização

Para introduzir a atividade, pode-se iniciar perguntando aos alunos as seguintes questões:

1. Qual a importância da cafeicultura para a economia e para os trabalhadores rurais de Tejuπά atualmente?
2. A importância atribuída à economia cafeeira em Tejuπά hoje, era a mesma atribuída nos tempos de nossos avós e bisavós (início do século XX)?
3. Você consegue imaginar como era, naquela época, o transporte do café produzido pelos trabalhadores rurais de nosso município?
4. Você sabe dizer qual a relação histórica que o nosso município tem com o nosso vizinho Piraju?

Essas questões dialogam com as informações textuais e imagéticas que serão apresentadas na sequência. O(a) professor(a) pode registrá-las no quadro e pedir aos alunos para copiarem, responderem e, depois, socializarem, ou, se preferir, simplesmente promover uma reflexão dialogada a partir delas. O momento da sensibilização é uma oportunidade para destacar, numa perspectiva histórica, a relação entre o presente e o passado, marcada por permanências e transformações.

Etapa 1

O texto a seguir pode ser utilizado como motivador e contextualizador das reflexões. É importante esclarecer aos alunos que essa etapa envolve leitura, interpretação de texto e pesquisa. A realização dessas atividades pode ajudar na etapa 2.

A história do trabalho na cafeicultura em Tejuπά esteve associada por um longo tempo ao município de Piraju. Até chegar à nossa região, foi um longo caminho percorrido pela “*rubiácea*”. Os estudos apontam que a planta é originária

da Etiópia na África, e que de lá teria se espalhado pelos árabes para várias regiões do mundo, chegando à Guiana Francesa, na América, no início do século XVIII, de onde foram trazidas as primeiras mudas para o Pará. No Brasil a planta viajou por várias regiões, até chegar ao **Vale do Paraíba**, em São Paulo, onde encontrou condições geográficas bastante favoráveis para seu cultivo. O trabalho nessa época, ainda era realizado por pessoas escravizadas, que eram forçadas a realizar a maior parte das tarefas nos cafeeiros.

No século XIX, com o apoio do governo imperial brasileiro, houve uma grande onda de imigração de europeus para o Brasil, principalmente italianos, portugueses e espanhóis. Nesse contexto, iniciou-se a chamada “**marcha do café**” pela província de São Paulo sentido Oeste, chegando a Piraju na passagem para o século XX.

O pesquisador e escritor paulista Sérgio Milliet (1898-1966) utiliza a expressão “invasão do café”, para se referir ao caminho percorrido pelo “**ouro verde**”, passando pelas terras à Oeste de São Paulo até perder-se no norte do Paraná. Ainda segundo o autor “atrás do café e por vezes à sua frente penetram as ferrovias”.

Em Belo Monte (Tejupá), chegou o café, porém, não penetrou a ferrovia. Entretanto, em 1906, na condição de distrito de Piraju, acompanhou a chegada do ramal ferroviário da **Estrada de Ferro Sorocabana** no local onde seria construída a Estação Ferroviária pirajuense. O nome “**Tejupá**” foi atribuído em 1944, e a **emancipação política** ocorreu somente em 1965.

Após a leitura do texto, se o(a) professor(a) considerar pertinente, pode apresentar aos alunos o seguinte roteiro de atividades:

- a) Que título você daria ao texto?
- b) Consulte e registre no seu caderno, significados para os termos em destaque no texto, depois socialize com a turma.
- c) Discuta com um(a) colega a expressão “invasão do café”, utilizado pelo autor citado no texto? Elaborem um argumento, concordando ou discordando dela, depois socialize com os demais colegas da sala.

Etapa 2

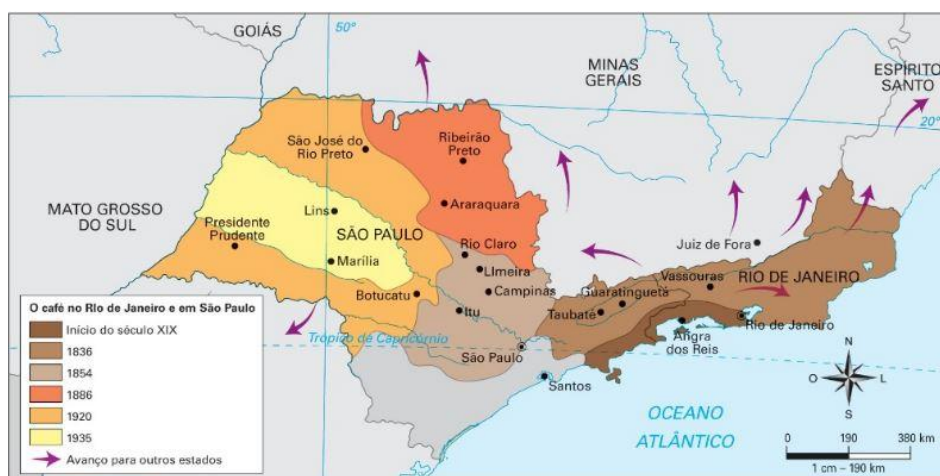
Nessa etapa, são articuladas cinco imagens: alguns mapas apresentando o caminho percorrido “pelo café” e pelas ferrovias, até chegar à região de Piraju e um documento histórico (escrito) digitalizado. É importante, nesse momento, esclarecer aos alunos que após a leitura dessas imagens serão realizadas algumas atividades baseadas nas interpretações suscitadas da leitura. Há a possibilidade de trabalho interdisciplinar com o(a) professor(a) da disciplina de Geografia.

Imagem 1 – Expansão histórica do café.



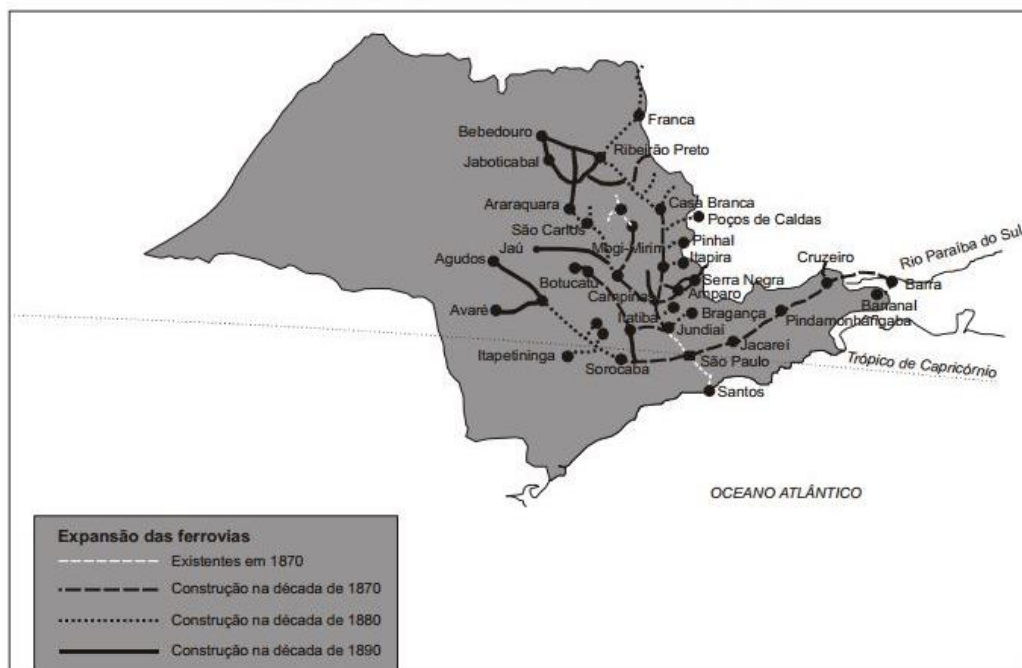
Fonte: https://www.colegio-santaclara.com.br/disciplinas/Geo/O_cafe_e_a_industrializacao_brasileira_2013.pdf

Imagem 2 – O café no Rio de Janeiro e em São Paulo.



Fonte: disponível em <http://historiaantares.net/estudos/paranasantos/imagensvarias.html>

Imagem 3 – expansão das ferrovias brasileiras no século XIX



Adaptado de Flávio de Campos e Miriam Dolnikoff. **Atlas história do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1998, p.25)

Fonte: imagem disponível em: <http://www.mapadaprova.com.br/provas/fcc/2010/see-sp/professor-historia>

Imagem 4 – página do Jornal “O Piraju” (1906)

O PIRAJU

Anno I | S.PAULO
PIRAJU , 21 de Abril de 1906
BRASIL | N. 5

GAZETILHA

Estrada de Ferro

Conforme naticiamos em o nosso numero passado, realiza-se, hoje, a cerimônia da collocação da pedra fundamental do edificio da Estação.

Nada poderia exprimir de um modo mais eloquente o jubilo do povo desta terra, que essa estrondosa manifestação que elle promove ao exmo. Sr. Dr. Alfredo Maia, que aqui vem especialmente afim de assistir ao acto.

Ao dar esta noticia, julgando interpretar os sentimentos da população de Piraju, não podemos deixar de felicitar a commissão da lavoura, pelo cabal desempenho que vae dando á grandiosa missão de que foi encarregada pela classe a que, dignamente, pertence.

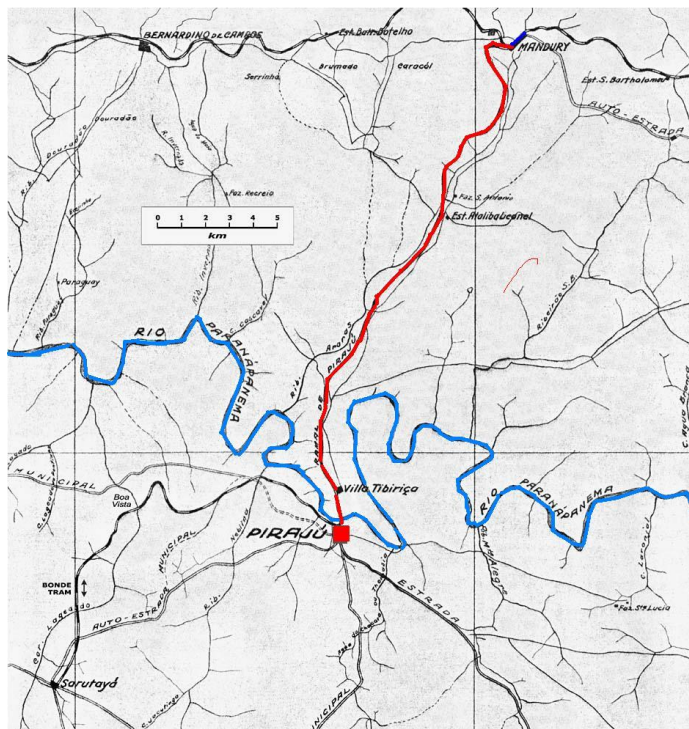
Na importante obra da construcção do ramal férreo, a commissão da lavoura deste municipio e de Fartura, tem um papel importante, senão o principal, que a torna digna da admiração e estima dos habitantes dos dous municipios.

Ao exmo. Sr. Dr. Simão Eugenio de Oliveira Lima, seu digno presidente, e a todos os seus membros, enviamos as nossa felicitações, pelo facto da collocação da primeira pedra da estação desta cidade.

Jornal “O PIRAJU” de 21 de abril de 1906

Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Imagem 5 – mapa do ramal ferroviário ligando Manduri a Piraju.



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Nota: A linha vermelha na imagem representa o ramal ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana (superior) ligando Manduri a Piraju. Na imagem é possível ainda identificar a sequência dos trilhos até Sarutaiá (inferior esquerda) e o rio Paranapanema em destaque na cor azul.

Após a leitura das imagens, podem ser apresentadas as seguintes questões:

- 1) Observe a imagem 2 e responda em qual cor podemos localizar o município de Tejuπά. Em que época a cafeicultura se iniciou nessa região, segundo a legenda?

(R: Tejuπά localiza-se na parte de cor amarelo escuro. Nessa região, segundo a legenda, a cafeicultura se iniciou em 1920).

Problematizar com os alunos as informações da legenda, pois elas generalizam uma grande região. A imagem 4, por exemplo, pressupõe que antes de 1920 o café já era cultivado na região de Piraju.

- 2) O município de Tejuπά não aparece em nenhum dos mapas apresentados. Porém, no mapa 2, podemos localizá-lo entre o trópico de Capricórnio e o rio Paranapanema. Indique com o seu lápis, ou caneta, uma localização para Tejuπά no mapa 2, depois consulte na internet qual o significado do trópico de Capricórnio para a cafeicultura.

(R: O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos relacionem aspectos geoclimáticos com o desenvolvimento de culturas. Porém, é importante tomar cuidado com a ideia do “determinismo geográfico”, que pode também ser problematizada durante a socialização das respostas pelos alunos).

- 3) Observe o mapa 3 e identifique a partir de qual município a Estrada de Ferro Sorocabana chegou à Manduri estendendo um ramal até Piraju.

(R: A partir do município de Avaré).

É importante destacar que na época da construção do ramal, Manduri também era distrito de Piraju, porém, melhor localizado perante o avanço da Sorocabana.

- 4) Após a leitura do documento na imagem 4, responda as questões:

- a) A que categoria de fonte histórica pertence o documento?

(R: Trata-se de uma fonte escrita).

Retomar com os alunos o conceito de documento histórico e problematizar a importância dos jornais impressos para a época.

- b) Qual a data e local de produção do documento?

(R: O jornal “O Piraju” foi produzido no município de Piraju em 21 de abril de 1906).

- c) Qual tema é abordado no documento?

(R: A cerimônia de colocação da pedra fundamental do edifício da Estação Ferroviária, inaugurada dois anos depois).

- 5) O que indicam as cores vermelha e azul no mapa da imagem 5?

(R: a cor vermelha indica o ramal ferroviário ligando Manduri à Piraju e a cor azul indica o rio Paranapanema).

Etapas 3

Nessa etapa, será apresentada uma fotografia para os alunos analisarem a partir de algumas questões. Esse exercício será ampliado nos próximos Momentos de Aprendizagens. Essa atividade é importante para os alunos já começarem a se familiarizar com o estudo a partir de imagens locais.

Trata-se de uma fotografia registrada na Estação Ferroviária de Piraju, pouco depois de sua inauguração em 1908. A imagem cedida pelo Museu do Café, instalado numa das instalações da antiga Estação, não identifica o ano exato e nem o autor do registro. Ausências que também podem ser problematizadas juntamente com o conteúdo da imagem.

Antiga Estação Ferroviária de Piraju – entre os anos de 1910 e 1929



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Após a apresentação da fotografia, podem ser registradas no quadro ou projetadas para os alunos as seguintes questões:

- a) Que lugar foi registrado na fotografia e em que época?
- b) Quem poderiam ser as pessoas que aparecem nessa fotografia?
- c) Quais objetos você consegue identificar nessa imagem fotográfica?
- d) O que as pessoas retratadas nessa fotografia estão fazendo?
- e) Por que você acha que o fotógrafo quis registrar esse momento?
- f) Não há informações sobre o fotógrafo que registrou essa cena. Você acha que essas informações ajudariam a compreender a imagem?

Os alunos podem copiar as questões no caderno para responderem. A atividade pode ser realizada em dupla e, depois, socializada entre a turma. Outras questões podem ser acrescentadas, se o(a) professor(a) julgar pertinente. É importante lembrar, que todas as atividades sugeridas podem ser adaptadas e/ou ampliadas.

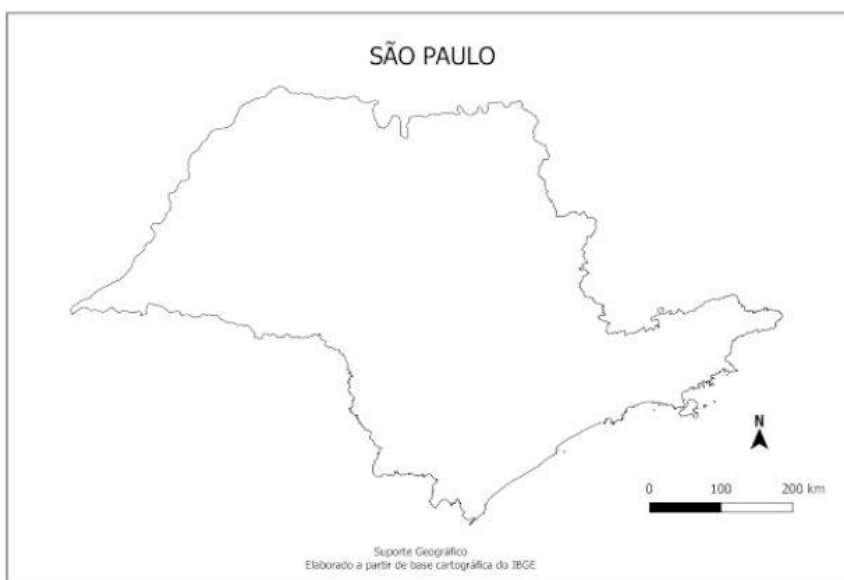
Etapas 4

Nessa etapa, a partir do explorado anteriormente, os alunos trabalharão com produção cartográfica. Será necessário disponibilizar novamente as imagens (2, 3 e 5) e, se possível, um mapa atual do estado de São Paulo com todos os municípios. A consulta proposta na etapa 1 pode ajudar nesse momento. Também será

necessário apresentar o mapa abaixo e esclarecer que eles deverão preenchê-lo com informações representando os caminhos percorridos pela Estrada de Ferro Sorocabana, que acompanhou a “marcha do café”, até chegar a Piraju. Os alunos podem utilizar uma legenda para explicar as informações do mapa.

Apresentar aos alunos a seguinte orientação:

- a) Preencha o mapa abaixo indicando os caminhos por onde a Estrada de Ferro Sorocabana trilhou até chegar à Piraju, considerando a cidade de São Paulo como ponto de partida. Você pode se inspirar no mapa da imagem 3 e apenas concluir o caminho restante.



(Fonte: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/03/mapas-para-colorir-sao-paulo.html>)

Etapas 5.

Nessa etapa, os alunos realizarão uma dinâmica a partir de uma produção textual. Com base nas aprendizagens arroladas nas etapas anteriores, pedir para que produzam um texto informativo em *box*, iniciando com a expressão “*você sabia?*”, a partir das informações que julgarem pertinentes. O resultado dessa atividade poderá servir como um instrumento de avaliação.

Apresentar aos alunos a seguinte orientação:

- a) Produza um texto com as informações históricas que você considera mais interessantes e importantes acerca do que estudamos. Comece com a expressão (título) “*Você sabia?*”? Leve o texto para casa e leia com alguém

da sua família, sublinhando na cor azul o que o seu familiar disser que “sabia” e na cor vermelha o que disser que “não sabia”.

Momento de aprendizagens 2 – A cidade e o campo: o que se escolheu para fotografar.

Essa atividade tem como objetivo contribuir para a compreensão da relação existente entre a vida e o trabalho no campo e os espaços urbanos da cidade de Piraju, através de fotografias registradas nas décadas de 1910 e 1920. Nesse momento, os alunos já devem compreender os vínculos históricos entre os municípios de Piraju e Tejupá, pressupondo que na época dessas fotografias, Piraju era o centro político em torno do qual orbitavam a vida e o trabalho dos trabalhadores rurais de Belo Monte (Tejupá).

É muito importante destacar que as fotografias nem sempre carregam consigo as respostas que buscamos para os problemas sociais que procuramos compreender e esclarecer. Porém, podem nos suscitar questões muito pertinentes, assim como inferir possibilidades que não havíamos pensado ainda.

Para desenvolver as atividades desse “Momento de Aprendizagem”, alguns assuntos podem já ter sido abordados ou serem integrados, como: modernidade na Primeira República e coronelismo. Esses temas são apresentados, geralmente, pelo currículo tradicional de São Paulo, nos materiais destinados ao 9º ano. Pressupõe-se ainda que os alunos já tenham um domínio básico acerca dos temas indicados para o *Momento de Aprendizagem 1*: a expansão cafeeira no decorrer do século XIX, a escravização no trabalho, a imigração europeia e a construção de ferrovias.

Para pensar: sondagem e sensibilização

Para a realização desse Momento é importante valorizar, por meio de questões simples, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Pode-se iniciar perguntando sobre as diferenças entre o espaço urbano e o rural nos locais por onde eles transitam, instigando-os na comparação entre os aspectos materiais e o estilo de vida e trabalho das pessoas. Pode-se também perguntar sobre como essas diferenças interferem no processo de seleção dos registros fotográficos.

Para tanto, apresentar aos alunos as seguintes questões:

- 1) Quais as principais diferenças você identifica entre a paisagem urbana e a rural, no município de Tejupá?
- 2) Quais diferenças você identifica entre o estilo de vida das pessoas do campo e das pessoas da cidade, no município de Tejupá?
- 3) Quais atividades são desenvolvidas pelos trabalhadores rurais e pelos trabalhadores urbanos, no município de Tejupá?
- 4) Quais espaços você acredita que predominava nos registros fotográficos na época de nossos avós, os urbanos ou os rurais? E hoje, há diferenças?

As questões podem ser registradas no quadro. Os alunos podem copiar, responder e depois socializarem ou, se o(a) professor(a) preferir, promover uma reflexão dialogada. Nesse momento da sensibilização, é importante problematizar os valores construídos culturalmente acerca do espaço urbano e rural, marcados, muitas vezes, por preconceitos e contradições.

Etapas 1

O texto a seguir pode ser utilizado como motivador e contextualizador das reflexões. Importante esclarecer aos alunos que essa etapa envolve leitura, interpretação de texto e consulta na internet. A realização dessas atividades pode contribuir para a análise das imagens apresentadas nas próximas etapas. Há a possibilidade de trabalho interdisciplinar com o(a) professor(a) da disciplina de Arte.

A história da fotografia no Brasil remonta à época do império, entre as décadas de 1840 e 1860, quando se disseminou como um novo meio de retratar a realidade. O imperador D. Pedro II foi um grande admirador da fotografia, chegando a promover exposições e a incentivar a vinda de fotógrafos de outros países. Aos poucos a nova técnica foi se popularizando pelo país. Fotógrafos como **Victor Frond**, **Marc Ferrez** e **Augusto Malta** se destacaram nos registros de paisagens, pessoas e cenas cotidianas.

No ano de 1888, o empresário estadunidense George Eastman lança a Kodak 100, novidade até então no modelo de câmera fotográfica portátil, com o famoso slogan: *“You press the button, we do the rest”* (Você aperta o botão, nós fazemos o resto). A partir de então, aumentou o número de fotógrafos amadores, mas o acesso

à fotografia continuou restrito a um grupo pequeno de pessoas, por muito tempo ainda.

Houve também a conversão dessa tecnologia em ferramenta de trabalho. Fotógrafos com interesses comerciais acabaram sendo absorvidos pelos meios de comunicação, proporcionando o surgimento do fotojornalismo. A historiadora Ana Heloisa Molina (2017), em seus estudos, refere-se ao fotojornalismo como “elemento portador de mensagens (intencionais ou não) flagrantes ou posadas, espontâneas ou montadas, que circulam num meio informativo (revistas, jornais, panfletos), com determinada linha editorial [...]”

Somente nas últimas décadas do século XX a câmera fotográfica se tornaria acessível a um público maior. Nesse contexto, viu-se o lançamento de câmeras fotográficas com flash automático integrado, com impressão instantânea de fotos coloridas, e em 1996 as primeiras câmeras digitais para o grande público.

No ano de 2000, surge o primeiro modelo de telefone celular integrado a um aparelho de fotos digitais. De lá para cá, esses aparelhos, juntamente com outros equipamentos eletrônicos, promoveram uma verdadeira revolução na produção e circulação de fotografias, atingindo praticamente todas as camadas sociais.

Após a leitura do texto, pode ser apresentado o seguinte roteiro de atividades.

- a) Que título você daria ao texto?
- b) Faça um levantamento de informações, na internet sobre a invenção da fotografia. Busque também sobre a evolução das câmeras fotográficas, registrando suas impressões. Aproveite o momento da busca para visualizar algumas fotografias dos fotógrafos citados em destaque no texto. Compartilhe as informações com os colegas.
- c) Pergunte aos seus pais, tios ou avós se eles se lembram de quando registraram ou foram registrados por uma fotografia pela primeira vez. Registre o relato no seu caderno.

Etapas 2

Para a realização dessa etapa são apresentadas quatro fotografias produzidas nas décadas de 1910 e 1920, provavelmente por fotojornalistas, registrando cenas em diferentes espaços da cidade de Piraju. Importante esclarecer

aos alunos que após a leitura visual das fotografias serão apresentadas algumas questões baseadas nas possíveis interpretações suscitadas na leitura.

É muito importante que seja disponibilizado um tempo para os alunos contemplarem as imagens e valorizar as impressões deles. Isso também vale para os demais Momentos de Aprendizagens propostos nesse material, além, é claro, para qualquer atividade que envolva a visualidade.

Ana Heloisa Molina (2017), compartilhando uma fala do fotógrafo Henri Cartier Bresson (1908-2004), nos diz assim: *“Não há nada a dizer. Temos que ver, olhar. É tão difícil fazer isto. Estamos acostumados a pensar, todo o tempo. É um processo muito lento e demorado, aprender a olhar. Um olhar que tenha um certo peso, um olhar que questione.”*

Apresentar aos alunos as fotografias a seguir:

Fotografia 1 - Bonde com passageiros na cidade de Piraju (1915)



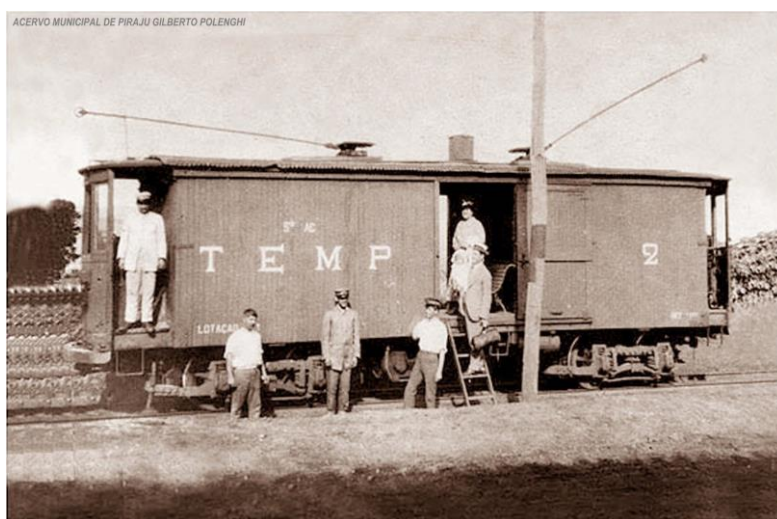
Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Fotografia 2 - Bonde com passageiros no distrito de Sarutaiá (entre 1910 e 1929)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Fotografia 3 - Passageiros embarcando em transporte ferroviário em área rural (entre 1910 e 1929)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Fotografia 4 - Flat transportando algodão (entre 1910 e 1929)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Após a leitura visual das imagens, apresentar as seguintes questões:

- 1) Quais lugares foram registrados nas quatro fotografias?

Orientar os alunos no sentido de identificarem as paisagens urbanas e rurais, assim como os trechos onde o bonde e os flats paravam, em estações e/ou pontos isolados.

- 2) O que a cena retratada na fotografia 4 difere das demais?

(R: Trata-se de um transporte de carga, enquanto nas demais fotografias são transportadas pessoas).

Problematizar com os alunos o fato do algodão também ter sido um produto de bastante valor econômico para a região de Piraju e Belo Monte - Tejupá.

- 3) É possível identificar a que grupo social as pessoas retratadas pertencem? O que você sugere?

(R: Resposta pessoal.)

Instigar os alunos a observarem as vestimentas, informá-los que na fotografia 2 há um cônego vestido todo de preto.

- 4) Quais temas foram privilegiados pelos fotógrafos nas quatro fotografias.

Orientar os alunos no sentido de perceberem os transportes ferroviários e a estrada de ferro como temas principais das fotografias.

- 5) Como você imagina que era feito o transporte de passageiros e das sacarias de café, entre Belo Monte (Tejupá) e Piraju? Como esse transporte ocorre hoje?

(R: Resposta pessoal.)

Informar aos alunos que registros da prefeitura municipal de Tejupá indicam que a maior parte desse transporte se dava através de cavalos e bois. Somente em 1930, um fazendeiro do município comprou o primeiro transporte motorizado para cargas e passageiros: um caminhão.

Etapa 3

Para a realização dessa etapa são apresentadas duas fotografias produzidas na década de 1920, provavelmente por fotojornalistas, em que são retratados os meios de transporte utilizados entre os cafeeiros do município de Piraju e a Estação Ferroviária.

Importante esclarecer aos alunos que após a leitura visual das fotografias serão apresentadas algumas questões baseadas nas possíveis interpretações suscitadas na leitura.

Apresentar aos alunos as fotografias a seguir:

Fotografia 1 - Trabalhadores, sacarias de café e mulas em instalação da Estação Ferroviária de Piraju (década de 1920)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Fotografia 2 - Sacarias de café e meios de transporte em instalação da Estação Ferroviária de Piraju (década de 1920)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Após a leitura visual das fotografias, apresentar as seguintes questões:

- 1) Quais espaços estão retratados nas duas fotografias? Você conhece estes espaços na atualidade?

(R: as fotografias retratam o espaço externo de uma das instalações da Estação Ferroviária de Piraju).

- 2) Você consegue imaginar como é o trabalho das pessoas que aparecem na fotografia 1?

(R: Resposta pessoal.)

Os alunos podem se inspirar em experiências de familiares, se for o caso.

- 3) Quais meios de transporte são identificados nas fotografias? Eles ainda são utilizados hoje para esse fim?

(R: É possível visualizar uma caminhonete, um carro de boi e duas carroças puxadas por mulas. A maioria do transporte hoje é feito por veículos motorizados).

Etapas 4

Para ampliar e aprofundar as experiências de aprendizagens desenvolvidas até o momento, essa etapa sugere a organização de uma visita ao “Museu do Café” de Piraju, localizado em uma das instalações da Antiga Estação Ferroviária.

No entanto, para a realização dessa etapa, além das atividades prévias de caráter educativo, são necessárias algumas tarefas que envolvem um trabalho de logística, como: o acompanhamento do calendário escolar e do quadro de horários

de aulas; a verificação dos dias/horários de funcionamento do museu; a solicitação de meio de transporte e lanches; o agendamento da visita; o envio de pedido de autorização aos pais e responsáveis.

As atividades prévias de caráter educativo referem-se aos estudos que o professor precisa realizar com os alunos em sala de aula, antes da visita. Para um melhor aproveitamento da atividade, sugerimos que a visita vá além da observação e contemplação da estrutura arquitetônica do museu e inclua uma comunicação com os objetos e imagens expostos.

Como o museu de Piraju não oferece um atendimento sistemático para o público escolar, com a monitoria necessária para a compreensão da exposição, assim como não há uma disposição temática dos objetos, a visita pode acabar por reforçar nos alunos a falsa ideia de que museu é “coisa chata” e “lugar de coisa velha”⁶⁸.

Primeiramente o(a) professor(a) precisa estar convencido da ideia de que um museu é um organismo vivo e lugar de produção de conhecimento que, direta ou indiretamente, pode contribuir para o enriquecimento ou empobrecimento da consciência histórica, pois enquanto instituição-memória, o museu constitui um discurso. Assim sendo, a exposição como meio de comunicação deve ser entendida como um conjunto de escolhas que exclui outras tantas. Nesse sentido, é preciso ainda entender que, “não basta visitar um museu para que ocorra um processo educativo” (ALMEIDA; VASCONCELOS, 1997).

Essa etapa é uma importante oportunidade para trabalhar com os alunos a relação entre os conceitos de História e Memória, problematizando o tipo de memória que um museu histórico tenta construir. Para o historiador Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (1992, p. 7):

[...] a História, como operação do conhecimento, não apenas não se confunde com a memória, como também não se reduz ao domínio do passado e das ações e personagens extraordinárias que a povoam. Concebida como o conhecimento da dimensão temporal do homem enquanto ser social, a História tem por objetivo reconstruir e explicar a organização, funcionamento e transformação das sociedades.

Essa diferenciação precisa estar esclarecida antes de uma visita a qualquer museu histórico, que nem sempre está organizado para efetivamente ser histórico,

⁶⁸ Algumas fotografias do interior do museu estão em anexo, no final da dissertação.

de um modo que uma determinada sociedade possa ser entendida tal como ela se apresenta, isto é, como um organismo vivo, sujeito a mudanças (MENESES, 1992).

Apresentaremos a seguir, inspirados em alguns estudos dedicados ao assunto, um modelo de roteiro para a realização de tal trabalho. No entanto, vale lembrar que o(a) professor(a), a partir de suas leituras, experiências e realidades, pode adaptá-lo ou elaborar um próprio.

- 1) Visitar o museu antecipadamente para se familiarizar com a exposição e identificar as melhores possibilidades de aprendizagens.
- 2) Conversar com os alunos sobre o tema “museu”, apresentando as seguintes questões:
 - a) Você já visitou algum museu? Se sim, socialize com a turma como foi a sua experiência.
 - b) Quais são os diferentes tipos de museus existentes?
 - c) Qual é a importância do museu para a sociedade?
(Esse momento é importante para desmistificar algumas ideias negativas sobre os museus e para problematizar alguns conceitos, como “memória” e “documento”, por exemplo).
- 3) Explicar aos alunos quais os objetivos da visita a ser realizada e as regras do museu.
- 4) Pedir aos alunos para que observem, durante a visita, a estrutura arquitetônica externa de onde o museu está instalado, registrando algumas fotografias.
- 5) Na parte interna do museu, pedir aos alunos para observarem como os objetos e imagens relacionados à cultura do café estão expostos junto aos demais artefatos. Se possível, registrar junto com eles algumas fotografias da exposição, assim como todo o percurso da viagem.
- 6) Retomar em sala de aula os conceitos previamente abordados, a partir das impressões socializadas pelos alunos.
- 7) A partir dos registros fotográficos feitos na visita, apresentar as seguintes questões:
 - a) O que cada objeto revela sobre o trabalho e os trabalhadores?
 - b) O museu expõe a memória das relações de trabalho ou a deixa implícita?

- 8) Organizar junto com os alunos a produção de um vídeo que apresente uma narrativa acerca do museu, articulando fotografias antigas da instalação, as fotografias registradas durante a visita e pequenos textos com informações e conceitos históricos. Algumas imagens antigas podem ser encontradas na internet, procurando por “Museu do Café de Piraju”.
- 9) Formar alguns grupos entre os alunos da sala e orientá-los para uma apresentação do vídeo na escola. Escolher algumas turmas para os grupos apresentarem o vídeo. Cada grupo pode ficar responsável por apresentar em uma turma.

Etapa 5

Para a realização dessa etapa são apresentadas duas fotografias produzidas na década de 1910, provavelmente por fotojornalistas, em que são retratados importantes momentos para a história local.

Vale destacar que tais fotografias foram produzidas com o intuito de cristalizar e preservar um determinado tipo de memória política, do qual devemos sempre problematizar e desconstruir para podermos reconstruir e/ou resgatar epistemologicamente outros saberes. É importante esclarecer aos alunos que após a leitura visual das fotografias serão apresentadas algumas questões baseadas nas possíveis interpretações suscitadas na leitura.

Apresentar aos alunos as fotografias a seguir:

Fotografia 1 - Theodore Roosevelt e políticos locais sendo cortejados em Piraju



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Nota: O ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, veio à Piraju em visita ao filho Kermit, engenheiro da ponte metálica construída sobre o rio Paranapanema para a passagem do Tramway elétrico.

Fotografia 2 – Ponte metálica sobre o rio Paranapanema (entre 1910 e 1929)



Fonte: Acervo do Museu do Café de Piraju

Após a leitura visual das fotografias, apresentar as seguintes questões:

- 1) Quais lugares foram privilegiados nas duas fotografias? Como você imagina que esses espaços se transformaram ao longo do tempo?

(R: Foram privilegiados os espaços urbanos. Na fotografia 1 vê-se um prédio ao fundo, aparentemente público. Na fotografia 2 vê-se a ponte metálica sobre o rio Paranapanema. Ambos os espaços foram se urbanizando cada vez mais ao longo do tempo).

- 2) A quais grupos sociais as pessoas retratadas na fotografia 1 poderiam pertencer?

(R: muito provavelmente estas pessoas pertenciam à elite local)

- 3) Quais hábitos da época podemos identificar na fotografia 1?

(R: O cortejo político, o uso do trole, o tipo de vestimenta, o uso de chapéu e o bigode).

- 4) Quem são as pessoas retratadas sobre o trole na fotografia 1?

(R: O ex-presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt, ao seu lado o coronel Pederneiras, à sua frente o coronel Ataliba Leonel, figura local de muita influência no cenário político da época).

- 5) Quais ausências podem ser identificadas na fotografia 1?

(R: Percebe-se a ausência de mulheres, como reflexo do distanciamento que era imposto a elas em relação aos assuntos políticos. Pelas vestimentas podemos pressupor ainda que não havia trabalhadores pobres entre as pessoas retratadas. Apesar da evidente miscigenação, também não se vê pessoas negras).

- 6) Qual a relação entre as duas fotografias?

(R: Theodore Roosevelt veio a Piraju em visita ao filho Kermit, engenheiro na construção da ponte metálica retratada na fotografia 2).

- 7) Que aspecto da política da época é possível identificar na fotografia 1?

(No cenário nacional e local, podemos identificar a presença do coronelismo, materializada na figura dos dois coronéis retratados sobre o trole. No cenário internacional, poderíamos problematizar a presença de Roosevelt no Brasil, a partir da diplomacia imperialista estadunidense do “Big Stick”, que visava proteger os interesses econômicos dos Estados Unidos nos territórios americanos).

Etapa 6

Nessa etapa será apresentada, aos alunos, uma tirinha que os colocará para pensarem sobre algumas das armadilhas da imagem fotográfica. Em seguida, pedirá, ao final da análise, a produção de uma tirinha com elementos presentes nas fotografias apresentadas nas etapas desse Momento de Aprendizagem. Importante disponibilizar ou verificar os materiais necessários, e comunicar os alunos que após as produções, as tirinhas serão coladas em cartazes para a montagem de um painel.

O momento da análise da tirinha pode ser uma importante oportunidade para problematizar com os alunos os conceitos de “ponto de vista” e “segunda realidade”, de uma forma que eles consigam mobilizar esses conceitos, dentro das capacidades de percepções deles, durante a produção.

Lembramos que o conceito de “segunda realidade”, sistematizado pelo historiador Boris Kossoy (2014a), conforme tratado nos primeiro e segundo capítulos do presente trabalho, diz respeito à vida que um determinado ponto de vista pode conferir ao documento, em forma de uma nova realidade. Nesse sentido, o documento fotográfico não apenas conserva a imagem do passado, ele faz parte do mundo, autônomo por excelência (KOSSOY, 2014a).

Apresentar aos alunos a tirinha abaixo:



(fonte: WATTERSON, Bill. Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo. São Paulo: Conrad, 2011, p. 148)

Após a leitura e análise da tirinha, apresentar aos alunos a seguinte orientação:

- a) Agora você irá produzir uma tirinha com alguns elementos presentes nas fotografias, apresentadas nas etapas desenvolvidas nesse Momento de Aprendizagem, como as pessoas, os lugares, o trem, o bonde, o trole, por exemplo. Inspire-se na tirinha dos personagens Calvin e Haroldo para soltar sua imaginação.
- b) Sob a orientação do(a) professor(a), forme um grupo de até quatro pessoas. Compartilhe com seus colegas as ideias e os elementos presentes na sua tirinha. Confeccionem um cartaz com as tirinhas do seu grupo para a exposição de um painel junto com os demais grupos.

Momento de Aprendizagens 3 – A invasão do café registrada do alto: outros pontos sobre as vistas aéreas.

Esta sequência de atividades tem como objetivo problematizar a memória construída acerca da cafeicultura em Tejuπά. Uma memória, compartilhada principalmente entre os pequenos produtores e os trabalhadores rurais mais idosos, que carrega uma nostalgia compreensível do ponto de vista particular das experiências dessas pessoas, porém, uma memória que elimina importantes aspectos culturais e socioambientais, evidenciados quando lançamos um olhar mais atento e crítico sob uma perspectiva historiadora.

Para tanto, apresentaremos algumas fotografias que nos ajudarão no levantamento das questões e reflexões. As imagens fotográficas são registros produzidos por fotógrafos e pilotos, nas décadas de 1980 e 1990.

Vale destacar, novamente, que as possibilidades de abordagens com as fotografias não se exaurem com as propostas apresentadas nesse material. Além disso, o contexto da aula, por se tratar de questões locais, pode criar momentos de ricas contribuições por parte dos alunos, com ideias e sugestões de atividades.

Sugerimos a realização dos “Momentos de Aprendizagens” anteriores para ampliar a visão dos alunos na leitura e interpretação das imagens dessa sequência. Vale sugerir também que, durante a realização desse estudo, dependendo do ano/série em que se estiver trabalhando, a retomada de alguns assuntos, já abordados com os alunos em anos anteriores, como o bandeirantismo, por exemplo, pode contribuir com uma maior compreensão do tema. O estudo acerca do

“Convênio de Taubaté”, numa perspectiva social, é outro assunto que pode ampliar a aprendizagem.

Há também a possibilidade de trabalho interdisciplinar com o(a) professor(a) da disciplina de Ciências.

Para pensar: sondagem e sensibilização

Para introduzir as atividades, pode-se iniciar colocando as seguintes questões:

- 1) Como você imagina que era a paisagem da nossa região antes da formação das fazendas e dos núcleos urbanos?
- 2) Quais transformações a paisagem local sofreu com a formação das fazendas e dos núcleos urbanos?
- 3) Que tipo de relação os indígenas que aqui construíam seus “tejupás” mantinham com a natureza? E as famílias que se apossaram das terras?
- 4) Você já viu uma fotografia aérea da região de Tejupá? Se sim, o que observou? Se não, o que imagina que predomina na imagem?

Os alunos podem copiar e responder as questões e, depois, socializar com a turma, ou, promoverem uma reflexão dialogada sob a mediação do(a) professor(a). O momento da sensibilização é uma oportunidade para destacar, numa perspectiva histórica, a relação entre o presente e o passado, marcada por permanências e transformações.

Etapa 1

O texto a seguir pode ser utilizado como motivador e contextualizador das reflexões. Essa etapa envolve leitura, interpretação de texto, consulta na internet e seminários.

O município de Tejupá fica numa região próxima à margem do rio Paranapanema. Essa região, há pouco mais de 100 anos, era habitada por povos indígenas **Tupi-guaranis e kaingangs**. A relação desses povos com a natureza era baseada na subsistência, a terra era livre. Porém, ao longo dos últimos 150 anos essas terras foram invadidas por diferentes empreitadas. Primeiramente vieram os **bandeirantes**, deixando pelo **Vale do Paranapanema**, por onde passavam, um

rastró de extrema violência contra os indígenas da região, escravizando-os e assassinando-os.

A segunda grande invasão iniciou-se nas últimas décadas do século XIX, no contexto da imigração europeia e da “marcha do café”. A violência contra os habitantes locais repetiu-se, através das investidas de **bugreiros** e **posseiros**. A partir daquele momento, todas as terras cairiam em cativo e suas paisagens seriam drasticamente transformadas. As populações indígenas que não foram exterminadas viram-se forçadas a viverem nos **aldeamentos** ou servir aos interesses dos invasores, num processo violento de miscigenação do qual descendemos.

Além da destruição da diversidade cultural existente em nossa região, muitas espécies de animais foram afetadas, pois, as densas florestas de árvores gigantes como as **figueiras brancas** com as raízes colossais, o **pau d’alho**, a **peroba** com grossos troncos linheiros, a **cabreúva**, o **cedro**, a **chimbuva**, **guaralita**, o **jataí**, **jacarandá**, foram quase que totalmente devastadas pelos madeireiros e cafeicultores.

A presença dessas espécies foi registrada pelo engenheiro Theodoro Sampaio (1855-1937), em viagem exploratória pela região oeste do estado de São Paulo, em 1886, que também registrou o seguinte: “[...] *as conquistas destes sertões é uma obra que se vai efetuando dia a dia, lentamente, lutando o sertanejo com o índio, caindo quase sempre o primeiro vítima da emboscada do segundo, mas ficando sempre a terra em poder da civilização que avança*”.

De acordo com o pesquisador Pedro Paulo de Andrade (2006) *“Em finais do século XIX, em decorrência da expansão cafeeira, mas também como parte de um amplo processo de estímulo à ocupação das áreas ‘despovoadas’ do Estado, que envolvia políticos, especuladores de terras, negociantes internacionais do café – agindo como fornecedores de capitais e insumos aos cafeicultores, madeireiros e investidores nas linhas férreas, delineou-se a política de exploração e ocupação destas áreas”*.

Como resultado desse longo processo, ainda em construção, formou-se a sociedade que conhecemos e vivemos. Como descendentes e herdeiros desse processo, temos o passado sob nossos pés e a história em nossas mãos.

Após a leitura do texto, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões e atividades:

- a) Que título você daria ao texto?
- b) Quais discursos da época podem ser identificados no registro do engenheiro Theodoro Sampaio?
- c) Por que o pesquisador Pedro Paulo de Andrade destacou em seu texto a palavra ‘despovoadas’?
- d) Como você interpreta no texto o trecho “temos o passado sob nossos pés e a história em nossas mãos”?
- e) Consulta em livros e internet para seminários: em grupo vocês encontrarão informações históricas sobre um dos temas destacados em negrito no texto. Após a consulta cada grupo apresentará as informações históricas através de imagens em slides.

(O(a) professor(a) pode indicar as fontes de informação, para ajudar os alunos durante a consulta)

As questões podem ser registradas no quadro, para os alunos copiarem no caderno e responderem. Para o trabalho com seminários, após o estudo do texto, pode-se dividir a sala em grupos e sortear os temas destacados em negrito. Uma estratégia interessante para esse trabalho, caso a escola disponha dos recursos necessários, seria cada grupo apresentar os resultados de sua pesquisa em *slides* somente com imagens referentes ao tema, problematizando-as a partir das informações históricas levantadas na consulta. Sugerimos ainda que os nomes das espécies de árvores apresentadas no texto sejam agrupados em um único tema/grupo.

Etapas 2

Nessa etapa serão apresentadas cinco fotografias aéreas de propriedades rurais do município de Tejuapá, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. Após a leitura visual das imagens serão apresentadas algumas questões para serem respondidas com base na análise das fotografias.

Fotografia 1 – cafeeiros e matas em disputa (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia 2 – vista aérea de cafeeiros e geografia local (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia 3 – vista aérea de cafeeiros e terreiro (década de 1980)



Fonte: álbum de família do senhor Johnny Batista Tonon

Fotografia 4 – vista aérea de cafeeiros e braço do rio Paranapanema (década de 1980)



Fonte: álbum de família do senhor Johnny Batista Tonon

Fotografia 5 – vista aérea de terreiros de café em época de colheita (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Daniel Tonon

É muito importante que durante a mediação de leitura das imagens, alguns aspectos e tendências sejam reconhecidos e valorizados. Pode-se identificar junto com os alunos pelo menos duas tendências nessas fotografias: 1) a monumentalização dos cafeeiros; 2) o enquadramento dos terreiros.

Acerca da monumentalização, é possível identificar nas fotografias um discurso visual que, através de um esforço pela contemplação dos cafeeiros, acaba por ocultar e silenciar o desmatamento promovido nas terras do município. Esse discurso pode ser desconstruído facilmente se observada nas fotografias o jogo de

disputa entre as matas remanescentes e os cafeeiros, cujo resultado é o avassalador domínio do café, que só recuou em alguns espaços para dar lugar a pastos.

O enquadramento dos terreiros indica a grande importância que se atribuía aos resultados dos trabalhos nos cafeeiros, dos quais o proprietário sustentava todo o processo de produção e garantia sua qualidade de vida. Em estudo de uma série maior dessas fotografias, notou-se que as fotografias eram preferencialmente registradas em época de colheita, quando os terreiros estavam cheios de café.

Após a leitura e interpretação das imagens, apresentar aos alunos as seguintes questões:

- 1) Quais elementos mais se destacam nas imagens fotográficas?

(R: as plantações de café, os terreiros e as sedes dos sítios e fazendas)

- 2) Do ponto de vista ambiental, que tipo de disputa é possível identificar nas imagens?

Orientar os alunos para que percebam a disputa entre as plantações e as matas originais.

- 3) As fotografias apresentadas são carregadas por um discurso visual que acaba por ocultar importantes informações históricas.

- a) O que o fotógrafo quis valorizar nesses registros fotográficos? Por quê?

(R: buscou-se valorizar os cafeeiros e os terreiros, pois representam para o proprietário o símbolo de seu poder econômico e social, como resultado de um grande esforço, o que despertaria o seu interesse por adquirir a fotografia).

- b) Quais informações históricas podem passar despercebidas nesses registros?

(R: Essas terras eram lugares por onde as populações indígenas se deslocavam e habitavam temporariamente, aproveitando as condições que a natureza oferecia para a sobrevivência).

Retomar com os alunos a ideia da fotografia como um documento que, produzido a partir de um ponto de vista em particular, tenta impor ao nosso olhar um determinado discurso visual.

Etapas 3

Nessa etapa será apresentada aos alunos uma fotografia recente, registrada por uma moradora do município e publicada em rede social. A fotografia permite um diálogo com as da etapa anterior, no sentido de mostrar como a cultura do café persiste, mesmo os cafeicultores locais alimentando um discurso de que “plantar

café já foi melhor”. A fotografia possibilita ainda identificar outra cultura que tem ganhado força no município de Tejupá: a plantação eucalipto.

Após a leitura da fotografia serão apresentadas algumas questões e atividades com base nos elementos identificados na imagem.

Fotografia 1 – cafeeiros e eucaliptos em Tejupá (atual)



Fonte: grupo facebook – Tejupá: Fotos e Histórias Antigas

Após a visualização da fotografia, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões:

- a) Além dos cafeeiros, é possível identificar algumas plantações de eucaliptos na fotografia. Quais vantagens para o agricultor essa cultura oferece em relação aos cafeeiros?

(R: o custo de produção é menor em relação á cafeicultura)

- b) Qual a principal diferença entre essas duas culturas para os trabalhadores rurais de Tejupá?

(R: os cafeeiros oferecem maiores oportunidades de trabalho, impactando diretamente nas condições de vida de algumas famílias de trabalhadores, enquanto as plantações de eucaliptos são uma cultura de trabalho esporádico e com poucos trabalhadores).

- c) Por que você acha que ainda hoje esse tipo de fotografia continua privilegiando os cafeeiros?

(R: os cafeeiros carregam um significado simbólico para os cafeicultores e trabalhadores rurais pobres, em diferentes medidas, é claro, por se tratar de uma cultura herdada de seus antepassados, conferindo uma identidade cultural idealizada).

- d) Você sabe dizer quais outras culturas econômicas são desenvolvidas no município de Tejupá?
- e) Consulta na internet: visite a página no facebook do grupo “Tejupá: Fotos e Histórias Antigas” e cite cinco temas diferentes que você identificou nas postagens. Depois em sala, debata com seus colegas os pontos que mais chamaram a sua atenção.

Etapas 4

Nessa etapa, inspirados nas reflexões e aprendizagens desse “Momento de Aprendizagens”, os alunos produzirão uma “Intervenção” a partir de uma fotografia que será apresentada a eles.

A fotografia foi registrada especialmente para esse material. O espaço retratado é uma área rural, bem próxima à principal vicinal do município de Tejupá. O lugar chama a atenção por conter uma “árvore solitária”, num ponto alto do terreno, em meio a uma plantação. Mas pode passar despercebido por um olhar vazio e desatento.

Para a produção da “Intervenção”, primeiramente, é importante explicar aos alunos quais são as principais características dessa técnica artística, que consiste em interferir numa imagem a partir da criatividade e imaginação.

Depois, disponibilizar a eles os materiais necessários para a produção artística. A seguir ofereceremos junto à fotografia uma réplica descolorida para que eles possam fazer a “Intervenção” sobre ela utilizando lápis de cor ou outros materiais. Se possível, sugerimos imprimi-la, considerando o tamanho que se julgar adequado para a produção artística. Outra possibilidade muito interessante é a realização dessa “Intervenção” utilizando o computador.

A temática dessa (re)produção são as espécies de árvores nativas que existiam na região há 150 anos. O desafio será os alunos preencherem a imagem com essas árvores, da melhor maneira que conseguirem.

Retome com eles as espécies de árvores registradas pelo engenheiro Theodoro Sampaio, como abundantes em nossa região e outras informações que possam ajudar, presentes no texto da etapa 1.

Pode-se apresentar aos alunos a seguinte orientação:

- a) Com base nos estudos e aprendizagens a partir das atividades anteriores, produza uma “Intervenção” na fotografia descolorida abaixo, acrescentando novas árvores juntas à “árvore solitária”. Inspire-se nas espécies citadas no texto da etapa 1. Dê um novo título para fotografia.

Título: Árvore solitária



(fonte: o autor)

Título:



Momento de aprendizagens 4 – Trabalho, trabalhadores rurais e a cultura cafeeira em Tejuπά.

Esta sequência de atividades tem como objetivo apresentar algumas características presentes no processo de formação da estrutura fundiária em Tejuπά, o trabalho familiar nas pequenas propriedades e as condições oferecidas aos trabalhadores pobres no trabalho, para assim pensarmos como esses elementos socioculturais tentam atuar na construção de uma memória única, comprometendo, conseqüentemente, as noções de identidade.

Para tanto, apresentaremos algumas fotografias que nos permitirão levantar algumas questões importantes sobre esse processo. Reforçamos a ideia de que nem todas as questões podem ser respondidas a partir do que se conseguiu descobrir nas pesquisas realizadas até o momento. Entretanto, acreditamos que acertadas questões podem promover reflexões que por si sós já são capazes de produzir conhecimento e orientar no procedimento de novas ações.

As fotografias foram registradas por familiares dos proprietários de terras em Tejupá e produtores de café, nas décadas de 1980 e 1990. Através delas é possível reforçar com os alunos as noções de primeira e segunda realidade, conforme sugerimos anteriormente considerando as contribuições de Kossoy (2014a).

Dessa forma, as aprendizagens dos Momentos anteriores ajudarão na compreensão dos assuntos agora tratados.

Para pensar: sondagem e sensibilização

Para introduzir as atividades, pode-se iniciar apresentando aos alunos as seguintes questões:

- 1) Você consegue imaginar quantas propriedades rurais há no município de Tejupá e qual o tamanho dessas propriedades?
- 2) Você sabe dizer quais as origens das famílias que constituíram sítios e fazendas no município de Tejupá?
- 3) Você já viu uma plantação de café? Conte como era.
- 4) Você sabe dizer quais as origens das famílias dos trabalhadores rurais pobres do município de Tejupá?
- 5) Você consegue imaginar quantas e quais etapas o trabalhador precisa realizar durante o processo de produção de café?
- 6) Em épocas de dificuldades para o trabalhador rural pobre, com a falta de trabalho, por exemplo, como você imagina que eles sobreviviam?
- 7) Você acha que os trabalhadores rurais pobres têm importância para a história local? Por quê?
- 8) Você conhece alguém que trabalha ou trabalhou em plantação de café? Quem?

O(a) professor(a) pode registrar as questões no quadro para aos alunos copiarem e responderem no caderno e, depois, socializarem as respostas com os

colegas, ou, se preferir, promover uma reflexão dialogada a partir dessas perguntas. O momento da sensibilização é uma oportunidade para destacar, numa perspectiva histórica, a relação entre o presente e o passado, marcada por permanências e transformações. Espera-se que ao final desse “Momento de Aprendizagens” os alunos consigam responder essas questões com maior facilidade, compreendendo os seus significados e atribuindo mais sentido para a relação existente entre as memórias e as identidades locais.

Etapa 1

O texto a seguir pode ser utilizado como motivador e contextualizador das reflexões. Essa etapa envolve leitura, interpretação de texto, consulta na internet e entrevista.

A cafeicultura em Tejupá chegou inserida na dinâmica avassaladora da “marcha do café”. Com a derrubada das matas e a construção de ferrovias, a região antes considerada como “sertão” e “deserto” passava a fazer parte do projeto “civilizatório” do governo. Tudo que atrapalhasse a realização desse projeto de progresso deveria ser eliminado ou adaptado à ordem.

Após a “**Lei de Terras**”, de 1850, e a excursão do último bandeirante do interior paulista, **José Theodoro de Souza**, financiado por fazendeiros da região de Botucatu, começaria a se formar a estrutura fundiária de Tejupá, baseada na pequena e média propriedade.

De acordo com a pesquisa realizada pela professora Mariela Mura Montes (2013): *“Essa lei incentivou não só a venda e compra de posses como a busca por terras sem donos nos sertões do Vale do Paranapanema para serem apossadas, além de promover farsas documentais para a aquisição de propriedades, a chamada **grilagem**”*.

Assim como os indígenas da região demonstraram muita resistência a esse processo, o que pode ser identificado, por exemplo, no recurso utilizado pelos invasores ao “pegarem mulheres no laço” para o casamento, conforme relatam muitos moradores do município, a terra também desafiou os exploradores com sua imponente vegetação. Por fim, ambos caíam em cativeiro. A cor da pele indígena, misturada, principalmente, à do mineiro, italiano, português, espanhol e alemão, produziria a nossa mestiçagem, a terra roxa explorada produziria os nossos pés de

café. Entre colonos, parceiros, caboclos e caipiras, a história do município seria configurada.

Nas primeiras décadas do século XX, Belo Monte (Tejupá) integrava o quadro de produção do município de Piraju. A formação das fazendas de café e as relações de trabalho inserem-se nesse quadro.

Essa produção, principalmente nas pequenas propriedades, com uma extensão média de 20 hectares, caracterizou-se pelo trabalho em família, porém, nem sempre suficiente para o trato completo no processo, que envolvia a preparação do terreno, o plantio, proteção das mudas, manejo do mato, arruação, colheita, transporte e secagem. No interior dessa cultura, muitas vezes silenciados e invisibilizados nos discursos que cristalizaram uma memória afetiva com a cafeicultura no município, estavam os trabalhadores pobres, denominados como boias-frias.

Secundariamente e em paralelo com a cultura cafeeira, cultivavam-se uma diversidade de outros gêneros, como arroz, feijão, milho, por exemplo, que ajudavam no sustento das famílias dos proprietários e dos trabalhadores pobres. Porém, em épocas difíceis, quando os cafeeiros eram atacados por pragas, a produção era baixa ou o clima não favorecia, esses gêneros tornavam-se a garantia de sobrevivência dos pequenos proprietários. Os trabalhadores pobres, despossuídos da terra, quando não lhe restavam alternativa, acabavam migrando para outros lugares em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Entre bons e maus momentos, atingindo em diferentes proporções proprietários e trabalhadores pobres, a cultura cafeeira sobreviveu às intempéries econômicas e naturais. Nem a geada de 1975, que causou perdas enormes, desestabilizando o maior produtor na época, o Paraná, impediu os produtores locais de continuarem insistindo na cultura cafeeira. Entretanto, as previsões das geadas que se formaram posteriormente, continuaram e continuam assustando até hoje, fazendo reviver os traumas de 1975.

Atualmente, a produção do café em Tejupá divide um espaço maior com a soja, o milho, o feijão e a olericultura, dentre outras atividades espalhadas por aproximadamente 800 propriedades rurais. A plantação de eucalipto domina em torno de 8.000 hectares, contra os 4.200 de café. O trabalho nas áreas urbanas, principalmente nas pequenas fábricas de costura, emprega uma boa parcela dos

trabalhadores do município. Alguns buscam oportunidades nas cidades vizinhas, indo e vindo diariamente. Outros se mudam permanentemente. A história não para.

Após a leitura do texto, você pode apresentar aos alunos as seguintes questões e atividades:

- a) Que título você daria ao texto?
- b) Quais migrantes e imigrantes que vieram para nossa região são citados no texto?
- c) Que povos viviam aqui antes? O que aconteceu com eles?
- d) Quais etapas realizadas na produção do café, pelos trabalhadores rurais, são citadas no texto? O que você acha que, com o tempo, mudou nesse processo?
- e) Quais gêneros o texto cita como secundários à produção do café? Em que situações eles se tornavam imprescindíveis?
- f) Como os trabalhadores rurais pobres reagiam quando o trabalho no município era prejudicado e escasso?
- g) Que informações o texto oferece sobre o trabalho e a produção no município de Tejupá hoje?
- h) Realize uma consulta na internet sobre os seguintes termos presentes no texto: “Lei de Terras”; “José Theodoro de Souza”; “grilagem”; “terra roxa”; “geada de 1975”.
- i) Consulte na internet ou no dicionário, significados para as palavras: colonos, parceiros, caboclos, caipiras e boias-frias. Elabore um dicionário temático com os resultados da pesquisa.
- j) Entrevista: investigue na sua família ou comunidade se há alguém que sabe de relatos sobre mulheres indígenas que foram violentamente aprisionadas, durante a formação e ocupação do município. Caso encontre alguém que saiba, realize uma entrevista com a pessoa sobre o assunto, pedindo para ela relatar o que sabe. Registre a entrevista em seu caderno. Em sala, sob mediação do(a) professor(a), discuta com seus colegas quais eram as noções de direitos humanos na época e como isso afetava a dignidade humana dessas mulheres indígenas. Caso não encontre ninguém, que relate sobre o assunto, registre a experiência da investigação.

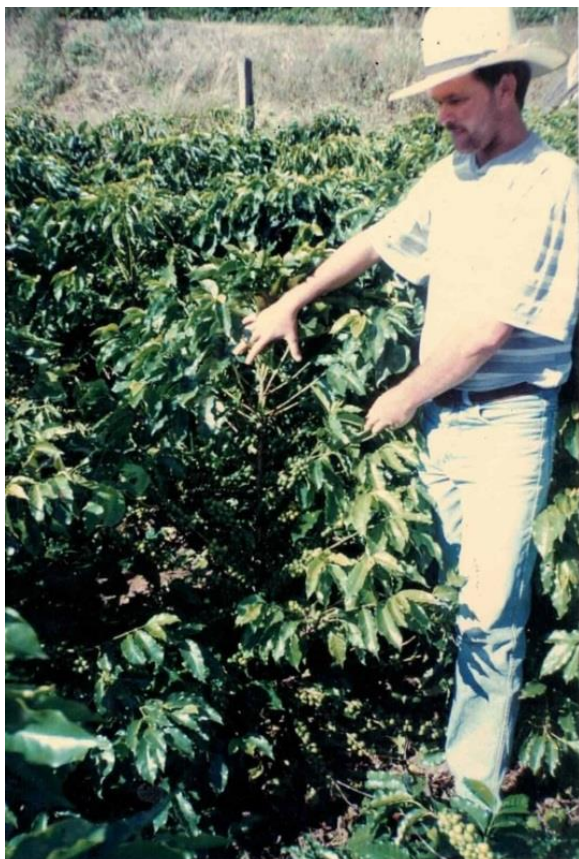
O(a) professor(a) pode pedir para os alunos copiarem as questões no caderno e responderem. Para as atividades com consulta na internet e entrevista, há a possibilidade de realização do trabalho em suporte que possa ser entregue, para aproveitamento avaliativo. Destacamos a importância da socialização dos resultados dessas atividades, em sala de aula, mediada pelo(a) professor(a).

Etapas 2

Nessa etapa serão apresentadas quatro fotografias registradas nas propriedades rurais do município de Tejuapá, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. As fotografias foram registradas por familiares dos proprietários de terras, produtores de café em Tejuapá e por vendedor de produto agrícola.

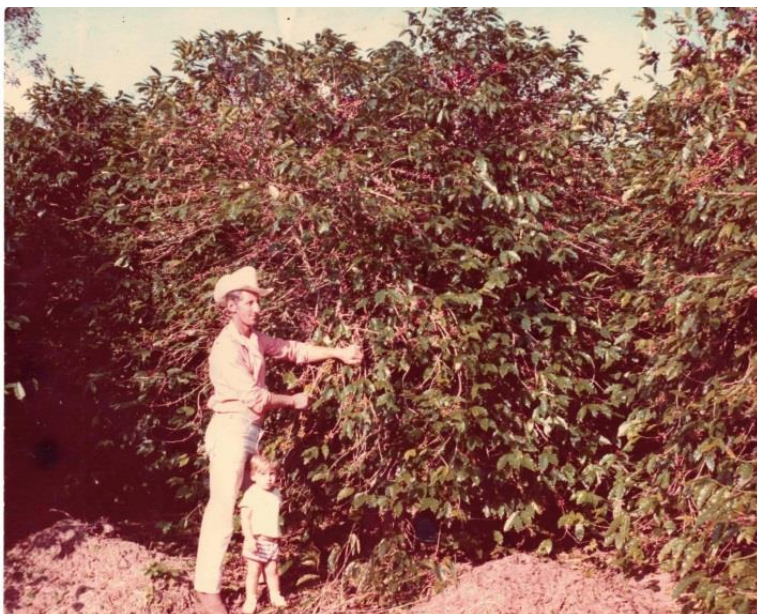
Após a visualização das imagens serão apresentadas algumas questões para serem respondidas com base na leitura e interpretação das fotografias.

Fotografia 1 – proprietário em cafeeiro posando para fotografia (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor José Suer

Fotografia 2 – proprietário e neto em cafeeiro posando para fotografia (década de 1980)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 3 – proprietário em cafeeiro posando para fotografia (década de 1980)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 4 – proprietário, trabalhadores rurais e crianças posando para fotografia (década de 1990)



fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Após a leitura e interpretação das imagens, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões:

- 1) Que lugar foi privilegiado nesses registros fotográficos?
- 2) Quais ações em comum estão sendo realizadas pelas pessoas presentes nas imagens fotográficas?

(R: as pessoas estão paradas próximas aos cafeeiros, posando para o registro fotográfico).

Questionar com os alunos quais ações poderiam estar sendo realizadas por essas pessoas antes da pose para o registro, e quais realizariam depois do registro. Esses questionamentos podem ajudar os alunos a compreenderem melhor os conceitos de primeira e segunda realidade.

- 3) Quais imagens você imagina que foram registradas por um fotógrafo vendedor de produtos agrícolas e quais foram produzidas por familiares dos cafeicultores?

(R: As fotografias 1 e 2 foram registradas por um fotógrafo vendedor de produtos agrícolas, as 3 e 4 por familiares dos agricultores).

Problematizar com os alunos essa diferença atentando para a posição das pessoas em relação aos cafeeiros. Observar que, na imagem 1, há a intenção em mostrar os efeitos que o produto agrícola traria à produção, acelerando o amadurecimento, enquanto na imagem 2 mostra-se o fruto maduro, já sob efeito do produto.

- 4) Que tipo de lembrança os fotógrafos quiseram preservar na memória com o registro dessas imagens?

(R: nas duas primeiras fotografias o objetivo foi convencer o produtor da qualidade do produto, enquanto as duas últimas visaram o registro de uma relação afetiva das pessoas com os cafeeiros, símbolo de trabalho e prosperidade).

Problematizar com os alunos a diferença na maneira como as pessoas estão vestidas nas fotografias 1 e 2 para as 3 e 4, questionando sobre o que essas diferenças poderiam sugerir.

- 5) Quais outras pessoas e realidades poderiam ter sido registradas nessas fotografias dos cafeeiros?

Problematizar com os alunos as ausências dos trabalhadores nesses registros, considerando as diferentes etapas que envolviam o trabalho na produção do café, orientando-os no sentido de recuperar outras realidades passadas nesses espaços, porém não documentadas.

Etapa 3

Nessa etapa serão apresentadas quatro fotografias registradas nos terreiros das propriedades rurais do município de Tejuipá, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. As fotografias foram registradas por familiares dos proprietários de terras, produtores de café.

Após a visualização das imagens serão apresentadas algumas questões para serem respondidas com base na leitura e interpretação das fotografias.

Fotografia 1 – Trabalhadores e criança em terreiro (1980)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Fotografia 2 – trabalhadores e criança em terreiro, segurando jacás, posando para fotografia (1980).



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérgamo Neto

Fotografia 3 – trabalhadores ao fundo descarregando café de jacá (1980)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérgamo Neto

Fotografia 4 – trabalhadores rurais esparramando café com rodo (1981)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérghamo Neto

Após a leitura e interpretação das imagens, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões:

- 1) Que lugar e ação foram privilegiados nesses registros fotográficos?
(R: nota-se a importância atribuída ao trabalho nos terreiros de café).
- 2) Quem são as pessoas retratadas nessas fotografias? Descreva algumas características delas.
- 3) Quais ações estão sendo realizadas pelas pessoas presentes nessas imagens fotográficas?
- 4) Quais objetos você consegue identificar nessas fotografias? O que eles informam sobre as condições de trabalho dos trabalhadores?

Dentre os objetos identificados pelos alunos, chamar a atenção deles para a garrafa de bebida presente na fotografia 1 e 2, problematizando os espaços ocupados por ela nesses registros com a mudança e perda de foco da mesma. Promover uma discussão a partir das interpretações possíveis acerca da presença da garrafa nesses registros.

- 5) A cena retratada na fotografia 2 pode ser considerada uma segunda realidade produzida pelo registro fotográfico. Quem você imagina que teve a ideia de produzi-la, as pessoas retratadas ou o(a) fotógrafo(a)? Por que?
- 6) Quando essas fotografias foram registradas? Quem as fotografou?

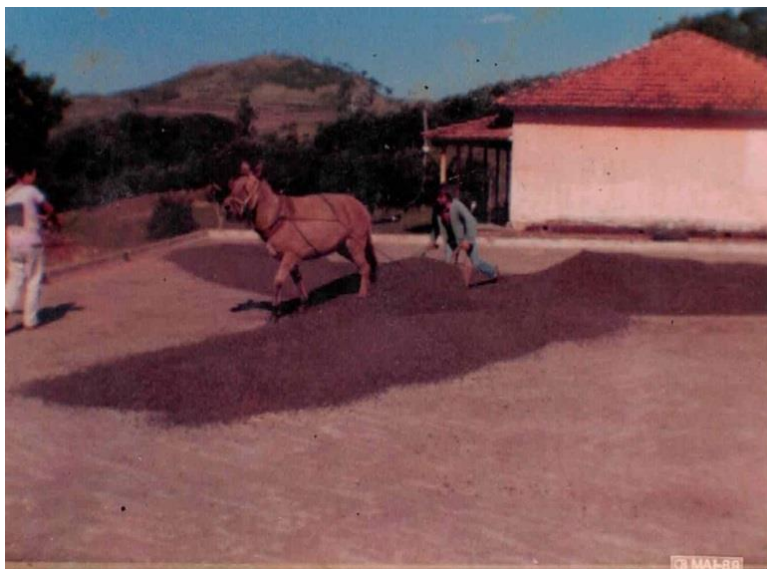
Ajudar os alunos na identificação do ano de produção desses registros e em sua autoria.

Etapa 4

Nessa etapa serão apresentadas cinco fotografias registradas nos terreiros das propriedades rurais do município de Tejuapá, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. As fotografias foram registradas por familiares dos proprietários de terras, produtores de café. Em uma delas, destaca-se a presença de uma mulher trabalhando na esparramação do café no terreiro. No quadro geral das fotografias que conseguimos coletar para estudo e a elaboração desse material, nos poucos registros onde o trabalho foi enquadrado, notamos uma visível predominância masculina nas imagens.

Após a visualização das imagens serão apresentadas algumas questões e atividades, com produção textual e teatro, para serem realizadas com base na leitura e interpretação das fotografias. Para a encenação, podem-se aproveitar as produções textuais, sugeridas no formato de diário pessoal.

Fotografia 1 – irmãos cafeicultores trabalhando na esparramação de café em terreiro, utilizando animal (1989)



Fonte: álbum de família do senhor Carlos Roberto Bérqamo

Fotografia 2 – trabalhadores esparramando café (década de 1990)



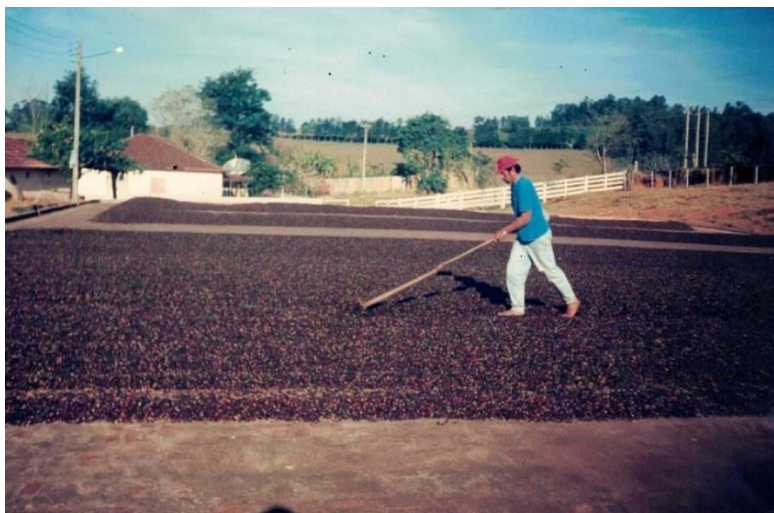
Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 3 – trabalhadores esparramando café (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 4 – trabalhador esparramando café (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérgamo Neto

Fotografia 5 – agricultora esparramando café (1994)



Fonte: álbum de família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

Após a leitura e interpretação das imagens, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões e atividades:

1) Que lugar e ações foram privilegiados nesses registros fotográficos?

Essas fotografias reforçam a ideia de importância atribuída ao trabalho nos terreiros de café.

2) Quais semelhanças e diferenças podemos identificar entre as imagens?

(R: as semelhanças referem-se ao trabalho de esparramação do café nos terreiros para secagem, enquanto as diferenças podem ser identificadas nas técnicas e instrumentos utilizados. Na fotografia 2 há uma criança entre as pessoas fotografadas e na 5 uma mulher trabalhando sozinha).

- 3) Qual a importância do trabalho que está sendo realizado nos registros fotográficos?

(R: esse trabalho ajuda na secagem do café, para facilitar a realização das próximas etapas).

- 4) Que mudança você consegue identificar da fotografia 2 para a 3?

(R: na fotografia 2 as pessoas estão posando para o registro da fotografia, encenando estarem todos trabalhando na esparramação do café. Na fotografia 3 não há pose nem encenação, o patrão observa os trabalhadores esparramando o café).

Pode-se retomar os conceitos de primeira e segunda realidade durante a socialização das respostas apresentadas pelos alunos à essa pergunta.

- 5) Na época em que as fotografias foram registradas era comum a presença de mulheres trabalhando nos terreiros? Em que condições você acredita que isso era frequente?

(R: dependia muito do tamanho da propriedade e do índice de produção. Nas propriedades maiores com índices de produção maiores o trabalho era realizado, geralmente, por trabalhadores boias-frias, predominantemente masculino. Nas pequenas propriedades, onde predominava o trabalho familiar, era mais frequente o trabalho feminino nos terreiros).

- 6) Produção textual – diário pessoal: imagine como deveria ser o dia a dia dos dois trabalhadores que foram retratadas nas fotografias 4 e 5, e escreva uma página de diário para cada um deles. Converse com alguém da sua família para te ajudar na produção.

- 7) Teatro: a partir das produções textuais da turma, e sob a orientação do(a) professor(a), elabore um roteiro para uma apresentação de teatro na escola. Considere aspectos como: vestimenta; personagens; texto; falas; cenário; objetos.

O(a) professor(a) pode pedir para os alunos copiarem as questões no caderno e responderem. Para a produção textual, é importante esclarecer aos alunos quais são as principais características de uma página de diário. Há a possibilidade de realização do trabalho como *lição para casa*, a ser entregue em suporte avulso, para aproveitamento avaliativo. Esse tipo de produção textual pode ajudar a identificar possíveis preconceitos ou distorções históricas, exigindo assim um trabalho de desconstrução dos mesmos, durante as aulas.

Etapa 5

Nessa etapa serão apresentadas sete fotografias registradas nas propriedades rurais do município de Tejupá, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. As fotografias foram registradas por familiares dos proprietários de terras, produtores de café. Trata-se de registros das culturas de diferentes gêneros desenvolvidas juntos aos cafeeiros. Um dos registros mostra o impacto de uma geada de 1994, que atingiu parte da produção em Tejupá, preocupando cafeicultores e trabalhadores rurais. Quando essas geadas se formavam, o cultivo de outros gêneros junto aos cafeeiros tornava-se ainda mais necessário, pois os cafeeiros tardavam a voltar produzir. Sendo assim, ou tinham que ser drasticamente cortados na base (recepa) ou ser totalmente substituídos por novas mudas.

Fotografia 1 – arrozal junto aos cafeeiros pequenos (1995)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 3 – plantação de feijão junto aos cafeeiros pequenos (década de 1990)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 2 – arrozal próximo aos cafeeiros (1982)



Fonte: álbum de família do senhor Daniel Tonon

Fotografia 4 – milhoal junto aos cafeeiros (1995)



Fonte: álbum de família do senhor Antonio Bérqamo Neto

Fotografia 5 – cultivo de pepino e milho junto aos cafeeiros pequenos (1994)



Fonte: álbum de família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

Fotografia 6 – plantação de vassoura junto aos cafeeiros pequenos (1994)



Fonte: álbum de família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

Fotografia 7 – cafeeiro queimado por geada (1994)



Fonte: álbum de família do senhor Laudelino Lopes Bueno Neto

Após a leitura e interpretação das imagens, pode-se apresentar aos alunos as seguintes questões e atividades:

- 1) Que espaço foi privilegiado nesses registros fotográficos?

(R: novamente, chamar a atenção dos alunos para a “monumentalização” dos cafeeiros e o espaço que estes ofereciam a outros cultivos).

- 2) Quais gêneros são cultivados juntos aos cafeeiros?

(R: pode-se identificar gêneros como o arroz, feijão, milho, pepino e vassoura).

- 3) Qual a importância do cultivo desses gêneros para a família do cafeicultor?

(R: esses gêneros sustentavam uma economia familiar de subsistência e ao mesmo tempo de excedente para um pequeno comércio, principalmente em tempos difíceis na produção de café).

4) Que relação podemos estabelecer entre a fotografia 7 e as demais?

(R: os gêneros identificados nas demais fotografias, eram mais intensamente cultivados em época de geadas, quando a produção do café era mais afetada, conforme mostrado na imagem 7).

5) Quais dos gêneros identificados nas fotografias você costuma consumir?

Como sua família faz para ter acesso a esses alimentos?

Etapas 6

Nessa etapa, dialogando com as imagens das atividades anteriores, será apresentada uma fotografia do ano de 2002, publicada num pequeno informativo de abrangência regional, que servirá de base para a reflexão e debate em torno das questões apresentadas e para a proposta de uma produção fotográfica e exposição em sala de aula, ou, se possível, na escola, aberta à comunidade escolar.

A fotografia apresentada foi registrada em São Paulo, no contexto da premiação do título de “Melhor café para espresso do Brasil” a um cafeicultor tejupaense, em concurso promovido anualmente por uma renomada torrefadora italiana. A ocasião foi muito comemorada, sendo realizada no município, por alguns anos consecutivos, a festa do “*Melhor Café do Brasil*”, título esse que, por um bom tempo, constituiu-se como um verdadeiro sobrenome para o município.

Porém, na fotografia de premiação, publicada pelo Informativo Garcafé, da cidade de Garça, apenas o proprietário do cafeeiro aparecia. Nesse sentido, através desse registro, pode-se problematizar e reforçar com os alunos, as ausências produzidas nos registros fotográficos da produção do café em Tejupá, que na maioria das vezes privilegiou os pés de café ou os frutos já colhidos no terreiro, relegando ao trabalhador rural uma posição secundária ou encenada.

Após a leitura da fotografia serão apresentadas algumas questões e uma proposta de produção fotográfica para exposição.

Fotografia 1 – premiação do “melhor café para espresso do Brasil”



Fonte: recortada do Informativo Garcafé (2002)

Nota: O cafeicultor tejupaense Leandro Nicolau Ferreira, em São Paulo, ao centro da fotografia, recebendo a premiação de “Melhor café para espresso do Brasil”, ao lado do 2º e 3º colocados.

Após a leitura e interpretação da imagem, podem-se apresentar aos alunos as seguintes questões e atividades:

- 1) Onde e quando a fotografia foi registrada?
- 2) Quem são as pessoas registradas na fotografia?
- 3) Que ações as pessoas retratadas estão realizando?
- 4) Quem produziu a fotografia? Em que veículo a fotografia circulou?
- 5) Que informações sobre a história de Tejupá podemos inferir da situação retratada?
- 6) Quais fatores contribuíram para que o cafeicultor tejupaense conseguisse esse prêmio?
- 7) Produção fotográfica: converse com alguém da sua família que esteja trabalhando no município de Tejupá e peça para ela providenciar para você, se possível, uma fotografia dela em algum momento e espaço disponível em seu trabalho. Se possível ainda, registre você mesmo a fotografia. Peça também, autorização para exposição da imagem na escola.

O(a) professor(a) pode pedir para os alunos copiarem as questões no caderno e responderem, ou, se preferir, promover uma reflexão dialogada. Para a produção fotográfica, é importante pedir aos alunos para anotarem numa ficha algumas informações da fotografia, como: quem está retratado; quem retratou; em que lugar do trabalho foi feito o registro; a data; que profissão a pessoa retratada exerce.

Será importante também disponibilizar aos alunos uma ficha para preencherem com essas informações, e dizer a eles que a fotografia pode ser registrada pela câmera do celular. Em sala de aula, se possível, recebê-las por WhatsApp e Bluetooth, ou como achar mais viável.

Não esquecer, ainda, de sensibilizar os alunos para a importância desse trabalho. Mobilizar os pares. E, coletivamente, preparar uma exposição que pode ser intitulada *“Trabalho e trabalhadores de Tejuapá: passado, presente e futuro”*. Essa exposição pode contribuir para a construção de uma consciência crítico-genética nos alunos e na comunidade, uma vez que pretende expor aquilo que existe, mas, não está exposto aberta e claramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, dentro de suas limitações, buscou oferecer uma proposta didática para o ensino de História nas escolas do município de Tejupá-SP. Para isso, escolhemos o percurso de um caminho de leituras e escrita, dentre tantos possíveis, que esperamos servir também de exemplo ou inspiração para outros trabalhos, em outras localidades, com diferentes temáticas ou, ainda, em Tejupá mesmo, com ampliações, aprofundamentos e melhoramentos de um trabalho que acreditamos ter iniciado.

Apesar de não termos respondido a todas as questões que se colocam acerca do mundo do trabalho e dos trabalhadores do café em nossa região, conseguimos mobilizar algumas informações históricas, dialogando com uma coleção fotográfica que representa um pouco do discurso visual que se sustenta na memória das famílias tejupaenses que viveram ou vivem da cafeicultura. Aliás, terminamos esse trabalho, claramente sem esgotar suas possibilidades, com muito mais questões do que quando iniciamos.

Acerca da problemática que acompanhou o desenvolvimento desse trabalho, com vistas aos desafios e possibilidades para se produzir conhecimento histórico através de fotografias sobre trabalhadores do café, acreditamos ter apresentado um estudo e proposta didática que viabilizem um trabalho com interessantes possibilidades de impacto na aprendizagem dos alunos. A fotografia como suporte de memória e comunicação carrega um poder mágico sobre nossos olhos. Desvendar seus truques e armadilhas, dentro da perspectiva social que buscamos abordar nesse trabalho, significa fazer emergir outras realidades, outros sujeitos. Se como diz Kossoy (2014a, p. 172) “fotografia é memória e com ela se confunde”, poderíamos afirmar, também inspirados nas contribuições de Albuquerque Júnior (2012), que é preciso “fazer defeitos nas fotografias para fazer defeitos nas memórias”.

Nesse sentido, a leitura de imagens, assim como a leitura de textos, exige certa familiaridade com a sua linguagem para estabelecer diálogo. A linguagem plástica da fotografia associada à linguagem verbal dos textos oferece uma rica comunicação ao mesmo tempo em que desafia nossa capacidade leitora e interpretativa. Por isso o presente trabalho tentou dialogar o tempo todo com autores que se debruçaram com afinho ao entendimento dessa linguagem, tanto numa perspectiva historiográfica, quanto na do ensino de História. Para tamanho desafio

foi necessário ainda o estabelecimento de diálogos com pesquisadores de outras áreas, também empenhados em compreender a complexa linguagem fotográfica.

Outro grande desafio que se colocou diante do presente estudo foi o problema da fonte. A princípio imaginávamos que conseguiríamos uma série bastante extensa de fotografias que contemplassem detalhadamente experiências dos trabalhadores rurais nas diferentes etapas da produção do café, de uma forma que pudéssemos dar conta de produzir uma breve e introdutória história desses trabalhadores e suas experiências.

No entanto, as fotografias que conseguimos coletar constituíram uma série bastante limitada para esse objetivo. Ao iniciarmos o diálogo e visitas direcionados às famílias de trabalhadores rurais, residentes nos bairros do município, identificamos que não seria possível conseguirmos os registros da maneira que projetamos. Recorremos então às famílias de produtores de café, pequenos proprietários em sua maioria. Algumas delas nos apresentaram seus álbuns, dos quais passamos horas em busca dos trabalhadores. Tivemos que ampliar nossa concepção acerca do tema, uma vez que os próprios proprietários das fazendas de café se entendem como uma determinada categoria de trabalhadores.

Sentimos na pele a angústia do pesquisador que se arrisca nos estudos de história local. Primeiro pela falta de uma bibliografia historiográfica mínima, segundo pela dificuldade no acesso e trato com as fontes.

Na maioria dos casos, referente às visitas que empreendemos, a resposta era a de que “se ia ver o que havia em casa” e depois nos dariam uma devolutiva. A falta de interesse em compartilhar suas fotografias, ou mesmo a real falta delas, como muitos disseram, não nos desanimou. Ao final pudemos realizar um trabalho de questionamentos e reflexões, mesmo que fundamentados na ideia de “ausência”, que possibilitou a elaboração de uma proposta didática.

Percebemos ao longo desse trabalho que os trabalhadores que procurávamos poderiam ser encontrados de outras maneiras, em outras documentações, ou mesmo nos registros fotográficos a partir de outros recortes temáticos. Em alguns momentos de nossos estudos nos deparamos com fotografias, dentro do período que delimitamos, de pessoas anônimas posando uniformizadas em campo de futebol, em festas, ruas da cidade, dentre outros. Muito provavelmente, numa pesquisa futura, essas pessoas podem ter sua identidade reconhecida, da qual certamente emergirão alguns trabalhadores rurais pobres inseridos na cultura do

café. Queremos dizer com isso que há outras possibilidades além da que conseguimos desenvolver nessa pesquisa.

Nem foi nosso objetivo fazer desse trabalho uma extensa e exaustiva produção que constituísse numa ampla literatura sobre o tema do mundo do trabalho e dos trabalhadores do café em Tejuπά. O que se pretendeu foi tentar organizar algumas informações acerca da temática que fossem suficientes para a elaboração de nossa proposta.

Como aprendemos muito durante o trajeto que percorremos, inclusive repensando constantemente nossa prática docente, lançando novos e diferentes olhares às paisagens, às pessoas e às relações sociais locais, muitas vezes abstratas à nossa percepção, acreditamos que o material proposto pode produzir também novos olhares, novas percepções e novas aprendizagens no seu processo de ensino. Esperamos que nossos alunos, ao olharem para os mesmos espaços que sempre olharam, vejam aquilo que ainda não tinham visto, mas que está ali, não na forma de tempo passado, mas de tempo em percurso.

Foi nessa perspectiva que trabalhamos, influenciados pela ideia de mudança, transformação, redirecionamento de pontos de vista, se não capazes de mudar o mundo, pelo menos alterar as visões de mundo. Em uma de suas composições o músico brasileiro Humberto Gessinger poetiza que “o sonho de mudar o mundo, ao menos muda o sonhador”. Poderíamos dialogar com o verso, acrescentando que se o sonhador é transformado o mundo já está mudado e continuará mudando, lentamente, imperceptivelmente através de novas práticas e novas reflexões.

Dos objetivos lançados nesse trabalho, de contribuir com o ensino de história local, através de fotografias, apresentando uma proposta didática, acreditamos ter ao menos mostrado que é possível desenvolver metodologias para tal. Por termos escolhido um campo de complexa relação, fotografia-memória-ensino de História, tivemos que aprender fazendo. Aprender a pesquisar, aprender a ler, escrever e pensar academicamente. Das dificuldades, nem todas superadas, resultou a presente dissertação, uma janela aberta com vistas para um dos lados do quintal.

Uma historiografia aprofundada e extensa, dos trabalhadores rurais pobres, boias-frias, caboclos, mestiços, caipiras, continua por ser feita, preservada nas fontes. No entanto, o presente trabalho demonstrou que essas pessoas também

existem no percurso do tempo, fazem parte da história local, como sujeitos históricos, migrantes⁶⁹.

O interesse pelos estudos de história local tem sido crescente nas últimas décadas. Qualquer trabalho que consiga reunir algumas fontes e dados deve ser valorizado, mesmo os memorialistas, como os que usamos no segundo capítulo. A profissionalização e aperfeiçoamento da área é uma discussão que tem acompanhado essas produções, realizadas no interior ou mesmo fora da universidade.

Em Tejuπά, mesmo com os novos estudos, muitas lacunas ainda permanecerão, tanto na escrita historiográfica, quanto na pesquisa do ensino de História. Se a realização de nossa proposição, no mínimo parcialmente, preencher a lacuna que almejamos, acerca da temática dos trabalhadores, através de fotografias, no ensino, um importante passo será dado. Esse é o resultado que esperamos com todas as atividades que empreendemos ao longo do nosso mestrado profissional, com a elaboração de pré-projeto, projeto, leituras, seminários, debates, trocas de experiências com os pares, dentre tantas outras oportunidades oferecidas pelo ProfHistória.

Após tantos desafios, aprendizagens e as dificuldades superadas na conciliação da prática docente com os estudos acadêmicos, concluímos com a sensação de “etapa cumprida”, cientes das nossas limitações e dos novos desafios epistemológicos que ainda teremos que enfrentar e vencer na continuidade de nosso aperfeiçoamento profissional, ético e pessoal, dentro de princípios mais “radicais” acerca dos direitos humanos.

⁶⁹ Enquanto desenvolvíamos o presente estudo, tivemos conhecimento de um trabalho que está sendo produzido por três pessoas interessadas em escrever sobre a história do município de Tejuπά. Um estudante de História, um policial militar e um agente de organização escolar. Trata-se de mais um trabalho que pode reunir importantes informações sobre aspectos da cultura e história local, constituindo num material a ser utilizado em novas propostas didáticas a serem pensadas e criadas futuramente. Não sabemos a perspectiva que tal trabalho pretende incorporar, se social, econômico, religioso, cultural ou, ainda, memorialístico. De qualquer forma, seguindo a perspectiva de Carlo Ginzburg (2006), não podemos ser induzidos, enquanto historiadores, a jogar a criança fora com a água da bacia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: **O saber histórico na sala de aula** [S.l: s.n.], 1997.

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. **FVG-CPDOC**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6767?show=full>. Acesso em: 23 de jul. 2019.

ALBUQUERQUE JR. D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A. [et al.] (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ANDRADE, Pedro Paulo de. Vale do Paranapanema: ocupação, especulação, devastação (1890-1944). **Patrimônio e Memória**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 2, n. 1, 2006 p. 101-119. Disponível em <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/64/577>>. Acesso em: 18 out. 2019.

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

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BARROS, Armando Martins de. Tratamento das imagens na formação do pedagogo. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, **Anais** [...] São Paulo, [15]: 21 a 28, mai/ago. 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: editora Unesp, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Bauru: Edusc, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CÁCERES, Miguel. **Piraju**: Memórias políticas e outras memórias. [S. l.: s. n.], 1998.

CÁCERES, Miguel. **Ataliba Leonel**: panorama de uma época. [S. l.: s. n.], 2008.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, vol. 14, n. 26, 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/viewFile/2558/1968>. Acesso em 17/11/2018.

ClAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. **História Local e Micro-História**: encontros e desencontros. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS. Rio Grande do Sul. n. 146. p. 11-27. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/57504/34506>. Acesso em 20/02/2020.

CUNHA, Cátia Helena Martins da - **A fotografia no álbum de família**. Coimbra: [s.n.], 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/33737/1/C%c3%81TIACUNHAFINAL.pdf>. Acesso em 20/02/2020.

DONDIS, D. A. **La Sintaxis de la Imagen** – Introducción al alfabeto Visual. 7.^a ed. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.

FALEIROS, Rogério Nanques. **Fronteiras do café**: fazendeiros e colonos no interior paulista: (1917-1937). 2007. Tese de doutoramento em Economia Aplicada – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 205-220, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1500/1246>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: proposta de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. 2018. Dissertação de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALBAWACHS, Maurice. Memória Individual e Memória Coletiva. In: **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. p. 29-70.

IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php. Acesso em 05/11/2019.

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

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014a.

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

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia: usos sociais e historiográficos. In: Pinsky, Carla Bassanezi; Luca, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 29-57.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paul: Editora Contexto, 2009.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em: 12 de abr. 2019.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, Historia Visual - Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História. São Paulo**, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

MENESES, U. T. B. de. (1992). Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista da USP.

MESQUITA, Carlos Magno de et al. **Manual do café**: colheita e preparo (Coffea arábica L.). Belo Horizonte: EMATER-MG, 2016. 52 p. il.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. A psicologia social da experiência: a relevância da memória. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2. mai-ago. 2006. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/242205171_A_psicologia_social_da_experienca_-_a_relevancia_da_memoria1. Acesso em: 12 abr. 2019.

MILLIET, Sérgio. **Roteiro do café e outros ensaios**: contribuição para o estudo da história econômica e social do Brasil. 4 edição. São Paulo: Hucitec, 1982.

MOLINA, Ana Heloisa. Usos e funções do fotojornalismo na produção do saber histórico: a Segunda Guerra Mundial em imagens nos livros didáticos de História – 1985-1995. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). *Imagem: artefato cultural*. Londrina: Eduel, 2017. p. 89-127.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, n. 1, p-15-29. nov. 2007. Disponível em:

//<http://www.uel.br/revista/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265/14691>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

MONTES, Mariela Mura. **Sobrevoando o passado: as origens de Tejuπά**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Prodesc), São Paulo. 2013.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos**: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto. 2019.

NAPOLITANO, M. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 149-162.

NOSSA cidade. <<http://www.tejupa.sp.gov.br/nossa-cidade.php>>. Acesso em 05 nov. 2019.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo; CANO, Márcio Rogério de Oliveira (coord.). **História**. Coleção A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Amanda Camargo; MORENO, Jean Carlos. Fotografia e escravidão: uma proposta de utilização da produção de Victor Frond no ensino de história. **História & Ensino**. Londrina. v. 21. n. 1. p. 115-133. Jan-jul, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16808>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. Fotografia e ensino de história. In: **Ensino de história**: diálogos com a literatura e a fotografia. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. p. 95-153.

RENDEIRO, Márcia Eliza Lopes Silveira. Álbuns de família – Fotografia e Memória; Identidade e Representação. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH, **Anais** [...] Rio de Janeiro, 19 a 23, jul. 2010. Disponível em: [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781_ARQUIVO_ArtigoANPUH\[MarciaElisa_2010.1\].pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781_ARQUIVO_ArtigoANPUH[MarciaElisa_2010.1].pdf). Acesso em: 20/02/2020.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da história local? Disponível em: www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf. Acesso: 20/01/2020.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 17, 1992, p. 37-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9147>. Acesso em 23/07/2019.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano**: São Paulo e pobreza (1890-1915). São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SELONK, Marcus José Takahashi. Jacarezinho: paradoxo de prosperidade e miséria. **Mediações**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 76-87, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9274/7942>> Acesso em: 20 out. 2019.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 39-63.

SILVA, Jorge Antonio de Queiróz e. Globalização e história local. **História e Ensino**, Londrina. v. 7. p.83-102. out. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12311/10758>. Acesso em: 20/02/2020.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Revista Estudos Históricos**. v. 7, n. 13, p. 83-95. 1994. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1974/74391> Acesso em: 20/02/2020.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WANDERLEI, Ludmila Carvalho. **O trabalhador na fotografia documental**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ANEXO A – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU I

ANEXO B – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU II

ANEXO C – FOTOGRAFIA DO MUSEU DE PIRAJU III