

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ENTRE CLIQUES E REMINISCÊNCIAS: Contribuições e possibilidades do documento
fotográfico no ensino da história local de Barra do Corda/MA.

LAMARCK SOUZA ALCÂNTARA ARAÚJO

SÃO LUÍS - MA

2023

LAMARCK SOUZA ALCÂNTARA ARAÚJO

ENTRE CLIQUES E REMINISCÊNCIAS: Contribuições e possibilidades do documento fotográfico no ensino da história local de Barra do Corda/MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

SÃO LUÍS - MA

2023

Araújo, Lamarck Souza Alcântara.

Entre cliques e reminiscências: Contribuições e possibilidades do documento fotográfico no ensino da história local de Barra do Corda/MA. / Lamarck Souza Alcântara Araújo. – São Luís, 2023.

105 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientação do Prof. Dr. Alan Kardec Gomes Pachêco Filho.

1. Ensino de História. 2. História local. 3. Memória. 4. Fotografias; 5. Barra do Corda/MA. I.Título.

CDU 93/94:371.333(812.1)

LAMARCK SOUZA ALCÂNTARA ARAÚJO

ENTRE CLIQUES E REMINISCÊNCIAS: Contribuições e possibilidades do documento fotográfico no ensino da história local de Barra do Corda/MA.

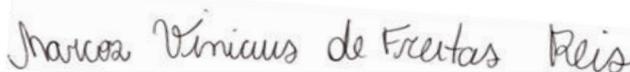
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de mestre.

Banca avaliadora: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alan Kardec Gomes Pacheco Filho (Orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis (Arguidor)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (Arguidora)
(PPGE/UEMA)

Profa. Dra. Viviane De Oliveira Barbosa (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha avó, Maria Alvenir de Jesus Alcântara (in memoriam), pelo exemplo de luta e dedicação, que sua memória ultrapasse as circunstâncias do tempo nessa escrita. Aos meus pais, Maria da Conceição Fernandes de Araújo e Izael Souza Alcântara, aos meus irmãos que estiveram sempre presente na minha vida, Samara Souza Alcântara Araújo e Santhiago Souza Alcântara Araújo e aos demais familiares e amigos, aqueles que contribuíram para minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual do Maranhão pelo Programa de Pós-graduação em História, instituição à qual devo parte da minha formação acadêmica desde os fundamentos específicos da pesquisa histórica àqueles componentes curriculares voltados para o ato de ensinar e aprender. Apesar dos percalços durante o trajeto dessa minha formação, foram importantes para construção da minha identidade profissional e consciência social.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Barra do Corda que tornou possível a minha continuidade formativa, favorecendo meu desenvolvimento intelectual e profissional. Instituição essa que abraça seus profissionais, favorecendo seu contínuo aprimoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como no compromisso da figura do servidor público com seu papel educacional e social com a comunidade no qual está inserido.

Foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com minha formação, seja em âmbito formal de educação ou por meio do relacionamento interpessoal. Entre elas, gostaria de registrar alguns agradecimentos. Ao professor doutor emérito Alan Kardec Gomes Pacheco Filho, designado como orientador desse trabalho de pesquisa de mestrado e importante historiador da escrita da história do sertão maranhense, contribuição basilar para fomentar novas pesquisas históricas e lançar mão de uma nova geração de pesquisadores sobre o que denominou de sertão de águas.

Aos professores dos componentes curriculares da linha de pesquisa memória e saberes escolares que direcionaram novos entendimentos sobre as práticas de pesquisa histórica e elaboração do produto educacional. São eles: Dr^a Ana Livia Bomfim Vieira, Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis, Dr. Moab César Carvalho Costa, Dr^a Raíssa Gabrielle Vieira Cirino, Dr^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos e Dr. Yuri Michael Pereira Costa.

Aos meus familiares e amigos, especialmente ao quinteto, que me apoiaram e me motivaram durante todo esse processo de (re) construção das minhas bases intelectuais, comportamentais e de relacionamento interpessoal, fundamentais para a minha formação pessoal.

Aos colegas do mestrado em História e aos debates e conversas proporcionadas, que ao longo do curso trouxeram diversas discussões essenciais para a prática docente e de formação da pessoa humana dotada de vontade de potência, evocando o caro Nietzsche.

Aos meus colegas de trabalho que estão sempre desenvolvendo atividades educativas e esforçando-se a melhorar a educação em nossa cidade, estado e país. Por isso,

sinto a necessidade de sempre está proativo, preparado e, sobretudo, consciente sobre as relações sociopolíticas que estamos vivenciando.

Para além de tudo isso, às nossas faculdades intelectivas que propiciam a todos nós modificarmos nossa realidade, por meio do desenvolvimento de tecnologias e do pensamento racional, garantindo melhorias na qualidade de vida social.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

–Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano in ‘Las palabras andantes?’ de Eduardo Galeano, 1994.

RESUMO

A presente pesquisa analisa as contribuições do uso da fotografia através de um procedimento didático-metodológico para o ensino da história local, exemplificada sua aplicação por meio de um acervo fotográfico de cinco lugares de memória pertencentes ao município de Barra do Corda/MA. O estudo apresenta como a história local se manifesta por meio da fotografia enquanto fonte histórica de informação numa abordagem que obedeça às particularidades da localidade, instituindo a capacidade informativa do documento fotográfico tão capilar na modernidade. Tais compreensões são fundamentais para valorização da memória e dos espaços formadores de uma identidade cultural e social que a História enquanto componente curricular pode oferecer de forma efetiva, a fim de situar o estudante à sua realidade e seu lugar de convivência. Ademais, busca-se incentivar uma metodologia dinâmica de aprendizagem, utilizando-se de arquivos imagéticos públicos e privados que caracterize aspectos sociais e históricos da localidade no qual os estudantes estão inseridos. A abordagem teórico-metodológica a respeito das fontes imagéticas foi aportada por diversos autores, tais como: Mauad (1996), Kossoy (2007), Molina (2007), Belting (2014), Schwarcz (2014), dentre outros. Somado a isso, os autores Brandes (1994), Everton (2016), Carvalho (2017), Sarmiento (2018), Silva (2020), Everton (2021), proporcionaram importantes análises no que tange ao contexto histórico-cultural na formação do município de Barra do Corda. Como produto/processo educacional foram elaboradas orientações didático-metodológicas no uso de documentos fotográficos para orientar a atividade educativa do professor de história na educação básica.

Palavras-Chave: Ensino de História; História local; Memória; Fotografias; Barra do Corda/MA.

ABSTRACT

This research presents and discusses the contributions of the use of photography through a didactic-methodological procedure for the teaching of the local history of Barra do Corda/MA, exemplified its application through the church-monument in the condition of place of memory of the conflict of Alto Alegre occurred in 1901. The study proposes to reflect on the ways that local history is manifested through photography as a historical source of information in an approach that obeys the particularities of the locality, instituting the informative capacity of the photographic document so capillary in modernity. Such understandings are fundamental for valuing memory and spaces that form a cultural and social identity that History as a school subject can effectively offer, in order to situate the student in his reality and in his place of coexistence. Furthermore, it seeks to encourage an active and dynamic learning methodology, using public and private imagery files that characterize social and historical aspects of the locality in which the students are inserted. The theoretical-methodological approach regarding imagery sources was contributed by several authors, such as: Mauad (1996), Kossoy (2007), Molina (2007), Belting (2014), Schwarcz (2014), among others. In addition, the authors Brandes (1994), Everton (2016), Carvalho (2017), Sarmiento (2018), Silva (2020), Everton (2021), provided important discussions regarding the historical-cultural context in the formation of the municipality of Rope Bar. As an educational product/process, a digital guidebook was prepared with the didactic-methodological procedures in the use of photographic documents to guide the educational activity of the history teacher in basic education.

Keywords: History teaching, Local History; Memory; Photographs; Barra do Corda/MA.

LISTA DE MAPAS E ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Barra do Corda e áreas limítrofes ao estado do Maranhão.....	40
Mapa 2: Brasil: Nordeste Oriental. Caminhos Percorridos pelo fundador Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, Croquis – Escala: 1: 6000,00.	43
Imagem 1: Capa das orientações didático-metodológicas.....	84
Tabela 1: Categorias e funções dos metadados.	75
Esquema 1: Roteirização metodológica para análise e interpretação dos documentos fotográficos no ensino de História.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CEE-MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CMEBC	Conselho Municipal de Educação de Barra do Corda
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica.
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IETU	Instituto de Estudo dos Trópicos Úmidos
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação
OFMC	Ordem dos Frades Menores Capuchinhos
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PE	Produto/Processo Educacional.
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
PPG's	Programas de Pós-Graduações
PPGHIST	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Político-Pedagógico.
SEDUC-MA	Secretaria da Educação do Estado do Maranhão.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão.
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCME-MA	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão.
UNDIME-MA	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão.
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE/BC	Unidade Regional de Educação de Barra do Corda

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma abordagem possível.....	20
2.1	<i>História, ensino e localidade.....</i>	22
2.2	<i>A História local no currículo e legislação educacional do Estado do Maranhão.....</i>	28
2.3	<i>Barra do Corda numa perspectiva didática: Espaço e sujeitos históricos.....</i>	39
2.4.1	<i>Cidade, memória e sujeitos.....</i>	51
3.	REMINISCÊNCIAS A LUZ DA FOTOGRAFIA.....	59
3.1.	<i>A linguagem do documento fotográfico.....</i>	60
3.2.	<i>Imagem, meio, telespectador.....</i>	66
3.3.	<i>Memória e fotografia.....</i>	70
3.4.	<i>Metadados Fotográficos.....</i>	74
4.	DA PESQUISA AO PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
4.1	<i>A gênese do produto educacional.....</i>	79
4.2	<i>A História local na fotografia: Orientações didático-metodológicas.....</i>	84
4.3.	<i>A aplicabilidade da proposta didático-metodológica.....</i>	92
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	100

1. INTRODUÇÃO

A minha consciência tem milhares de vozes, e cada voz traz-me milhares de histórias [...] (William Shakespeare).

O tema que permeia a problemática dessa pesquisa se constitui em uma análise sobre o ensino da história local do município de Barra do Corda, localizado no centro-sul do estado do Maranhão, viabilizando as contribuições da fotografia como suporte medial e fonte histórica. Tendo-se, portanto, como propósito, investigar as contribuições e possibilidades do documento fotográfico no ensino da história local do município e sua prática dentro do espaço escolar.

As discussões advindas nesse trabalho são produtos de uma sistêmica observação empírica da prática do ensino da história da localidade presente nos currículos escolares da educação básica na cidade de Barra do Corda, lócus dessa pesquisa. Para tanto, pensando em contribuir com essa lacuna deixada de lado no transcurso da aprendizagem histórica e formação discente, busco refletir sobre os ganhos e possibilidades de uma educação interativa com o contexto local, subsidiada pelos documentos imagéticos.

Quando tive a oportunidade de participar da seleção do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pensei em aprofundar essa temática no ensino de história na educação básica, colaborando com o aperfeiçoamento das discussões em torno do ensino da memória de Barra do Corda, conduzindo a um produto educacional que oriente o professor de história à práticas educativas dinâmicas voltadas ao contexto da localidade, no qual os discentes façam parte e convivem cotidianamente.

Durante o curso de mestrado, tanto os componentes curriculares em torno da teoria da história quanto às voltadas as metodologias e práticas educativas foram de suma importância para definir a abordagem didático-metodológica implementada no produto/processo educacional. Vale destacar também as contribuições dos créditos de Produtos Educacionais: Componentes, Conceitos e Aplicabilidade, pormenorizando as características basilares que definem o produto educacional e instituindo pontos de referência, no qual os mestrandos deveriam abordar em seus trabalhos, garantindo a eficácia do processo educacional proposto ao final do trabalho dissertativo.

Além disso, durante o desenvolvimento do processo educacional, fase de

modelagem do produto, a viabilidade da proposta educacional foi apresentada no evento em torno da promoção de metodologias para o ensino da história local, definido no primeiro simpósio internacional de História do Instituto de Estudo dos Trópicos Úmidos (IETU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com a temática: Do Local ao Global: Perspectivas para o Ensino de História e a pesquisa na Amazônia.

A partir das atividades já desenvolvidas na pesquisa, apresentei o trabalho intitulado: História e Fotografia: Reflexões e metodologias sobre o ensino de história local, na linha de mediação e estratégias para o uso de fontes históricas no ensino. Sendo assim, pelas possibilidades do debate em torno de abordagens metodológicas diversas, foi um importante momento de validação dos progressos alcançados a respeito da conduta didático-metodológica avolumada no produto educacional final.

Para se chegar até essa fase, é inescusável retornar a gênese perceptiva que encorajaram a uma visão peculiar das potencialidades que a localidade poderia oferecer ao processo de ensino. Assim, as primeiras observações provieram das narrativas que são contadas pelos mais velhos sobre os acontecimentos ocorridos no município durante a infância, naqueles espaços que são frequentados no dia a dia, muitas vezes numa única perspectiva, incompletas e até mesmo épicas. Nessas narrativas, valores diversos são repassados, entendimentos e conceituações pré-concebidas pelo senso comum que integram parte da compreensão da criança sobre o funcionamento e sistemática da comunidade, no qual pertence e se identifica.

O município de Barra do Corda, por sua formação e atmosfera particular, enseja nos sujeitos que ali viveram e vivem se tratar de um ambiente privilegiado pela natureza e palco de inspiração para a arte e manifestações culturais. Já intitulada de Atenas Maranhense pelo poeta Nonato Silva e outros escritores, gênese de um dos três maiores literatos simbolista brasileiro denominado Maranhão Sobrinho, que divide palco com Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimarães, como também, local de nascimento do poeta, escritor e indigenista Olímpio Martins da Cruz.

Além de que, juntamente com Caxias-MA, divide a alcunha de Princesa do Sertão. Essa titulação veio pela centralidade da região barra-cordense no estado do Maranhão, a cidade foi plantada às margens de dois importantes rios: Corda e Mearim, formando um verdadeiro sertão de águas na região, conforme Pachêco Filho (2011) descreveu em *Varando Mundos: Navegação no Vale do Rio Grajaú*, cidade vizinha de Barra do Corda. Esses rios, por sua vez, confluem-se na parte central da cidade, o Corda com águas frias e claras e o Mearim com temperatura morna e cor esverdeada.

Por conseguinte, essa união possui diversas assinaturas, tais como “Encontro dos Rios”, “Balneário Guajajara”, “Balneário Ponta da Ilha”, dentre outras. Ainda a esse respeito, podem-se citar as belíssimas quedas d’água do rio Corda, tendo como principais: a cachoeira da fumaça e cachoeira grande - no qual já foi arquitetado ali a construção de uma hidrelétrica – ambas localizadas em território dos indígenas Tenetehara-Guajajara.

Além dos aspectos morfológicos do ambiente no qual se localiza o município de Barra do Corda, é importante discorrer sobre os sujeitos que ali habitam. Como veremos adiante, a formação da região barra-cordense se deu a priori pela presença das etnias, sobretudo os Tenetehara-Guajajara e Canelas Ramkokamekrá e Apaniekrá. Após a presença dos sujeitos não indígenas e a declaração de fundação de um povoamento na região pelo Manuel Rodrigues de Melo Uchôa com apoio da província do Maranhão conforme pormenoriza Brandes (1994), foi-se incentivada através de doação de terras a migração de diversos cidadãos de outras províncias para fixar moradia na localidade, instituindo um povo diversificado e miscigenado no território barra-cordense, formando um ambiente de simbiose cultural e sincretismo religioso.

Evidentemente que o diversificado povo que se estabeleceu na região barra-cordense não se apresenta com equidade social e convivência harmoniosa. As disputas de poder e memória estão presentes nos ambientes de convivência humana, em Barra do Corda não foi diferente. Dentro desse quadro de disputa, sucederam-se diversos episódios ora de disjunções ora de conjunções dos grupos sociais e étnicos. Cada grupo social possui uma identidade, Conforme apresenta Candau (2010), em consonância com outros pesquisadores de humanidades, compreende-se a identidade enquanto uma construção social que se estabelece numa relação dialógica com o outro, com o diferente. A identidade, assim sendo, determina-se tanto pelas aproximações dos semelhantes, quanto pela sua relação com os diferentes.

Para tanto, compreende-se que a fotografia como um registro do passado, perpassou os diversos espaços públicos e privados na vida em comunidade do barra-cordense, mesmo que não de forma homogênea, uma vez que, como os demais meios de produção documental, estiveram restritas as condições de produção àqueles detentores dos seus meios de produção. Entretanto, para a história enquanto ciência, tanto o dito pelos documentos, quanto o não-dito ou ausente também são fontes de informações, consoante define Certeau (2011). Além de que, os dados presentes nos documentos expandem-se além da sua intencionalidade de produção em contato com outras fontes e com o pesquisador, enriquecendo a pesquisa histórica.

O belo e o memorável se tem o desejo de eternizar, razão pela qual a fotografia

cumpriu muito bem essa função social. Diante das transformações ocorridas na comunidade barra-cordense, encaminhou-se consigo uma gama de documentos fotográficos para eternizar numa estrutura de luz e sombra aquilo que estava em modificação, de curta e efêmera duração. A fotografia cumpriu e ainda desempenha a função de fixar o instante para a recordação a posteriori, que se relacionam as imagens endógenas de seus sujeitos numa atividade memorial. Todavia, tais documentos não são somente instrumentos de recordação, como também se atribuem como bons aliados da pesquisa histórica sejam no âmbito do ensino de História ou nas atividades de pesquisa diversa.

Para a aplicabilidade do procedimento didático-metodológico aportado no produto educacional em torno do uso da fotografia na condição de fonte histórica, selecionou-se algumas fotografias de espaços importantes de Barra do Corda, entre eles: O processo de construção da igreja matriz de Barra do Corda (1950 - 1952). A referida igreja monumental, refere-se a um dos principais lugares de memória do conflito de Alto Alegre, destinado a homenagear os frades e freiras capuchinhos martirizados no confronto; as obras religiosas da missão do Maranhão (1894-1922); Do arco ao Calvário como centro cultural barracordense; a hidrelétrica da Cachoeira Grande e o Encontro dos rios Corda e Mearim, palco de encontro social e turístico do município. Dessa maneira, o produto educacional problematiza os procedimentos de consolidação dos eventos e os domínios sobre a narrativa desses espaços memoriais.

A igreja Matriz está localizada no centro da cidade de Barra do Corda, em frente à Praça Melo Uchôa, nome dado em homenagem ao dito fundador do povoamento, no qual se desenvolveu o município. A catedral foi construída a partir de um conjunto de materiais específicos advindos da Itália, incluindo esculturas, mosaicos valiosos, sinos lacrados, dentre outros, conseguidos por meio do Frei Adriano de Zânica, importante figura no firmamento de obras religiosas em Barra do Corda, dentre elas a igreja matriz e o caminho do Calvário.

Por conseguinte, conforme nos informa Candau (2010) o firmamento de um lugar de memória, nesse caso, a patrimonialização, diz respeito às estruturas de poder de determinado grupo social, que se elaboram como narrativas de si ou como objeto para consolidar determinado ponto de vista dominante. Com isso, devem-se examinar as circunstâncias que cercam e delimitam a narrativa do acontecimento, ampliando o escopo de visão e constatando-se que, com o brado da memória compreendida como oficial, silenciam-se memórias subterrâneas sem uma possibilidade de escuta, em concordância com os apontamentos dados por Pollak (1989).

Destarte, a presente pesquisa tem como metas principais discutir o uso da

fotografia voltado ao ensino da história local como fonte documental dotado de representações sociais, políticas e culturais de uma determinada comunidade; debater a importância da inserção da memória social e histórica local na formação dos estudantes cordinos e propor um procedimento didático-metodológico para a educação básica como proposta pedagógica para o ensino de história, caracterizando as possibilidades da fotografia na condição de fonte histórica.

Direcionamos essa produção a compreender a história local, com destaque a memória social como espaço de representação da realidade, numa visão que favoreça as especificidades da localidade no processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, seleciono as possibilidades da fotografia na condição de documento histórico para a prática docente como alternativa didática para representar a coletividade e o imaginário social de determinado grupo dispostos no tempo histórico.

Reafirmando a importância de pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de história, bem como do componente curricular de história nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino, visto que a perspectiva histórica é, a priori, requisito essencial para compreensão de conceitos tais como identidade, memória, cidadania e o próprio processo de interatividade social, capaz de fortalecer a relação entre si mesmo e a sociedade.

Para traçar os objetivos acima expostos, dividimos esse trabalho em três seções, cognominamos de *A História Local no Ensino de História: Uma Abordagem Possível, Reminiscências a Luz da Fotografia e Da pesquisa ao Produto Educacional*. Tais seções irão subsidiar na descrição das atividades de pesquisa e os resultados alcançados ao final do processo dissertativo.

Na primeira parte, destaco o importante tratamento da história local como espaço de aprendizagem no componente curricular de História, por se identificar como espaço social de interação dos discentes com sua comunidade. Constituímo-nos, dessa maneira, em apresentar os percursos do ensino de história no Brasil em busca de compreender a aproximação do ensino associado à história da localidade, problematizando as influências e possibilidades dos formatos de ensino adotado pelo sistema educacional; Discutimos a abertura historiográfica, tanto num enfoque curricular quanto teórico-metodológico para uma abordagem do ensino de história local a partir da Escola dos Annales, sobretudo, a Nova História Cultural e, por último, apresentamos o espaço e sujeitos históricos do município de Barra do Corda, lócus dessa pesquisa.

No segundo momento, a discussão percorre sobre a égide da fotografia como representação do real, tipificando sua captura como fonte histórica de construção memorial,

dotada de um imaginário social produto de determinado período histórico. Para tanto, compomo-nos em discorrer sobre a fotografia como fonte de pesquisa histórica; problematizar sua composição por meio do tripé: Imagem, meio, telespectador; correlacionar o vínculo dialético entre memória e o documento fotográfico e acentuar a respeito da identificação adequada do documento fotográfico por meio dos intitulados metadados fotográficos.

Ao final, apresentamos os procedimentos adotados para elaboração e consolidação do produto educacional através da pesquisa desenvolvida nesse trabalho, de modo que promova um material didático com uma alternativa didática para a prática docente a respeito das fontes fotográficas nos estabelecimentos de ensino de educação básica no município de Barra do Corda. Dessa forma, discorreremos sobre as características próprias que identificam o material educacional, sua gênese, o detalhamento das orientações didático-metodológicas e os procedimentos de aplicabilidade do produto.

Ademais, destaco que as fotografias estão presentes no produto educacional e que este se configura como orientações didáticas destinadas aos professores de história na educação básica, cumprindo uma função primordial no direcionamento das atividades educativas e no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem no ensino de história. Assim, finalizada as ações desse trabalho de mestrado, as orientações didático-metodológicas serão disponibilizadas no portal do PPGHIST da UEMA, na aba de produtos e dissertações, disponível para transferência a qualquer momento e lugar pelo docente interessado.

Somado a isso, que a história enquanto ciência ultrapasse aos interesses da comunidade acadêmica e adentre na vida e consciência dos demais sujeitos que integram à sociedade. A história nos guia para conhecer o mundo e nos trazem experiências que permitem tomar decisões estratégicas e importantes, intensificando a tomada de consciência.

2. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma abordagem possível.

Há muito tempo os estudos na teoria da história têm avançado na compreensão de que as abordagens da ação do homem no tempo-espaço somente numa vertente globalizante não são suficiente para pormenorizar as circunstâncias históricas do micro-espaço. Nesse sentido, é primordial discutirmos suas particularidades e disputas presentes nesse contexto singular de cada localidade.

A história local corresponde a uma dimensão territorial que não alcança grandes espaços geográficos, porém, esse espaço da localidade dilata-se no campo da história ao passo que se problematiza as relações dos sujeitos que a ocupa ou ocupou relacionada à suas temporalidades. Pensar em localidade não representa uma conduta histórica de menor importância, mas, sobretudo, de difusão do conhecimento de seus membros e ancestrais e da história do espaço no qual ocupam, destacando o espaço geográfico e as relações de poder desenvolvidas sobre ele, ações de primeira linha para a historiografia e o ensino de história.

As experiências na configuração local são singulares no tempo-espaço, logo, pode-se falar de uma história da localidade, embasando-se em fontes que dialogam ou descrevem a localidade recortada pelo historiador e tendo o local delimitado como centro gravitacional do fazer histórico, consoante nos informa Cavalcanti (2018, p. 275),

Nesse sentido, o “local” seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Portanto, o local, nessa acepção, está sendo instituído pelo professor/pesquisador. É ele o sujeito autor desse espaço conceitual.

As discussões a respeito do que representa a localidade, seus limites e alcances são pauta de debate de muitos pesquisadores, sobretudo, àqueles que pregam uma história nacional ou global. No entanto, a historicidade local não se desvincula das contingências mais amplas da história, mas especificam a medida que delimitam o espaço de atuação e se detalha as imbricações e entrecosques desses espaços, fato que num enfoque de escopo amplo são generalizados ou não são palco para tais questionamentos. Isto posto, em concordância com Cavalcanti (2018, p. 286) quando afirma,

Diante dos desafios, ao invés de tentarmos definir a configuração de uma história local e assim estabelecer seus limites e demarcações, talvez pudéssemos pensar em compreender a “dimensão local da História” com que trabalhamos; dos acontecimentos que pesquisamos; das histórias que ensinamos. Ou seja, estaríamos

trabalhando, pesquisando ou ensinando História, porém, preocupados em compreender sua configuração local.

Consequentemente, configura-se precípua descrever o espaço no qual foi desenvolvida a pesquisa histórica. Nesse caso, o trabalho está norteado geopoliticamente ao município de Barra do Corda localizado no estado do Maranhão, levando em consideração as disputas e modificações do espaço, ensejando a relação memorial por fontes imagéticas, como suporte medial a fotografia.

Além disso, a referida pesquisa está destinada aos docentes professores de história que lecionam e problematizam a historicidade do município num enfoque didático durante a educação básica. Ademais, percebe-se a relevância do debate em torno da história da localidade para o ensino de História, as nuances do componente curricular desde sua criação e suas modificações na atualidade.

Salientam-se os caminhos que o componente curricular de história percorreu desde sua criação no século XIX no Brasil, sobretudo, as distintas funções formativas desempenhadas na historicidade desse país. Desse modo, contextualizando suas ações ao seu tempo e atmosfera sociopolíticas à época e as novas possibilidades abertas na contemporaneidade que ensejam no trabalho do historiador posicionar-se com mais cautela perante as influências sociopolíticas na sua produção e atividade docente.

Para tanto, as modificações advindas do componente curricular de História não surgiram do acaso, resultam de um conjunto de variáveis que influenciaram no encaminhamento desses processos históricos, tanto numa dimensão sociopolítica, quanto nas bases científicas da sua produção. Essas transformações estruturais estabeleceram uma nova conjuntura a respeito da produção historiográfica, problematizando métodos e conceitos antes basilares para a produção científica e reordenando as figuras dos sujeitos de produção e o estabelecimento das fontes históricas, especialmente, no movimento da Nova História (LE GOFF, 1990).

Igualmente, com os crescentes investimentos na educação superior, bem como no aumento da quantidade de programas de pós-graduação na área de história e seu ensino, foi notório o acúmulo da produção histórica que ensejaram ao pesquisador, especificar cada vez mais seu trabalho (AMADO, 1990). Desse modo, multiplicando-se as vertentes em torno da produção histórica já existente, bem como estabelecendo novas conexões espaciais e temporais com a ampliação das fontes e dos enfoques da história a partir do século XX.

Portanto, a abordagem nacional e/ou global, concebe-se como estruturante, uma vez que acentua as aproximações e semelhanças dos acontecimentos nos diferentes espaços e

homogeneíza numa perspectiva de amplo escopo. Já nas pesquisas da localidade, o paradigma está vinculado pela diferença e particularidades que torna a região singular, sem se desvincular de perspectivas mais amplas. Conforme Amado (1990, p.08) conceitua região “como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma organização social mais ampla, com a qual se articula”.

2.1 História, ensino e localidade.

Metodicamente, quando o componente curricular de história é instituída no Brasil, em meados do século XIX, os conteúdos definidos para compor a matriz curricular nas escolas nacionais era predominantemente a história da cultura e civilização europeia. Nessa perspectiva, os fatos históricos estavam fundamentados tradicionalmente às escolas metódicas, sobretudo, à teoria ranqueana¹, ou seja, a escrita da história estava norteada por uma visão de fonte e métodos objetivos, os intitulados documentos escritos oficiais.

Em vista disso, não se considerava as diversas fontes históricas, além dos documentos escritos oficiais, no corpus interpretativo da pesquisa histórica. Essa corrente historiográfica, por sua vez, foi orientada por uma forte participação do positivismo² com uma visão científica bastante metódica e unilateral, usando como paradigma “a neutralidade do cientista, as ideias de causalidade, a necessidade da imparcialidade do pesquisador, o registro das coisas como aconteciam [...]” (NADAI, 1993, p.155). Determinando o escopo e o objeto de diversas áreas do conhecimento, neste caso, da história, afastando aspectos da subjetividade e buscando estabelecer um conhecimento imparcial e imutável.

Vale salientar que, embora a corrente positivista da história tenha limitado as abordagens historiográficas no qual conhecemos hoje, com estruturas bastante rígidas, podemos destacar seu importante papel de rompimento com uma influência metafísica e

¹ Leopold von Ranke (1795-1886), historiador prussiano, desenvolveu um modelo de pesquisa historiográfica baseada na objetividade e imparcialidade do pesquisador perante o objeto de estudo de forma restritiva a documentações oficiais. Com isso, tentava evitar com que aspectos subjetivos interferissem na síntese da pesquisa.

² Corrente teórica inspirada nas ideias Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825) e difundida por Auguste Comte (1798-1857) para explicar os métodos do cientificismo, que se propôs a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas.

teológica nas áreas científica no seu tempo. Valorizando-se a razão, com uma abordagem teórico-metodológica e com objetos e métodos definidos para cada nova ciência.

De certo que, marcos de rompimento histórico deixa marcas dotadas de uma elevada carga de julgamento e crítica ao modelo anteriormente embasado. Desse modo, sem pormenorizar suas abordagens e influências próprias a sua temporalidade e aspectos socioculturais da sua época. Além disso, novas abordagens trazem consigo uma abundante visão de inovação, desvinculando muitas vezes o processo que acarretou na chegada ao firmamento dessa nova perspectiva. Dessa dicotomia entre a novidade e o antiquado, constata-se uma gama de conceituações históricas vinculadas a essa premissa, tais como o iluminismo (Século das luzes) e a idade média (Idade das trevas), Estado novo getulista e república velha, carecendo não somente desvincular-se do outro, todavia, manter certa oposição.

Nesse cenário, durante esse período positivista a historiografia se fundamentava apenas em documentos escritos de meios oficiais, sobretudo, governamentais. Assim, as possibilidades de fontes de pesquisa estavam restritas aos desejos das instituições do governo e outras autoridades que não se interessavam em registrar fatos e acontecimentos locais e propunha um registro somente das ações que por ventura pudesse transparecer à política e de seus agentes da época numa abordagem generalizada.

A perspectiva sobre a produção histórica passa por mudanças significativas no segundo quartel do século XX. Parte dessas mudanças se devem as produções acadêmicas e historiográficas dos percussores da escola dos Annales, sobretudo, Marc Bloch e Lucien Febvre que ensejaram a reformulação teórico-metodológica da atividade historiográfica, instituindo a história-problema como paradigma para a produção histórica, sem mais a preocupação de formulação de narrativas nacionais ou políticas.

Essa concepção no universo da historiografia alterou-se com a Escola dos Annales, surgida na França em 1929, sobretudo, na sua terceira fase, intitulada Nova História Cultural. Essa vertente possui uma visão ampliada dos acontecimentos históricos, sendo mais democrático para com as fontes, possibilitando pesquisas em diversos arquivos: particulares, públicos, filmes, músicas, jornais, monumentos e outras infinidades de fontes históricas que interagem com o cotidiano das pessoas. Com isso, a escrita da história local com o tempo, tornou-se possível de ser construída, como esclarece Le Goff (1990, p. 28-29).

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicação do documento: escritos de todos os tipos,

documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem.

Por conseguinte, como a maioria dos acontecimentos locais não possuíam documentos escritos oficiais foi fundamental essa abordagem da Nova História para que com as novas fontes fossem possível construir a historiografia desses espaços, possibilitando uma ampliação dos conteúdos e a reformulação de métodos de pesquisa respeitando as especificidades do objeto de estudo.

Em resultado dessa revolução no processo de tratamento das fontes de pesquisa e abertura para uma historiografia local, possibilitou utilizar-se da história oral, aspectos de manifestações culturais, monumentos históricos e uma diversidade de instrumentos de coleta de informações (LE GOFF, 1990). Podemos falar atualmente numa realidade histórica do cotidiano associada à história de nível nacional e global, que proporcionam aos educandos uma visão dialética sobre os acontecimentos da sua vida, família, comunidade e a partir daí, perspectivas espaciais mais amplas.

Portanto, analisando as mudanças teórico-metodológicas da história, Reis (2019, p. 16) destaca a hipótese que o lugar da teoria-metodologia na história é central, visto que para realizar a crítica documental o historiador tem que possuir capacidades próprias, tais como uma formação “lógico-teórica, epistemológica, axiológica, ético-política, e precisa conhecer profundamente a história da historiografia [...]”, bem como evidenciar seu lugar de produção, no qual parte a obra histórica fundamentada por um seletivo conjunto de fontes de pesquisa.

O estudo da temática envolvendo a localidade como objeto de estudo nessa pesquisa partiu das múltiplas abordagens que a história local oferece a partir das novas formas de investigação e qualificação das informações, além da perspectiva da pluridisciplinaridade, sobretudo, da geografia, antropologia e sociologia (FERREIRA, 2017). Nesse cenário, o resultado dessa produção histórica oferecem novas possibilidades de análises que podem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A identificação dos estudantes com o que é ensinado em sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa. Relacionar os conhecimentos entre sua região e o restante do mundo, deixa o ensino de história mais interessante e chama a atenção do aluno, pois fazem associar ao seu dia a dia àqueles conteúdos, tornando-se mais concretos. Consoante Bitencourt (2004, p.121) aponta.

[...] que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento.

Entretanto, é necessário esclarecer que as múltiplas possibilidades de fontes trazidas pela Nova História não tornou a História uma ciência subjetiva e individualizada. Ao contrário, possibilitou se embasar em informações mais completas e concisas para que o historiador consiga analisar e interpretar o cenário histórico dos acontecimentos, por meio de seus vestígios e testemunhos, advindos de um corpus amplo e diversificados de documentação histórica. Sendo o historiador, portanto, um indivíduo especializado capaz de analisar, distinguir e disseminar as informações de forma mais contextualizada possível entre o passado ocorrido e o tempo presente.

Por conseguinte, história local, com ênfase a memória social como espaço dotado de representação histórica aqui apresentada, segue a conceituação espacial de Goubert (1992, p. 70), “Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum [...]”.

Portanto, o conceito de história local nesse trabalho está delimitado e qualificado numa perspectiva espacial geopoliticamente já definida no imaginário social. No entanto, tal conceito de localidade não se configura somente numa dimensão espacial, mas, sobretudo, nos lugares de memória pertencentes à dimensão tempo-espaço. Conforme descreve Nora (1993, p. 21),

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o reveste de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três coexistem sempre.

Haja vista, o enfoque na localidade está norteado por um semblante de tempo-espaço municiado de uma aura simbólica pela a comunidade a qual pertence e se identifica. No qual, os lugares de memória, consoante Nora (1993) pormenoriza, possuem valor

intrínseco aquele grupo social e se significam a partir dele. Monumentos, documentos, produções artísticas, culinária, dança, manifestações culturais e religiosas traduzem a carga memorial e simbólica da comunidade.

Dentre as diversas fontes que podem ser objeto de informação para a história local, considerando uma abordagem sob a ótica da memória social e histórica da cidade de Barra do Corda/MA, trazemos a fotografia como fonte histórica dotado da capacidade informativa e de uma linguagem visual própria em defesa da sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas do referido município.

O uso de fotografias, dessa maneira, concede a busca de lembranças da memória, aspectos do cotidiano e fatos ocorridos no passado que se tornaram ferramentas fundamentais para o ensino de história local. Em consonância com Halbwachs (1990, p. 73), “a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado”. As lembranças são pontos recorrentes da memória de forma subjetiva, com detalhes específicos e contextuais que fornecem características valiosas para reconstrução dos fatos a partir das perspectivas de seus sujeitos históricos. Consoante destaca Samuel (1990, p.230),

[...] Há verdades que são gravadas nas memórias das pessoas mais velhas e em mais nenhum lugar; eventos do passado que só eles podem explicar-nos, vistas sumidas que só eles podem lembrar. Documentos não podem responder; nem, depois de certo ponto, eles podem ser instigados a esclarecer, em maiores detalhes, o que querem dizer, dar mais exemplos, levar em conta exceções, ou explicar discrepâncias aparentes na documentação que sobrevive.

O documento fotográfico, portanto, cumpre uma importante função de objeto de rememoração do passado, devido sua capacidade de enclausurar o conteúdo visual do tempo de sua produção. A partir da produção, o suporte medial fotográfico desempenha atributos de representação e testemunha dos acontecimentos e experiências desse tempo de produção. Assim, por meio de uma linguagem imaginal, pode-se elaborar uma abordagem histórica por meio de conteúdos fotográficos para a história da localidade, muitas vezes, escassa de documentos escritos e de perspectiva limitadas nessas fontes.

Desse modo, em concordância com Schwarcz (2014), quando afirma que a fotografia não deve desempenhar somente atividades ilustrativas nas obras históricas, fixadas para fortalecer determinada ideia já concebida no corpo do texto ou no apêndice no final dos trabalhos acadêmicos. Principalmente os historiadores, conhecendo o valor do documento e da inexcusável problematização do seu devido uso, não se pode cometer o erro de tornar uma mera atividade ilustrativa o documento fotográfico.

Para tanto, o aporte teórico nessa pesquisa a respeito do uso de fontes imagéticas, sobretudo o documento fotográfico foi discutido a partir dos trabalhos de Mauad (1996), Kossoy (2007), Molina (2007), Belting (2014), Schwarcz (2014), dentre outros. Essas problematizações foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, voltado a auxiliar o professor de história nas atividades de ensino da história local, nesse caso, do município de Barra do Corda por meio de fontes imagéticas.

Além do mais, os autores como Brandes (1994), Everton (2016), Carvalho (2017), Sarmiento (2018), Silva (2020), Everton (2021), foram de suma importância no direcionamento e na construção das complexas teias que relacionam esses sujeitos ao ambiente no qual foi fundada a cidade de Barra do Corda, precipuamente no que diz respeito ao intrincado debate em torno do conflito de Alto Alegre ocorrido no ano de 1901, uma das temáticas principais que foi relacionado à aplicabilidade do produto educacional posteriormente.

O conflito de Alto Alegre, conhecido popularmente de massacre de Alto Alegre, refere-se ao embate entre indígenas e não indígenas, resultado das atividades missionárias de catequização e civilização indígena pela Ordem dos Frades Menores Capuchos (OFMC) estabelecidos pela Missão no Maranhão e a respectiva resistência indígena a essas atividades, circunscrita por diversos fatores de influência pelas duas vertentes, tanto de base cultural e religiosa, tanto pelos complexos interesses entre indígenas e não indígenas.

O formato de catequização estabelecido na missão em Alto Alegre no município de Barra do Corda foi anômala das convencionais abordagens empregadas pelos missionários capuchinhos, conforme se pode constatar a partir do trabalho de Carvalho (2017), essa autonomia da missão no Maranhão levou às práticas diversas na colônia instalada em Barra do Corda. Dentre elas: a catequização e cristianização de crianças indígenas retiradas ainda muito novas de seus pais e seu isolamento no sistema de internato no convento religioso, a imposição de trabalhos forçados e castigos aos indígenas adultos a favor da manutenção do convento, a violência simbólica por meio da imposição de crenças e comportamentos, dentre outras. Esse conjunto de eventos somado a uma epidemia de sarampo resultando no óbito de diversas crianças indígenas no internado, influenciaram na tomada de decisão ao confronto entre indígenas e religiosos.

A tragédia resultante desse conflito se deu pela morte de 13 missionários capuchinhos, dentre outros não-indígenas, na colônia fixada aos arredores de um conjunto de aldeias indígenas para disseminar a partir desse local sua função político-religiosa por meio do instituto indígena em Alto Alegre. Em consequência a esse confronto, grupos militares

realizaram uma investida de perseguição e assassinato de uma etnia indígena na região, os chamados Tenetehara-Guajajara.

Consoante se pode auferir a partir da pesquisa de Everton (2016), estima-se que algumas centenas de indígenas foram mortas em apenas alguns meses que se seguiram o ataque militar. Assim, resultando numa tragédia para ambos os lados, embora possa se constatar a força e repressão desmedida que se seguiu ao combate da figura do indígena no território da região central do Maranhão. Isto posto, o indígena foi e é o mais prejudicado pela ação do conflito de Alto Alegre.

Além da temática religiosa abordada no produto educacional, pormenorizamos signos imagéticos que representativos da identidade e cultura barracordense. Nesse caso, referimo-nos ao Encontro dos Rios Corda e Mearim, palco da confluência de água e principal influenciador na tomada de decisão do estabelecimento do povoamento que promoveria a instalação das áreas urbanas na qual compõem atualmente a cidade de Barra do Corda.

Destaca-se também o espaço ecoturístico da Cachoeira Grande na reserva indígena dos Tenetehara-Guajajara, ambiente de confraternização dos cordinos e demais visitantes. Local no qual já foi promovido a construção de uma Hidrelétrica pela Colônia Agrícola Nacional do Maranhão (CANM) estabelecida em Barra do Corda na década de 1940 no governo de Getúlio Vargas como parte do movimento “Marcha pra Oeste”.

Dessa forma, a sugestão metodológica apresentada nesse trabalho visa auxiliar o docente na aplicação de análise em arquivos fotográficos registrados em diversos contextos locais, fortalecendo o vínculo entre a comunidade e a escola. Ademais, ingressa um produto educacional como suporte à prática docente dos objetivos educacionais do Documento Curricular do Território Maranhense e da Secretária Municipal de Educação de Barra do Corda.

2.2 A História local no currículo e legislação educacional do Estado do Maranhão.

As instituições escolares são espaços de socialização e aprendizagem responsáveis pela produção e discussão dos saberes, cumprem o papel fundamental na formação humana e intelectual de crianças, jovens e adultos e na sua integração no convívio social e mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a escola constitui-se como “lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.” (DIAS, 2008, p. 158).

A aprendizagem formal dos estudantes apresenta-se através do currículo escolar que determina um leque de conteúdos, visto como necessários para formação intelectual bem como para o preparo no ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o currículo é definido, segundo Damasceno e Mesquita (2015, p.02) como,

[...] um eixo norteador, a qual deve ser seguida como orientador capaz de sofrer alterações e ser modificado à medida que se faça necessário afim de que possa atender as reais necessidades de toda a comunidade escolar, pensando numa educação pautada no desenvolvimento do educando, para que este possa sofrer transformações e transformar ao passo que se sinta transformado, um sujeito que tenha condições de atuar numa sociedade contemporânea complexa e exigente.

Partindo dessa reflexão, podemos inserir o currículo como foco principal do fazer pedagógico e de direcionamento da ação educativa frente às atribuições educacionais. Faz-nos, assim, questionarmos os conteúdos no qual devem ser ensinados aos discentes, bem como as finalidades do processo educativo presente nas escolas atualmente.

Esses e outros questionamentos são levantados e discutidos por alguns autores, tais como Piletti (2006), Garcia e Moreira (2008), que demonstram grande preocupação no caminho que as instituições escolares estão fazendo trilhar, através do currículo, nossos educandos, uma vez que representam caminhos políticos e ideológicos já pré-definidos. Dessa maneira, Garcia e Moreira (2008, p. 07) afirmam,

Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, nas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldades de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos.

Compreende-se que o intuito da educação histórica nas etapas da educação básica se configura pelo discernimento de acontecimentos e fatos históricos, com o objetivo de formação de sujeitos críticos, capazes de analisar e interpretar sua realidade. Com o exercício da reflexão, os discentes podem se posicionar de forma crítica na sociedade, inclusive, para ambientes fora de sala de aula, promovendo mudanças e melhorias nas relações sociais no qual são pertencentes. (NETO e NASCIMENTO, 2017, p. 100).

Na educação brasileira, os materiais de apoio educativo desempenham uma função essencial na orientação curricular dos alunos na obtenção de conhecimento, tanto dentro como fora de sala de aula. Além dos alunos, os professores também recebem manuais específicos que orientam suas ações e os conteúdos programáticos a serem trabalhados na escola. Com isso, o livro didático apresenta-se como um material norteador do currículo

escolar durante toda a educação básica, advindos de uma estruturação nacional e distribuídos para regiões diversas do país, de forma homogênea e vinculante.

Entretanto, por o material didático receber tanta notoriedade e determinar de forma específica às ações dos professores, utilizando-se de sumário de conteúdos, textos selecionados, atividades e exercícios propostos, acaba por comprometer a liberdade do docente no desenvolvimento de suas atividades e em vários contextos, até substituindo o papel que é devido ao professor, como a abordagem curricular e seleção de conteúdos programáticos.

A ideia de utilização constante do livro didático como único meio veiculador de conhecimento, obedecendo aos conteúdos selecionados e abordados pelo material de apoio educativo fidedignamente, reafirma a constante transmissão do conhecimento das metodologias do ensino tradicional “corporificada na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização política, na abordagem fatural etc.” (NADAI, 1993, p. 153). Uma vez que, nessa metodologia, os estudantes desenvolvem papel passivo na obtenção do conhecimento, valorizando não a aprendizagem, mas tão somente o privilégio de uma boa memória.

Frente a essas discussões, viabilizar uma educação diferenciada fundamentada às legislações educacionais, tanto de esfera nacional como nas propostas curriculares do estado do Maranhão são primordiais para formação de um arcabouço teórico que fundamente as estruturas que sustentam o que é ensinado e apreendido em sala de aula. Destarte, elegem-se novas possibilidades como agentes educadores frente ao essencial tratamento da memória social e histórica da localidade, nesse caso, do município de Barra do Corda/MA, espaço didático de natureza histórica, durante a educação básica.

Em 20 de dezembro de 1996, é instaurada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que se encontra vigente até a atualidade. Com a necessidade de reestruturação da educação básica, bem como do ensino superior, foi imprescindível a formulação de uma legislação que objetivasse a organização dos formatos de ensino e determinasse as incumbências dos poderes estatais quanto ao desenvolvimento da educação nacional.

A LDBEN determina a necessidade de uma base comum de conhecimentos a serem adquiridos durante a fase escolar de forma a garantir uma homogeneidade nos conteúdos aprendidos pelos alunos independentemente da região em que se encontram no país, regulamentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, explicita

também a necessidade do tratamento de questões específicas de cada localidade, nomeada de parte diversificada.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 28).

Por conseguinte, compreende-se que há uma abertura legal para os docentes desenvolver suas atividades docentes, através de programas e planejamentos de ensino para a aprendizagem de aspectos da localidade, embora ainda haja limitações, tais como carga horária reduzida e ausência de orientações na execução dessas atividades ditas diversificadas do currículo comum.

Para auxiliar as ações educativas naquele momento, surgem em 1997 com iniciativa do Ministério da Educação (MEC), os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que têm como propósito nortear a educação no país a partir da elaboração de cartilhas disciplinares que objetivam abordar ações que deveriam ser alcançadas em cada fase do desenvolvimento escolar dos alunos. Isto posto, aspectos como o papel da escola na sociedade brasileira, a estruturação do trabalho escolar, os objetivos a serem alcançados no ensino fundamental, conteúdos curriculares e uma diversidade de metodologia de ensino são discutidos e elaborados a fim de aumentar o aproveitamento escolar e os resultados nas políticas de avaliação da educação nacional.

A partir da aprovação da LDB de 1996, vemos a implementação de estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se propõe a acelerar o processo de valorização do magistério; Programa Dinheiro na Escola, que tem a missão de incentivar a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educativos próprios; a política de avaliação (SAEB – Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, e o Provão – Exame Nacional de Cursos) [...] TV Escola, Guia de Avaliação do Livro Didático, PCNs, os Referenciais para a Formação de Professores (RIBEIRO, 2004, p. 22).

É tendo isso em foco que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em conteúdos disciplinares e temas transversais, servindo como documento orientador das práticas de ensino nas diversas localidades do país. Além de que, houve diversos incentivos para a promoção de uma educação organizada e de qualidade no Brasil. Proporcionando aos estudantes “Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis

soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação” (BRASIL, 1997, p. 42).

De modo consequente, a LDBEN determina as incumbências da união, dos estados e dos municípios como forma de organizar as responsabilidades quanto ao ensino no país. Propõe um regime de colaboração entre os poderes para instituir diretrizes norteadoras do currículo e dos conteúdos mínimos necessários para compor a BNCC e estabelece a necessidade de elaboração de parâmetros curriculares que orientasse a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Após essa trajetória rumo a uma discussão e promoção de uma educação brasileira de qualidade. Começam a aparecer figuras participativas no desenvolvimento socioeconômico do Brasil no ordenamento jurídico educacional, como sujeitos históricos importantes para a figura nacional, que antes estavam silenciadas. Deste modo, a lei 10.639 de 2003 alterando a LDBEN é instituída, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica em escopo nacional.

Dessa maneira, reconhecendo as influências da cultura afro-brasileira nas relações socioculturais no país. Em seguida, embora tenha ocorrido somente após cinco anos, a lei 11.645 de 2008 sentenciar a inserção da História Indígena brasileira no currículo escolar da educação básica. Ambas as legislações complementares à LDBEN têm como objetivos reconhecer as contribuições desses grupos étnicos e valorizar sua história e tradição como conhecimentos de escopo nacional.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica (DCN), instituída pela resolução N° 04, de 13 de julho de 2010, dispõe sobre a organização curricular e a sistematização do ensino básico no país. Destarte, visa orientar os entes federados na elaboração de suas propostas curriculares destinados a nortear a aprendizagem dos estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio em seus distritos. Conforme consta em sua resolução, em seu artigo 15,

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2010, p. 06).

Dessa demanda, surge então o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), conforme está descrito na apresentação do documento, foi produzido de forma

participativa e democrática através da colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), além de membros da sociedade civil. O objetivo principal do documento é contextualizar as ações educativas alicerçadas às propostas curriculares da BNCC, dialogando com as particularidades socioculturais do estado do Maranhão. Tais iniciativas podem ser percebidas no documento, quando afirma,

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas. (DCTM, 2019, p.05).

Vale salientar, no entanto, o descompasso entre a apresentação do documento na condição de documento produzido através da participação democrática e colaboração de diversas instituições educacionais, fazendo compreender que os docentes integrantes a essas organizações educacionais colaboraram e aprovaram efetivamente as pautas de discussão e orientação curricular presente no arquivo, sendo que, a realidade é de desconhecimento e imposição que o certo escrito trouxe para o dia a dia em sala de aula, muitas vezes visto apenas como documento burocrático sem perspectiva de uso prático no contexto escolar.

Podemos inferir, nessa perspectiva, a necessidade de uma abordagem da localidade, sobretudo, de aspectos geográficos e socioculturais como espaço de aprendizagem frente a essa política homogeneizadora presentes nas propostas curriculares nacionais, bem como a interligação das aprendizagens em âmbito local, regionais e global.

Assim, conforme o DCTM se apresenta, deve servir como documento balizador das atividades docentes nos estabelecimentos públicos e privados do estado do Maranhão, fundamentando, inclusive, na elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) dessas instituições e planos de ensino dos docentes, de forma que todos os responsáveis pela qualidade do ensino fiquem comprometidos com a promoção de uma aprendizagem significativa para os discentes.

De acordo com o documento (DCTM, 2019), além dos conteúdos programáticos para todo o território nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e a BNCC (2017) direcionam a uma complementação do currículo pelas esferas

estaduais e municipais com as características regionais e locais a ser lecionados nos estabelecimentos escolares. Dessa maneira, observa-se o carecimento de propostas didático-metodológicas que contribuam para a efetivação dessa natureza diversificada à localidade.

Essa e outras questões são essenciais para compreendermos as dificuldades encontradas pelos educadores na execução dos seus planos de ensino, uma vez que não há o suporte adequado para cumprimento das determinações regimentais presentes nessas propostas curriculares estaduais.

O Documento Curricular do Território Maranhense está dividido em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que este está subdividido em eixos temáticos do ensino, são eles: Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso.

Para essa pesquisa, no entanto, traz-se para discussão somente a área de ciências humanas, no tópico referente ao componente curricular de História do ensino fundamental nos anos finais, uma vez que está situado à temática histórica. Para mais, observa-se a ausência de uma abordagem sobre o ensino médio pelo referido documento curricular maranhense, tendo em vista que as DCN's incluem a parte diversificada também para o segundo grau da educação básica.

Segundo o DCTM (2019, p. 389), referente à prática do ensino dos componentes curriculares na área de ciências humanas aponta que,

[...] deve ser ensinada de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências das crianças e jovens às temáticas abordadas, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, culturais, espaciais e econômicos e gerando atitudes, métodos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, na perspectiva do respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais.

Nesse ponto de vista, a identificação pessoal dos estudantes com o que é ensinado em sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa. Relacionar os conhecimentos entre sua região e o restante do mundo, deixa o ensino de história mais interessante e chama a atenção do aluno, pois fazem associar o seu dia a dia àqueles conteúdos lecionados no ambiente escolar, tornando-se mais concretos. Conforme Fernandes (1995, p.47),

[...] incorporação das experiências de vida dos alunos que se dão num 'lócus' específico, no caso, o município; da inserção do aluno na realidade do passado da comunidade, para que ele possa melhor compreender a sociedade em que nasceu e

em que vive; e do acesso que os alunos poderão ter às fontes locais, dispostas em museus, arquivos, bibliotecas, monumentos e acervos particulares.

Mediante o exposto, é possível percebemos a importância desse reconhecimento do que é local pelos educando através de experiências na sua rua, praça, igreja e patrimônios históricos diversos que possibilitarão identificar a história dos espaços e monumentos daquilo que é do seu cotidiano, como também dos sujeitos e suas manifestações culturais pertencentes a esse espaço sociocultural.

A temática da história Local está baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), bem como alternativa para parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, respalda-se a importância do tratamento da história local em sala de aula, tendo em vista que não são conteúdos que se limitam apenas ao ambiente escolar, mas também no convívio social e familiar. Com isso, recomenda-se que sejam inseridos na estrutura curricular da escola diferentes abordagens da história local onde os alunos vivem, de forma que proporcionem diferentes visões sobre acontecimentos e relações sociais de interesse particular à localidade.

No DCTM, a seção de História nos anos finais, é dividida em quatro subseções, são elas: Competências específicas para o ensino fundamental, Procedimentos pedagógicos e metodológicos, avaliação com foco na aprendizagem e o organizador curricular. Essas subseções cumprem o papel de nortear o fazer pedagógico docentes frente ao ensino do conteúdo curricular de história no território maranhense.

Colocando em pauta nosso objeto de análise e discussão, os conhecimentos históricos locais de Barra do Corda/MA por meios imagéticos, seguem-se a discutir essas subseções em destaque. A priori, observa-se que as competências específicas do componente curricular de história presentes no documento são tão somente as listadas na BNCC (2017), definidas, Assim, num escopo de visão histórica nacional.

Embora a seção de História nos anos finais afirme a necessidade do tratamento das especificidades locais da sociedade maranhense, numa visão particular da realidade do seu território diversificada da historiografia nacional presente na BNCC, declarado no seguinte trecho,

No caso específico do Maranhão, estado com grande presença afro-indígena, cuja **história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX**, é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região. Assim, de acordo com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade

maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real. (DCTM, 2019, p.439, GRIFO NOSSO).

Vale salientar que não é a história oficial que insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista, o vale do rio Itapecuru no século XIX foi de fato escravocrata. Negar a existência de herança do negro escravizado corresponde em negar as identidades desses sujeitos que permaneceram e ajudaram a construir a província do Maranhão, assim como seus descendentes possuem o direito de identificar-se com sua ancestralidade negra e valorizá-la.

É contraditório, por conseguinte, a ausência de competências específicas para o estado que aborde a pluralidade étnica e cultural da região. Uma vez que, compreende-se que a construção de propostas curriculares específicas pelos entes federados seja uma tentativa de promover alternativas particulares para as lacunas deixadas pela homogeneização do currículo, firmando-se uma abordagem a favor da heterogeneidade nos aspectos regionais de cada ente federativo.

Mediante o exposto, a adição de novas competências específicas que abordem aspectos locais do estado do Maranhão subsidiariam as práticas docentes e na identificação do perfil formativo dos estudantes nesse ente federado, tendo em vista a diversidade étnica e cultural reconhecida pelo documento, consoante destacado acima.

Na subseção intitulada: organizador curricular, do DCTM é identificado algumas propostas de atividades pedagógicas a serem lecionadas nas aulas do componente curricular de História, organizados em anos letivos do 1º ano 9º ano do ensino fundamental. Cada organizador é dividido em unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e atividades sugeridas.

Nas habilidades propostas para o ensino em História no DCTM (2019, p. 444-459), podemos observar certa recorrência voltada ao ensino dos conhecimentos locais nos três primeiros anos do ensino fundamental, no qual podemos listar.

(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.

(EF01HI04) Identificar as diferenças entre o ambiente doméstico e o ambiente escolar, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem, para diferenciar o espaço que é público do espaço privado.

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade e o município, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação

da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou espaço rural e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

Nota-se que tais habilidades são componentes essenciais na identificação do sujeito no espaço social no qual se encontra. No entanto, fica evidente, considerando as fases iniciais de aprendizagem e os verbos imperativos utilizados nessas competências listadas, que o objetivo principal é tão somente na identificação e assimilação dos espaços de convivências no qual essas crianças estão inseridas, sem a devida continuidade nos anos posteriores.

Nos anos subsequentes, as habilidades propostas estão em escopo geral, sem particularizar acontecimentos e influências históricas locais àquelas apresentadas no âmbito nacional. Sendo que, nessas etapas seguintes, dever-se-ia desenvolver as noções iniciais de reconhecimento de si e de sua comunidade, ao passo que com o amadurecimento tanto de ordem psíquica como intelectual, nas séries subsequentes, fossem analisados, problematizados e postos em discussão para se sintetizar os conhecimentos locais que compõem a identidade desses sujeitos.

Embora haja, segundo a BNCC (2017), a necessidade de se focalizar em assuntos de interesse comum para a formação dos discentes, de forma que todos tenham uma educação igualitária e justa, que possam ser avaliados de forma uniforme perante os meios de avaliação da educação nacional. Também se torna de suma importância o ensino dos conhecimentos locais para que o alunado entenda que seu espaço em sua especificidade está associado ao todo de forma integrada e indissociável.

A história local, nesse momento, torna-se elemento essencial com a diversificação das fontes históricas e a possibilidade de abertura de uma nova visão sobre a localidade. Dessa forma, os conteúdos da localidade não contradiz a perspectiva histórica nacional, mas se traduz na percepção que pesquisas locais possibilitam novas abordagens de conhecimentos que aprimoram os processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor às permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as

semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (MEC/SEF, 1998: 40)

Entende-se, dessa maneira, que há urgência de uma proposta de intervenção que obedeça aos moldes de uma educação histórica correlacionada às particularidades da cidade de Barra do Corda. Para que haja mudanças práticas no ensino é necessário inicialmente produzirmos condições que possibilite a prática docente, apoiada por legislações educacionais, materiais de apoio educativos e formação continuada condizente a uma proposta de educação histórica adequada.

Ao realizar contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a respeito das propostas locais para diversificação do currículo e aplicação da BNCC no município de Barra do Corda, adentramos numa resolução nº 001/2021 do Conselho Municipal de Educação de Barra do Corda (CMEBC) que se atenta somente em aprovar o DCTM como referência na implantação da BNCC e para a reformulação dos PPP's das escolas sob responsabilidade da SEMED, bem como as recomendações estaduais constantes na resolução do CEE/MA nº 285/2018 como parâmetros educacionais que determinam a educação municipal de Barra do Corda.

Dessa forma, a aplicação da BNCC no município deu-se a partir da adesão ao DCTM sem pormenorizar aspectos locais relevantes para a educação municipal ou outros direcionamentos para orientar a gestão escolar, coordenadores e docentes da efetivação das propostas regimentais da nova base curricular. Assim, demonstrando dificuldades diversas em executar as propostas da BNCC e na forma de transição entre a implementação paulatina desta nova base curricular e a já praticada nos contextos escolares.

Ingressando com o mesmo questionamento da aplicabilidade da BNCC na Unidade Regional de Educação (URE) de Barra do Corda referente ao Ensino Médio, recebemos uma resposta equivalente. O DCTM tornou-se referência na implantação da BNCC, no qual se encontra em processo de formulação para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas estaduais. Essa URE é responsável pela gestão educacional de oito municípios circunvizinhos, sendo eles: Arame, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, São Raimundo do Doca Bezerra e São Roberto.

Dessa forma, a URE de Barra do Corda está direcionada pelas orientações gerais da SEDUC/MA, compondo-se do DCTM e de um caderno de orientações pedagógicas 2022 que se restringe tão somente no desenho educacional do texto da BNCC. Assim, contatamos as dificuldades apresentadas pelas gestoras educacionais, seja de cunho municipal ou estadual na aplicabilidade da BNCC, sobretudo, na promoção de conteúdos locais na parte

diversificada do currículo escolar sob suas gerências, sem contrapor as perspectivas comuns vinculativas promovidas pela nova base curricular.

Em consequência, a referida pesquisa, enseja com seu produto educacional, contribuir com uma proposta didático-metodológica em torno da História Local, tendo como lócus o município de Barra do Corda/MA numa abordagem através de documentos fotográficos. Com isso, auxiliar a atividade docente por meio de fontes visuais contextualizadas às condições históricas e socioculturais particulares a referida localidade, ausentes até o presente momento.

2.3 Barra do Corda numa perspectiva didática: Espaço e sujeitos históricos.

Barra do Corda é um município brasileiro localizado na microrregião do Alto Mearim e Grajaú no estado do Maranhão. Segundo descreve o memorialista Brandes (1994), o território constituiu-se de um diversificado grupo étnico-racial, advindos de processos de imigração e pela presença dos indígenas canelas, descendente dos Timbiras, puros Jês, provenientes dos Tapuias; e Tenetehara-Guajajara da linha Tupi-Guarani, estando localizada no centro geográfico do Maranhão, na confluência dos rios Corda e Mearim. Segundo Vieira (2015, p. 30-31),

O alto sertão maranhense é riquíssimo. O fato de ter recebido levas migratórias de homens e mulheres provenientes de outras localidades, trazendo seus usos e costumes, logo sincretizados às culturas sertanejas e indígenas já existentes, fez daquele território uma área plural, complexa, dotada de riquezas naturais e culturais ainda pouco estudadas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Barra do Corda/MA possui uma extensão territorial de 5.187,663 quilômetros quadrados e população 88.895 habitantes segundo estimativas de 2021. Com clima tropical, situa-se a 5°30'21" de latitude sul e 45°14'34" de longitude oeste, estando distante cerca de 450 quilômetros da capital. Os municípios limítrofes são Formosa da Serra Negra e Fernando Falcão ao sul; Grajaú, Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras, ao oeste; Tuntum ao leste; Joselândia, São Raimundo do Doca Bezerra, e São Roberto ao norte.

Além de tudo, o estado possui diversas terras indígenas, de acordo com o Censo 2010, do IBGE, o Maranhão têm 38.831 indígenas de diversas etnias, sendo que 76,3% estavam em terras indígenas. Entretanto, 9.210 estavam fora desses territórios, vivendo em

cidades ou áreas não demarcadas. Os Tenetehara (guajajara e tembé), Awá-guajá, Urubu-Kaapor são povos de língua Tupi; enquanto que os Canelas Apaniekrá e Ramkokamekrá, Pukobyê (Gavião), Krikati e Timbira Krepu'Kateyé são falantes da língua Jê.

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 2018, constata-se, dezesseis terras indígenas homologadas no Estado do Maranhão, além das demais em fase de estudo e delimitação. Sendo assim, pode-se observar a rica diversidade cultural presente no estado, fortificada pela presença dos nativos juntamente às demais populações em áreas urbanas e rurais que migraram para a região.

As terras indígenas homologadas de Cana Brava/Guajajara, Kanela, Porquinhos e Rodeador estão situadas, em parte, no território do município de Barra do Corda. Demonstrando a importante participação dos indígenas na composição da comunidade e suas manifestações culturais.

Mapa 1: Barra do Corda e áreas limítrofes ao estado do Maranhão.



2021.

A região central do Maranhão, no qual hoje se encontra Barra do Corda e algumas cidades circunvizinhas, encontrava-se sob domínio indígena. Conforme Brandes (1994) nos informa, a interiorização dos indígenas deram-se a partir da aproximação do elemento colonizador, fatores que forçaram o deslocamento das respectivas etnias ocupantes desses espaços para a parte central do estado.

Entretanto, observa-se uma grande movimentação estatal no segundo quartel do século XIX para o povoamento do sertão maranhense com o intuito de expandir a ocupação do território e as atividades agrícolas e da pecuária. Em concordância com Silva (2020, p.32),

A constituição do primeiro núcleo de povoamento não indígena se deu em meados da década de 1830 em atendimento aos interesses da então província do Maranhão, preocupada em expandir e fortalecer sua atuação política na comumente chamada região dos Sertões Maranhenses, que até então sempre esteve isolada da parte litoral. A motivação econômica foi igualmente importante para a realização desta empreitada, dada a diversidade e qualidade dos recursos naturais existentes na região que poderiam ser explorados, como as extensas terras planas para a pecuária, os campos férteis para a agricultura e os rios trafegáveis. Além disso, havia também o interesse da Igreja Católica em expandir a fé cristã nessa região.

Destarte, a ocupação do sertão foi decisiva para a aproximação entre as cidades sertanejas: Pastos bons, Riachão, Carolina, Grajaú advindas de frentes pastoris, com o litoral maranhense. Consoante pontua Vieira (2015, p. 30) a respeito dessa interação, “as diferenças tornam-se perceptíveis pelas características sociais, culturais, históricas e geográficas diversas que marcam as duas extremidades do estado – o norte e o sul”.

Essa frente pastoril marchou para oeste a partir de Pastos Bons, levando ao povoamento da cidade de Barra do Corda, Imperatriz, Porto Franco, entre outros. (VIEIRA, 2015). É importante salientar a importante contribuição das paisagens naturais, sobretudo, as bacias hidrográficas como parte fundamental para essa interligação entre o norte (Região litorânea) e o sul (Região sertaneja) do estado.

Considerado fundador da cidade de Barra do Corda/MA, o cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, tenente de primeira linha e ex-combatente da batalha do Jenipapo, em Campo Maior no Piauí, 1823. Segundo Brandes (1994), utilizando-se da descrição de Abdias Neves - escritor, político brasileiro e senador durante a dita República Velha - destaca a aptidão de Melo Uchôa na medição de terras e da geografia, fator fundamental para apoio estatal no povoamento da referida região sertaneja. Segundo Brandes (1994, p. 57),

Melo Uchôa é recebido pelo presidente, com quem assume compromissos de desempenho dos trabalhos de interesse do governo, mudando assim os seus primeiros objetivos ao deixar a terra natal, transformando-se num agente do governo da Província do Maranhão, com credenciais para descobrir e povoar o Centro Geodésico da Província, até então, sede de índios das tribos canelas e Guajajaras, descendentes dos Tapuias e dos Tupis.

Com Tal destaque, constata-se o conhecimento prévio do domínio indígena na região no qual estava sendo promovido o novo povoamento. Destarte, pode-se inferir a tomada do espaço sociocultural das etnias dessa região para atendimento aos interesses dos representantes do governo do estado e o afastamento indígena desse centro, no qual seriam fundados os domínios do colonizador. Essa atividade de ocupação é produto do que Everton (2021) caracteriza de “dezinfestação”, conforme consta na documentação analisada pela autora, desumanizando os indígenas a partir da dicotomia entre civilizado e bárbaro, configurando-se na aceitabilidade da tomada do espaço sociocultural dos indígenas e na promoção de guerras contra esses povos que se localizavam nos espaços de expansão territorial.

À vista disso, os indígenas ali presentes que não se submetesse ao modo de vida do colonizador, não faziam parte da sua ideia de civilização. Portanto, deveriam “dezinfestar”, Conforme Everton (2021, p. 60) descreve “uma forma de “limpar” o espaço do que não fosse necessário para a estrutura de sociedade que o colono pretendia construir.”. Tais atividades parte da perspectiva de invisibilidade da presença e reconhecimento social do modo de vida indígena que, dessa maneira, não tinha direito a posse de terras, estando o colonizador apto à ocupação e povoamento desses espaços, que aos poucos, foram fragmentando a presença indígena no território maranhense.

Em 1835, inicia-se o processo de deslocamento de Melo Uchôa, considerado fundador da cidade de Barra do Corda, dentro das matas para lançar as bases de uma povoação entre o território de Grajaú e Pastos Bons. Assim, acompanhado por José Lázaro Teixeira, Félix Ribeiro, dois negros escravizados e por alguns indígenas pertencentes à região, denominados mateiros e sob apoio de Cônego Machado margeou o Rio Corda até chegar ao lugar que escolheu para a fundação do povoamento em três de Maio de 1835 (BRANDES, 1994). Tal ponto foi escolhido estrategicamente para atender o objetivo de se fazer uma conexão fluvial entre a nova fundação e a cidade de São Luís. Conforme Brandes (1994, p. 59-60) descreve,

Na marcha, o descobridor teria que escolher um local adequado para a instalação do futuro povoado, que tivesse água perene e fosse plano, entre outras coisas.

Prosseguindo viagem rumo ao norte, o que significava sempre viajar para o centro do Estado, tiveram duas grandes surpresas: a primeira foi o encontro com centenas de índios [...]. A outra surpresa fora a descoberta de grande malha ribeirinha. Pequenos córregos, mas verdadeiros mananciais de águas límpidas, tão puras como a flor do tempo, acidente matriz do rio Capim, já para o Sul, integrando o que mais tarde viu-se como uma diminuta cadeia, onde a serra Negra, Branca da Croeira e das Alpercatas quebravam a uniformidade do Planalto Central.

Assim, durante esse percurso em busca de uma cede para fixação e ocupação, Melo Uchôa, margeando a corrente fluvial teria se deparado com a confluência entre dois rios, intitulos de rio Mearim e Capim (Atual rio Corda). De forma um tanto poética, Brandes (1994, p. 62) descreve esse episódio da tomada de decisão pelo estabelecimento naquele espaço, “Em meio, completando a paisagem, pequeníssimas formações, ilhotas, cercadas de águas de duas origens: límpidas e pardas; frias e mornas; mansas e velozes. Pássaros medrosos, “sacudindo as penas e arruflando as asas...” saudando os fundadores...”.

Ao declarar fundada esta nova região, batizou-a de Missões, depois teve as denominações de Santa Cruz de Barra do Corda (Em homenagem ao dia oficial da fundação do povoado, em três de maio - dia consagrado a Santa Cruz), em seguida Barra do Rio das Cordas até fixar o atual nome de Barra do Corda. No mapa abaixo, é possível constatar os percursos de Melo Uchôa até a chegada ao território da atual Barra do Corda/MA.

Mapa 2: Brasil: Nordeste Oriental. Caminhos Percorridos pelo fundador Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, Croquis – Escala: 1: 6000,00.



Fonte: Brandes (1994, p. 55).

Considerando o mapa 01, Para o trajeto até Barra do Corda/MA, Melo Uchôa percorreu de Fortaleza/CE, Oeira, Uruçuí, Campo Maior no Piauí. No Maranhão passou por Pastos bons, Colinas, Caxias, Mirador, Riachão. Dessa forma, fazendo alianças e conhecendo os espaços ao redor do território no qual iria adentrar com apoio legal de Cônego Machado. Após sua fixação, necessitou utilizar da sua interpessoalidade para convidar famílias não indígenas que situavam em regiões mais próximas, bem como de outros estados nacionais para exercer domínio sob aquele território.

Manoel Rodrigues de Melo Uchôa confirmava a liderança local, mantendo gestões e formulando convites a amigos e parentes de sua província natal e do vizinho Piauí, no sentido de que viessem habitar a nova “hiléia”, descoberta bem no coração da província. Outros contatos eram feitos com os centros limítrofes. Daí é que de Pastos Bons, de Passagem Franca, que incluía Picos, de Mirador, de Riachão, de Caxias das Aldeias Altas, de Carolina e, especialmente da Vila da Chapada, hoje Grajaú, partiam muitas famílias com destino ao povoado que nascia, para nele se fixarem. (BRANDES, 1994, p. 72).

Numa visão sob o passado, Melo Uchôa é reverenciado como personagem responsável pela fundação de Barra do Corda e pela fundação de um novo povoamento, convencendo diversas famílias a migrarem para a região com promessas de propriedade territorial. Dessa forma, desempenha função semelhante à alusiva figura do bandeirante no território nacional, responsável pela expansão territorial e ocupação desses espaços para atividade de agricultura e criação de animais.

Essa circunscrição do território de Barra do Corda a partir da presença dos sujeitos não indígenas faz parte da narrativa fundacional que engendra a memória compartilhada entre os sujeitos que ali pertencem como uma verdade imutável. Conforme nos apresenta Anderson (2008), não se pode definir uma comunidade como “verdadeira”. Uma vez que, qualquer corpo coletivo pertencente a um território é sempre imaginada, assentado através de uma narrativa da coletividade com apoio mútuo entre seus sujeitos. Sendo que, as disjunções entre essas comunidades estão relacionadas à forma, aos recursos e insígnias utilizadas para a sua construção.

Destarte, faz parte da diegese contada pelo colonizador justificar seu estabelecimento e ocupação do território a partir da sua chegada ao mesmo. O mito fundacional é constituído, assim, como relato de si, apresentado numa perspectiva que favoreça a imagem de seus fundadores ou figuras alusivas da comunidade e que precetue uma conexão comum entre os membros desse corpo coletivo.

Por outro lado, assim como no exercício dos bandeirantes, as atividades de ocupação territorial trazem consigo a expulsão dos indígenas do seu território originário ou que fazem parte da sua descendência familiar. Destarte, as referidas ocupações vêm geralmente advindas de processos de conflitos e deslocamento das etnias ou por procedimentos religiosos de catequização e civilização dos indígenas pertencentes a esses espaços.

Não obstante, podemos perceber a partir da tese de doutoramento de Carvalho (2017) referente às atividades missionárias no Maranhão (1894-1922), a organização de um conjunto de ações para favorecimento do exercício dos missionários capuchinhos para a região do sertão maranhense, autorizado pelo império desde 1850, para os trabalhos de catequese e civilização indígena. Cabe ressaltar, nesse contexto, a dupla finalidade missionária³, tornar os indígenas cristãos devotos aos costumes e práticas religiosas católicas, bem como na composição de um personagem de cidadão produtivo, na perspectiva do colonizador, para essa civilização no qual estava se construindo, ou seja, corresponde numa tentativa de desprover os indígenas ali presentes de seus hábitos e costumes culturais e transfigurá-los personagens semelhantes aos seus invasores.

Além disso, constata-se a conjuntura sócio-política do Maranhão a partir do segundo quartel do século XIX, tanto pelo incentivo às práticas de povoamento do sertão maranhense, bem como sua posterior atividade missionária no referido território. Considerando que Barra do Corda foi oficialmente fundada em 1835, após um curto período de tempo, em 1850, o império solicita missionários para catequização e civilização dos indígenas ali presentes.

Conforme salienta Carvalho (2017), na dita fundação da França Equinocial na ilha do Maranhão (1612), houve uma primeira experiência de catequização indígena pelos capuchinhos franceses acompanhando a expedição de Daniel de La Touche, fato que fundamentou a retomada das atividades missionárias no estado posteriormente no século XIX. Dessa maneira, infere-se a natural justaposição entre atividade missionária e ocupação territorial naquele período.

Surgem assim, os primeiros passos para a missão no Maranhão (1894-1922), que se concentraria no final do século XIX e início do século XX, no sertão maranhense. Assim,

³ De um lado, partindo do interesse de expansão da fé católica, fragilizada naquele período na Europa. Dessa forma, os superiores religiosos, sobretudo, da Santa Sé incentivavam as atividades missionárias para propaganda fide (CARVALHO, 2017). Por outro lado, atender o interesse estatal em ajustar os indígenas à figura do cidadão colonizador, dito comum, e integrá-los aos demais e suas atividades produtivas no país.

por meio dos leitos dos rios, os capuchinhos adentraram ao espaço de Barra do Corda. Após visitas constantes realizadas nesse território, Fr. Carlos de San Martino, encarregado pela missão que se fixaria no município, responsável pelos acordos e contatos tanto com seus superiores religiosos, quanto as autoridades locais para efetivação da atividade missionária no Maranhão. No Plano esboçado, consoante Carvalho (2017, p. 207), Fr. Carlos escreve numa carta enviada de São Luís em 1894, que seu objetivo era “aceitar o encargo de uma Paróquia próxima das aldeias e de lá irradiar nossa ação entre os índios”. Assim, era possível vigiar e ter controle das ações indígenas sob a tutela da missão. Conforme adverte Carvalho (2017, p.207-208).

Entretanto, a ideia do capuchinho não era a colonização das ditas aldeias, pois estas experiências mostravam quase que a impossibilidade de conduzir à civilidade cristã os indígenas adultos, com suas formas peculiares de sobrevivência. Pelas suas observações sobre a vida social e cultural dos indígenas, Fr. Carlos concluía que os indígenas adultos envelheciam nos vícios; estragados em hábitos inveterados. Portanto, no intuito de querer mudar esta situação, Fr. Carlos defendia a ideia de que era necessário retirar as crianças do convívio das aldeias, para que estas não viessem a ter os mesmos vícios dos adultos.

Desse descompasso entre as particularidades que ensejavam o trabalho de Fr. Carlos e os desejos de seus superiores no estabelecimento da propaganda Fide aos indígenas, seja pelos seus membros internos ou externos ao país, consolidou-se a missão na paróquia de Barra do Corda. Na sua estruturação, os frades se organizavam em missões populares na administração de batismo, crismas, comunhões, matrimônios, estabelecimentos de cemitérios e igreja, visitam aldeamentos, tanto Guajajara quanto Canela e, posteriormente, também na criação de institutos indígenas.

Conforme o relatório, Fr. Carlos contabilizou 32 pequenas aldeias de Guajajara, com cerca de 2750 indígenas, no município de Barra do Corda. Para ele este quantitativo era favorável para darem início a uma missão indígena naquela paróquia barra-cordense. (CARVALHO, 2017, p. 207).

Ao passo que os missionários conviviam com os indígenas, sobretudo, Tenetehara-Guajararas, conseguiam ganhar sua confiança e assim, dá continuidade ao seu projeto de instrução das crianças indígenas, inicialmente no instituto para meninos. Portanto, pretendia-se extrair as crianças indígenas da sua cultura nativa e incorporá-los aos costumes ditos civilizados dos frades europeus. Para mais, pretendiam estabelecer oficinas de carpintaria, ferro forjado, alfaiate entre outras, nos quais as crianças iriam especializar seu trabalho.

Ademais, Carvalho (2017, p. 213-214) atenta ao relacionamento dos indígenas

com os imigrantes advindos do povoamento da colônia.

Havia uma dinâmica social peculiar entre a população civilizada e as comunidades indígenas do entorno da freguesia de Barra do Corda. Essa dinâmica, resultado das complexas interações sociais ocorridas durante o processo de povoamento da colônia em tempos anteriores, evidenciava relações comerciais entre esses povos. Essas relações comerciais, como foram observadas através do relato do Fr. Carlos, favoreciam a uma oligarquia de produtores rurais e comerciantes locais que se beneficiavam da condição de ignorância dos indígenas para obter vantagens nas transações.

A partir dos vestígios de relacionamento e entrechoques socioculturais entre indígenas e não indígenas configura-se primordial atentarmos para a capacidade de ressignificação cultural, bem como sociopolítica dos indígenas aos novos sujeitos de convivência. Destarte, é imperioso destacarmos que os sujeitos indígenas, naquele contexto, não estavam inertes a incidente imposição do outro a sua identidade, mais que isso, desenvolveu mecanismos de troca e uso com o estrangeiro que ingressaram ao seu cosmoespço, aproximando-se e distanciando da influência do outro naquilo que era conveniente a sua sobrevivência e preservação na esfera sócio-política. Em concordância com Almeida (2010, p. 22), quando destaca a relação entre os conceitos de aculturação e ressignificação cultural.

Nesse sentido, o conceito de aculturação também se altera e ao invés de se opor à resistência passa a caminhar junto com ela. Desde os anos 1970, esse conceito vem sendo problematizado e visto como processo de mão dupla, no qual todos se transformam. Em nossos dias, as ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos: nas novas situações em que vivem.

Destarte, os indígenas ocupantes da região mantinham relações sociais e comerciais não somente com a missão religiosa, mas antes mesmo com os sujeitos que ocupavam aquele povoamento, de forma mais aproximada, desde a fundação de Barra do Corda. A partir disso, já havia produzido mecanismos de negociação com o estrangeiro e de sua intencionalidade.

Com apoio legal e financeiro do governador do estado do Maranhão, Manoel Inácio Belford Vieira, os missionários capuchinhos compram uma fazenda em Alto Alegre⁴,

⁴ Conforme descreve Carvalho (2017, p.222), a fazenda de Alto Alegre não era de propriedade particular, no caso, do coronel Raymundo Ferreira de Mello, sujeito no qual os missionários adquiriram a propriedade. Dessa

região próxima às aldeias indígenas, no qual se estabeleceria a colônia de São José da Providência para meninas indígenas. Segundo Carvalho (2017, p.222), “na comarca de Grajaú e Barra do Corda, rodeada das aldeias do Coko, Cana Brava, Jenipapo, Curiaje e outras, com possibilidades de abrir caminho direto para o Mearim”.

Deste modo, poderia-se aproximar-se e exercer força coercitiva sobre os indígenas pela presença próxima as aldeias, vigiando-os na sua permanência nos costumes e práticas cristãs e punindo as atividades e manifestações que fossem em desencontro as aspirações e desejo dos frades capuchinhos, se fosse necessário. Para tanto, era preciso atrair inicialmente os indígenas para as instituições religiosas, consoante Carvalho (2017, p. 222-223) acentua,

A intenção era, principalmente, a manutenção dos dois institutos: São Francisco de Assis e São José da Providência. Muitas aldeias se mudaram para lá, atraídas pela fartura, bem como muitas famílias de lavradores não índios. A obra que Fr. Carlos estava estabelecendo em Barra do Corda, paulatinamente, se transformava num certo irradiador de possibilidades empreendedoras para as populações circunstantes, indígenas e caboclas.

Entretanto, ao passo que o instituto feminino se consolidava, os indígenas se aproximavam da atividade missionária e a estrutura da missão começava a se transformar, alguns comportamentos e atitudes missionárias também estavam se modificando. Três pontos de atrito são descritos por Carvalho (2017, p. 233), inicialmente o mal-estar produzido pela retirada forçada das meninas indígenas aos dois anos de idade das suas mães, ainda em processo de amamentação, para internação no instituto distante do seu núcleo familiar. Em segundo lugar, os indígenas adultos eram forçados a trabalhar na lavoura dos frades, ação que propiciou o abandono das atividades e retorno a suas aldeias de origem, no qual poderiam viver de acordo com seus costumes. Resultado dessas fugas, no terceiro momento, os missionários utilizavam de métodos de vigilância e captura dos indígenas que tentassem fugir, sendo passíveis de punição.

Ademais, houve uma epidemia de sarampo nos institutos tanto feminino quanto masculino, fato que provocou a morte de várias crianças. Segundo Carvalho (2017, p. 236) “morreram 22 meninas índias e 28 meninos que estavam internados nos dois institutos.”. Com isso, muitos familiares solicitavam seus filhos de volta, pedido negado pelos missionários, tanto por razões de contenção da disseminação do vírus pelos indígenas, como também pelas próprias políticas internas do instituto.

forma, a compra era de uma propriedade inexistente, a referida extensão de terra correspondia à propriedade da aldeia que foi cedida ao Coronel Raymundo para seu usufruto por meio da plantação, sem adquirir a posse real da terra, fato que provocou diversos processos de conflitos para legitimação da propriedade missionária sobre a referida terra.

Da junção entre as tensões das atitudes missionárias e as mortes advindas da disseminação do sarampo, grupos indígenas organizados sob liderança do cacique Caiuré Imana invadiram o instituto de São José da Providência, assassinando os missionários capuchinhos na retirada das crianças do convento, iniciando o conflito de Alto Alegre em 13 de março de 1901. Tal embate, conhecido popularmente de Massacre de Alto Alegre, aportado recentemente por alguns autores como Silva (2020), Carvalho (2017) e Everton (2016), corresponde ao conflito entre indígenas e padres capuchinhos, produto da atividade missionária e da resistência indígena, cerceada por várias nuances de ambos os lados, tanto de base cultural e religiosa, tanto pelos imbricados interesses entre indígenas e não indígenas.

Vale salientar também as contribuições do filme-documentário produzido em 2005, pelo cineasta e professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Murilo Santos, intitulado “O Massacre de Alto Alegre”. Essa produção audiovisual difundiu-se na região centro-sul do Maranhão, ambiente no qual a memória do conflito permanece fortemente presente no imaginário social dos sujeitos pertencentes a esses espaços, sobretudo, do barracordense e trouxe uma nova visão sobre as circunstâncias que envolveram o conflito, dando voz aos indígenas Tenetehara-Guajajara, aos religiosos, antropológicos, dentre outros.

Assim, pelas características próprias de circularidade e assimilação das produções audiovisuais, permitiu-se maior acesso da comunidade aos conhecimentos percorridos no documentário, apresentando alguns aspectos do modo de vida indígena e sensibilizando os telespectadores das ações cometidas sobre eles. Povos que foram silenciados, perseguidos e odiados a respeito dos embates que ocorreram em Alto Alegre, agravados pelo desconhecimento e conseqüente medo da população local sobre os possíveis atos de agressão, até mesmo sobre o modo de vida dos nativos.

O século XX inicia com confrontos em Barra do Corda/MA. Após essa ocorrência em Alto Alegre, grupos de soldados armados autorizados pelo governador e capitão da capitania do Maranhão marcham à procura dos indígenas Tenetehara-Guajajara. Segundo descreve Everton (2016, p.12), na atmosfera da cidade, naquele momento,

Para a população não indígena, autoridades oficiais e Igreja da época, o fato apenas ensejava uma reação à altura, de proporção igual ou superior, em violência. A repressão veio através do envio de tropas, das quais a de maior destaque a comandada pelo Capitão Raimundo Ângelo Goiabeira. Atuaram, ainda, grupos formados por índios Canela. Estima-se em algumas centenas a quantidade de Tenetehara-Guajajara mortos apenas nos meses que se seguiram imediatamente ao fato do 13 de março. Nos tempos posteriores, a rivalidade e o ódio ainda deram cabo de muitas outras vidas de membros dessa etnia, neste sentido consolidando um cenário de violência e exclusão que se propagou através de pouco mais de um século

de história desse conflito.

Os ecos do referido conflito fazem parte fundamental da composição da história e cultura de Barra do Corda, sejam pela simbologia material presentes nos espaços públicos da cidade e no imaginário social⁵, correspondendo à voz e as figuras dominantes, seja pelo silêncio ensurdecedor dos indígenas, conforme Everton (2016) intitula.

Após importantes trabalhos de pesquisas e problematizações realizadas nos tempos recentes na academia sobre o conflito do Alto Alegre e a figura do indígena, bem como a possibilidade de escuta dos povos nativos, a perspectiva de alguns grupos sociais têm se modificado, repensando as relações sociais do passado e reconfigurando-se no tempo presente. Dessa forma, proporcionando lugar de fala para muitos indígenas na academia e demais instituições públicas, embora ainda de forma diminuta.

À vista disso, a educação em seus três eixos fundamental – ensino, pesquisa e extensão – cumprem papel primordial para incidir luz a entendimentos e nos entrecruzamentos do tecido social que compõe nossa realidade. A partir dela, podem-se alcançar maiores níveis de compreensão e oportunizar a garantia de direitos fundamentais a todos os sujeitos e grupos sociais.

Vale salientar também as contribuições do filme-documentário produzido em 2005, pelo cineasta e professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Murilo Santos, intitulado “O Massacre de Alto Alegre”. Essa produção audiovisual difundiu-se na região centro-sul do Maranhão, ambiente no qual a memória do conflito permanece fortemente presente no imaginário social dos sujeitos pertencentes a esses espaços, sobretudo, do barracordense e trouxe uma nova visão sobre as circunstâncias que envolveram o conflito, dando voz aos indígenas Tenetehara-Guajajara, aos religiosos, antropológicos, dentre outros.

Assim, pelas características próprias de circularidade e assimilação das produções audiovisuais, permitiu-se maior acesso da comunidade aos conhecimentos percorridos no documentário, apresentando alguns aspectos do modo de vida indígena e sensibilizando os telespectadores das ações cometidas sobre eles. Povos que foram silenciados, perseguidos e odiados a respeito dos embates que ocorreram em Alto Alegre, agravados pelo desconhecimento e conseqüente medo da população local sobre os possíveis atos de agressão,

⁵ Conjunto de narrativas que fazem parte do senso comum que cristalizam determinada visão de mundo (dos vencedores), sem pormenorizar as relações mais intrínsecas que levaram às ações do conflito de Alto Alegre, seja pelas atividades missionárias ou as respostas dos indígenas ao acontecido. Nessa perspectiva, é composta uma memória compartilhada firmada num discurso que silencia e desumaniza as ações dos outros (dos vencidos) e toma o discurso dominante como verdade.

até mesmo sobre o modo de vida dos nativos.

A cidade é, portanto, lócus de acontecimentos e memórias particulares de seus sujeitos, composta de diversas nuances necessárias para discussão e entendimento no ambiente educacional. Conhecer a comunidade no qual faz parte significa compreender os espaços da sua realidade, como também seus sujeitos. Destarte, propiciar aos estudantes possuir um olhar sobre o outro além daquilo que está pré-concebido popularmente, mas aprender a pormenorizar as relações que os cercam e da qual fazem parte.

2.4.1 Cidade, memória e sujeitos.

Numa conjuntura um pouco diferente ao acontecido em 1901, ainda no século XX marcado pela intensa discussão cultural, sobretudo, pelas áreas de ciências humanas. Propiciou, assim, o indicativo de uma nova visão sobre o respeito aos costumes e tradições indígenas, pelo menos na legislação brasileira. A constituição de 1937, em seu artigo 154, prevê que “Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, porém, vedada a alienação das mesmas”. De forma correspondente, na constituição de 1946 no artigo 216 define: “Será respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se achem permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem.”.

Entretanto, constata-se pelo discurso proferido nos artigos mencionados, a previsão de permanência e fixação dos indígenas a terra originária, sem possibilidades de mobilidade, razão pela qual se fortaleceu no imaginário social a ideia do indígena isolado das demais populações que compõem o estado brasileiro. Bem como, considerando a ocupação dos sujeitos na propriedade da aldeia, as contínuas demarcações de terras nas suas intermediações de forma a assegurar a sua inalienabilidade, mas também limitar as ações indígenas nos demais territórios fora do espaço reconhecido e demarcado. Consoante Silva (2018, p. 489),

No decorrer do século XX modificam-se as definições formais por dentro da legislação do que são “terras indígenas”, formas e tempo de “ocupação” (ocupação permanente, modo tradicional de ocupação, tempo de ocupação). Mudanças que passam a definir as ações do Estado brasileiro voltadas para a demarcação das terras indígenas e definição legal e institucional das formas de proteção, dos limites e controle dos territórios.

Na constituição federal de 1988, em seu artigo 231, o estado brasileiro transcende a perspectiva de somente tutelar os espaços originários dos indígenas e reconhece sua forma

de organização social, tradição e costumes próprios, validando sua cidadania perante as esferas do governo, com direito aos serviços básicos de Estado.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. [...].

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

Portanto, ficam reconhecidos pela carta magna nacional, os direitos indígenas de posse a suas terras demarcadas e a liberdade de manifestação de suas crenças e costumes tradicionalmente repassados de geração a geração. É importante salientar, a partir dos incisos selecionados acima, a ênfase na vinculação identitária dos indígenas a propriedade da terra originária, fato que incita no imaginário social à figura do indígena ligado a aldeia⁶.

Com o progressivo desenvolvimento da cidade de Barra do Corda, ação que desencadeou a urbanização dos espaços da cidade a partir do lugar ocupado no povoamento iniciado por Melo Uchôa, sobretudo, nas regiões próximas aos rios. Com isso, culminou na concentração da população nos centros urbanos, ambiente de maiores oportunidades de emprego, saúde e educação, nos quais tais serviços não alcançam de forma satisfatória nos ambientes rurais.

Nessa perspectiva, os povos indígenas, organizados em aldeamentos nos ambientes rurais pertencentes ao município, necessitam realizar o trânsito entre a cidade e a aldeia, em busca de serviços essenciais do Estado. Consoante Sarmiento (2018, p. 15-16) acentua em seu ensaio sobre os discursos de memória e escolarização dos indígenas Tenetehara-Guajajara de Barra do Corda/MA.

A ocupação demográfica da zona urbana de Barra do Corda, pelos indígenas

⁶ A aldeia é vista como lócus de livre manifestação dos costumes e tradições indígenas, garantida pela Constituição Federal do Brasil, porém, isoladas dos outros espaços de convivência social. É importante refletir, dessa maneira, sobre o próprio imaginário social de vinculação do indígena a aldeia, após os fluxos temporários e permanentes dos indígenas para os centros urbanos que se percebeu desde o final do século XX. O indígena é, portanto, ocupante dos espaços que permeiam não somente a aldeia, tendo o direito de circular e fixar moradia tanto na cidade quanto na zona rural, sem ter questionada sua identidade.

Tentehar-Guajajara, começa a acelerar-se a partir do final dos anos 1960 do século XX, com a ocupação de uma área doada pela então recém-criada FUNAI, aos indígenas, com o objetivo de incentivar a migração daqueles que tivessem o interesse em fixar moradia na cidade, e ainda, disponibilizar um local aos que necessitassem ficar temporariamente.

Consequentemente, a cidade passa a ser vista como um centro de oportunidades para os indígenas, sob apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que intermediou inicialmente essa aproximação. Nessa concepção, Sarmiento (2018), terce um conceito de identidade-lugar. Dessa maneira, referindo-se a relação da aldeia como espaço político-cultural da identidade indígena e o centro urbano da cidade como espaço socioeconômico (Espaço da diferença), proveniente dessa relação com o outro, que ao ocupar seu espaço originário – a cidade - favoreceu a produção da identidade a partir dos diferentes espaços que os sujeitos ocupam. Portanto, Sarmiento (2018, p. 16) salienta,

A cidade é tomada como um fio condutor de oportunidades, de crescimento social e abertura de mercado, visto pelos indígenas através dos símbolos do trabalho, do comércio, do dinheiro e da mercadoria; já a aldeia é significada como lócus da política e da produção social da diferença: ter ou não um território indígena, implica ter ou não acesso à direitos. O pertencimento originário à terra, bem como a sua manutenção, está ligado à política do “ser índio”, e de ter o direito de continuar sendo considerado como tal, sobretudo, quando a vida social está implicada no contexto urbano. Portanto, é nesta relação flutuante e complexa do ser/estar/pertencer à cidade e/ou à aldeia que subjazem a construção das relações sociais e a fabricação das identidades.

Na cosmovisão indígena, consoante Sarmiento (2018) acentua, a cidade de Barra do Corda é vista como um prolongamento da aldeia, ou seja, o espaço territorial dos indígenas que foi ocupado pelo estrangeiro não lhes dá direito sobre a terra, portanto, ainda exercem a legitimidade de proprietário originário desses espaços urbano da cidade. Dessa maneira, o trânsito entre a aldeia e cidade, e sua permanência aqui ou ali, não representa o abandono a sua identidade cultural, visto que esses espaços são unificados simbolicamente no imaginário do seu povo.

O conceito de identidade-lugar, produto da diferença entre os espaços ocupados pelo indígena e não indígena configura-se necessário na inter-relação com o outro, considerando que os sujeitos compartilham perspectivas diferentes dos espaços que ocupam (aldeia e cidade). Em concordância com Candau (2010, p. 45) quando afirma que “se observa um relativo consenso entre os pesquisadores (antropólogos, sociólogos, filósofos) em admitir que ela, a identidade, é uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o Outro”.

Isto posto, desvincular-se da aldeia, espaço de unificação simbólica da identidade

de ser indígena, corresponde a abandonar seu povo, identidade e memória nativa, produto da ancestralidade que deve perpetuar no imaginário da comunidade. Mesmo que alguns de seus membros fixem moradia na cidade, seja para escolarização, trabalho ou tratamento de saúde, os fluxos temporários na aldeia tornam-se necessários para a permanência da identidade coletiva de seu povo.

Ademais, em Barra do Corda, o espaço da aldeia passou a ser ambiente de visita e compartilhamento cultural. É comum, sobretudo nos aldeamentos dos Tenetehara-Guajajara, a presença de sujeitos não indígenas para participar das festividades e tradições indígenas. Dessa maneira, devido esse contato permanente, seja na aldeia ou na cidade, propiciou certo sincretismo cultural entre os sujeitos, embora essas relações estejam permeadas da identidade associada aos lugares que os indivíduos ocupam.

Ademais, a religião predominante na cidade barracordense corresponde ao catolicismo, considerando as grandes influências dos missionários e religiosos católicos tanto na localidade do sertão maranhense, quanto em todo o estado brasileiro desde a colonização do Brasil. A padroeira da cidade é Nossa Senhora da Conceição, que se comemora no dia 8 de dezembro, a igreja de Nossa Senhora da Conceição fica localizada na praça da matriz, no centro, conhecida como Praça Melo Uchôa em homenagem ao fundador da cidade. Em Barra do Corda existem outros grupos religiosos, sendo os católicos e protestantes em quantidade maiores, aos demais, pode-se citar os de origem africana (terreiros de umbanda) e os de origem afro-indígena conhecido como Terecô.

Nas manifestações culturais diversas de Barra do Corda, destacam-se a punção - uma dança alegre, marcada por muita movimentação e descontração na roda de apresentação, de origem africana praticada por seus descendentes em louvor a São Benedito; grupos de capoeira, grupos culturais tradicionais das festas juninas, grupos carnavalescos, entre outros. Além de importantes intelectuais e literatos que ganharam destaque tanto no contexto regional, quanto em âmbito nacional, tais como Maranhão Sobrinho e Olímpio Cruz.

Pelos literatos barracordenses, a cidade de Barra do corda é dotada de um semblante de magnificência natural, lugar privilegiado pela natureza com fauna e flora diversificada, com belas quedas d'águas, cachoeiras, córregos e uma infinidade de adjetivos que estão incorporadas a produção literária, uma vez já denominada de Atenas Maranhense. Nesse cenário, apresento um trecho da canção cordina com letra do indigenista e literato Olimpio Martins Cruz e do indígena guajajara maestro Móises da Providência Araújo.

Barra do Corda, amor de minha vida
És tudo para mim, terra querida,

Teu róseo coração,
Tens em teu seio um mundo de poesia,
Tens o aroma das selvas, tens magia,
Princesa do sertão.

O município de Barra do Corda possui particularidades na sua formação e dos sujeitos que a povoa que singulariza a região por uma atmosfera com historicidade própria. Acontecimentos locais, aspectos familiares, pluralidade cultural e religiosa e múltiplas identidades correlacionam-se integrando os cidadãos barra-cordenses. Compreendendo que os indivíduos que fazem parte desse município não são homogêneos e unificados, todavia, estão imbricados pela multiplicidade étnica-cultural e as relações de poder que exercem tais grupos no contexto sociopolítico da região.

Tendo isso em vista, vale salientar o importante debate e compreensão das relações que envolvem as particularidades de Barra do Corda, numa abordagem didática, extensionista e no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. É através da diferença que surge a pesquisa histórica, necessária para o entendimento daquilo que ainda não está esclarecido, solucionado. A pesquisa histórica nasce do descontentamento do historiador com as explicações já existentes ou pela ausência destas. Por isso, não se pode realizar uma abordagem dos métodos cartesianos no fazer historiográfico, a indução – analisar através do particular determinado fenômeno e transformá-lo em regra geral; ou dedução – partir de entendimentos generalizantes e utilizar-se como regra particular; não são suficientes para abranger as peculiaridades do conhecimento da área de ciências humanas, sobretudo, na história.

Nas pesquisas, dessa maneira, devem-se presar por uma abordagem dialética com base na diferenciação, sabendo que há um fio condutor entre o particular e o geral. Partindo dessa premissa, é primordial se discutir o ensino da historicidade local com ênfase a memória social e seus lugares de representação, como pilar fundamental para uma educação assentada na realidade da comunidade no qual os estudantes estão inseridos.

Tendo isso em vista, cabe nos questionarmos a respeito dos conceitos de memória, memória social e as nuances desses conceitos a historicidade dos espaços e sujeitos históricos. Segundo a definição do dicionário Oxford Language, memória é a “faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos”. Portanto, pode-se perceber através desse conceito linguístico, além da sua abrangência em um macro escopo, que são pré-requisitos para a conceituação de memória: a conservação de lembranças do sujeito e sua intencionalidade de conservá-las, uma vez que é através da

cognição que se estabelece a relação memorial entre o passado e o presente.

Podemos inferir, assim, que o termo memória não se restringe através da linguística na pesquisa histórica, sendo necessário contextualizar historicamente sua definição e utilização subsidiada pela história dos conceitos. Conforme Koselleck (2006, p. 103) aponta “a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político [...]”, assim, devemos estabelecer relações conceituais que caracterize as nuances históricas relevante para a efetivação da pesquisa.

Nessa seleção, a priori, foram identificados quatro conceitos pertinentes para essa discussão: Memória, identidade, silêncio e esquecimento (POLLAK, 1989). Tais conceitos históricos estão imbricados à construção do discurso que caracteriza a importância da referida memória social e histórica de Barra do Corda no contexto educacional.

Designada brevemente a memória como um conceito histórico, necessita-se fundamentá-la como social. Com isso, conforme Halbwachs (1990, p. 54) evidencia em sua obra memória coletiva, “Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade.” Para mais, Pollack (1989, p. 9) enfatiza que a memória é dita como uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar”.

Essa representação de uma memória dita coletiva, Candau (2010, p. 51), intitula metamemória, caracterizando-se como “uma parte da representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que ele tem e, de outra parte, o que ele diz”. Por conseguinte, assimilamos que existe uma representação memorial circunscrita pelo discurso sob memórias subjetivas que perpassam o imaginário da comunidade. Essa metamemória compartilhada, cognominamos memória social.

Desse modo, fica evidente o caráter coletivo da metamemória (Memória compartilhada) e a intencionalidade dos sujeitos para suturar os acontecimentos em trânsito no passado que compõem os denominados lugares de memória no presente, ou seja, marcos sociais e materiais de rememoração. É através da memória como alicerce, por conseguinte, que é instaurada a ideia de identidade/identificação - conceitos fundamentais para o reconhecimento pelos discentes dos espaços de convivência sociais, assim como a assimilação histórica e cultural que enriquece as identidades da comunidade.

Definimos a nossa identidade como ponto central para avaliar o mundo ao nosso redor, especialmente na interatividade com o outro. Segundo Silva (2008, p. 75),

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. [...] seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença- compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação.

Há de se compreender, desse modo, que subsiste dentro do espaço social, diversas identidades tanto individuais (sujeito atomizado) quanto coletivas (grupos sociais). Essas identidades interagem entre si, exercendo relações de poder por meio de mecanismo legitimados que salvaguardam suas insígnias identitárias por meio da narrativa memorial e seus objetos nos ambientes públicos e privados da comunidade, iluminando algumas insígnias e ocultando a presença das demais.

É importante salientar, consoante ao que Pollak (1989) atenta, pela capacidade impositiva da memória, como uma forma específica de dominação e de violência simbólica⁷. Argumento que Candau (2010, p. 43) pondera quando discute a patrimonialização, como o patrimônio pode ser considerado como um aparelho ideológico da memória.

A patrimonialização e a tomada de valor do patrimônio pode ser considerada como narrativas de si, narrativas que inscrevem o objeto patrimonial em uma tradição ou, melhor ainda, que “tradicionalizam” esse objeto e que, em primeiro lugar, são destinados a assegurar em sua essência, a sociedade que é o autor: de onde ela vem, onde vai, etc. (CANDAU, 2010, p. 48).

Por conseguinte, concebe-se destrinchar a quem descreve a narrativa compartilhada socialmente, os lugares de memória, os personagens históricos, as datas e eventos comemorativos e conjunto de insígnias memoriais que fazem parte do meio social. Sem perder de vista a multiplicidade de sujeitos que compõem a comunidade e, nesse contexto, as múltiplas narrativas que identificam cada grupo social.

Assim, segundo Pollak (1989) acentua, as memórias subterrâneas dos grupos minoritários subverteram do silêncio em momentos de crise e sobressaltos, a memória entra em disputa e passa a competir entre memórias concorrentes. Portanto, nesse quadro de disputas, as memórias dos excluídos, marginalizados passam a ganhar voz em detrimento de uma memória dita oficial, nacional. Nesse caso, em consonância com Pollak (1989, p. 07) “o

⁷ Violência simbólica é um conceito sociológico desenvolvido por Pierre Bourdieu que diz respeito a um meio de violência cometida sobre o outro sem coação física, ocasionando danos morais, culturais e psicológicos a seus sujeitos.

silêncio tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de tudo encontrar uma escuta.” O problema da memória oficial está em torno da sua credibilidade social, segundo Candau (2010, p. 48),

No entanto, não é suficiente existir, ter uma identidade e dela fazer saber, ainda é necessário que a narrativa seja considerada como “verdadeira”, “autêntica” e por isso, importa de fazer ratificar por outro essa autenticidade reivindicada. A esse fim, o imaginário da autenticidade passa pela inscrição em uma tradição que, de acordo com o senso comum, remete a representação de um conteúdo, isto é, aqui ainda, de uma essência. Trata-se bem de uma representação, pois o essencial não é que a reiteração do passado seja fiel, mas acreditar que está de acordo com a tradição.

Consequentemente, pode-se perceber que há uma relação de poder no contraponto a memória, o esquecimento. As intencionalidades dos sujeitos em âmbito individual ou coletivo determinam o que deve ser lembrado ou esquecido, o que deve ser resgatado ou silenciado. É pensando nessa relação de poder que se configura a necessidade constante de visitaçao do passado e reordenamento das figuras participativas da memória social e histórica da localidade.

Aprendemos, assim, um embate de valores e memórias que colocam em questão a instituição de quais referenciais são mais exatos e precisos para retratar a comunidade nesse momento. Dessa maneira, essas alusões históricas materiais e imateriais podem futuramente não mais representar a referida comunidade, ao compasso de até transgredi-la, levando a descaracterização desses lugares de memória, conforme podemos observar na contemporaneidade. Por exemplo, os movimentos organizados no ano de 2021 que incendiaram a estátua do bandeirante Manuel de Borba Gato inaugurada em 1963, símbolo da escravidão em São Paulo que explorou e exterminaram indígenas e negros no período colonial.

Existem diversos mecanismos utilizados para artificializar determinados valores e memórias, consolidando posicionamentos sociais a favor de determinada ideia a fortalecer. São monumentos, estátuas, narrativas, livros, legislações e a própria formação dos estudantes nos centros escolares, dispostas em objetivos e finalidades educacionais presentes nos currículos.

Por essa razão, torna-se de suma importância a problematização do ensino de história em nosso país. Conforme aponta Rocha e Caimi (2014) o componente curricular de história cumpriu ao longo do tempo diversas funções formativas, a organização curricular assumida nas últimas décadas, que ora se manifesta integrada entre a história do Brasil e a história mundial, ora se apresenta separadas, são estratégias na composição de narrativas

presentes nos livros didáticos.

Numa abordagem da história da localidade, concerne-se como substancial pormenorizar as nuances que caracterizam o espaço, a memória e seus sujeitos. Com isso, estabelecer uma escuta aos grupos minoritários durante todo o fazer historiográfico, discorrendo sobre perspectivas plurais sobre objetos de pesquisas e ensino e aprendizagem, sem a necessidade de unificação. As memórias são múltiplas, pois dizem respeito a múltiplos sujeitos que ocupam e se relacionam de forma diferente com o meio social.

3. REMINISCÊNCIAS A LUZ DA FOTOGRAFIA.

Tratar sobre o ensino de história, significa compreender que o componente curricular de história cumpriu ao longo do tempo distintas funções formativas, alicerçada em reformas educacionais e correntes historiográficas diversas para atingir determinados objetivos educacionais, traçados de acordo com as finalidades sociopolíticas de cada época. Por essa razão, torna-se de suma importância a problematização do ensino de história no Brasil.

Atualmente, o formato que caracteriza a História enquanto conteúdo escolar encontra-se, em sua maioria, na integração entre múltiplas perspectivas e espacialidades dispostas no tempo histórico.

Em tal perspectiva, pressupõe-se que não exista uma única história ou um ponto de vista único sobre ela. Há que se admitir que a história é feita de disjunções e conjunções em suas formas de temporalidade, as quais contém interações, entrechoques, ocultamento e imbricações. ((ROCHA e CAIMI, 2014, p. 143).

Por esse motivo, o historiador deve está apto a olhar para sua realidade e vislumbrar de forma participativa, suas influências rumo a uma educação histórica mais transparente entre o passado e o tempo presente. “O historiador dialoga com o mundo em que vive, com problemas e desafios, lutas e utopias, e esse diálogo influencia a forma como ele reconstrói e interpreta o passado.” (RIBEIRO, 2013, p. 03).

Dessa forma, a percepção do que define o componente curricular de história deve está pautada na pluralidade de enfoques, na reavaliação do conhecimento, numa atividade contínua de (re) construção do saber histórico respaldado em métodos/técnicas de pesquisas institucionalizados. Conforme Certeau (2011, p. 55), assinala “[...] em história como em qualquer outra coisa, uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia,

no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal””.

Nessa pesquisa, destarte, presou-se por uma abordagem dialética entre dimensões de espacialidade e temporalidade, sabendo que há um fio condutor entre o particular e o geral, o local e o global. A tentativa da generalização, segundo Levi (2014) tem produzido pesquisas históricas deficientes, disposta apenas em perguntas globalizantes e no esforço de respostas padronizadas, uma vez que cada lugar dispõe de características próprias e relações socioculturais diferentes.

Para tanto, com uma proposta didático-metodológica, investigo as particularidades da fotografia como veículo de informação para o ensino de história, embasado em uma linguagem visual que pode ensejar a construção de possibilidades para a aprendizagem histórica, bem como familiarizar os docentes, público-alvo desse trabalho, sobre a viabilidade didática para o ambiente pedagógico de sala de aula.

A espacialidade desse trabalho está direcionada ao município de Barra do Corda/MA, visto como lócus no qual a pesquisa está desenvolvida. Partindo dessa abordagem de história local, encarada como espaço amostral em que podemos pormenorizar suas características socioculturais, firmando-a através de uma metodologia de fonte imagética da memória social e histórica desse município.

Por esse motivo, levando em consideração os diversos intermediadores das fontes imagéticas, tais como escultura, pintura, cinema, fotografia – tornou-se substancial instituir a fotografia como meio intermediador nessa pesquisa. Por julgar ser um dos meios visuais mais utilizados na contemporaneidade, principalmente com o advento das redes sociais no ciberespaço, carecendo, portanto, de sua problematização como fonte histórica.

3.1. A linguagem do documento fotográfico

A capacidade cognitiva do ser humano está baseada nas diversas percepções do mundo e da sociedade. O indivíduo está sujeito a diversos estímulos durante toda a sua vida, tais sinais cognitivos são recebidos pelos nossos cinco sentidos, tais como audição, tato, paladar, olfato e visão – ou seja, dispositivos de entrada de dados para processamento e interpretação do mundo ao nosso redor.

Da mesma forma que nós recebemos dados do ambiente externo, também somos transmissores de dados e produtores de informação. Essa característica peculiar nos proporciona interagirmos com o meio social, influenciá-lo e ser influenciado, desenvolver

técnicas e abstraí-las por meio de um processo cognitivo de aprendizagem.

Para tanto, é necessário distinguirmos alguns conceitos essenciais para o avanço desse entendimento entre o dado e sua compreensão. Pode-se perceber uma intensa discussão desses termos – dados, informação e conhecimento - nas áreas de ciência, gestão e tecnologia da informação. No entanto, no campo educacional, há uma fragilidade na introdução desses conceitos na educação básica, característica de uma perspectiva de educação bancária, conforme denominou Paulo Freire, atribuindo a atividade de gerenciar o conhecimento ao professor e aos estudantes o dever de apenas recepcioná-los.

Entretanto, tal perspectiva de educação tradicional está em constante processo de transformação, favorecendo a autonomia dos discentes e a possibilidade de questionar e debater o conteúdo de sua aprendizagem. Nesse percurso ao qual o ensino de história está direcionado, privilegia-se a habilidade educativa de não somente obter o conhecimento, mas de contextualizar, problematizar e discuti-los através de planos, projetos de ensino e iniciação científica dentro do espaço escolar. Sendo, portanto, a sistematização dos procedimentos a se chegar a uma informação confiável condição inicial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é crucial assimilarmos as técnicas de legitimidade da informação para que se gere um conhecimento confiável e íntegro.

Logo, apropriando-se da definição da área de gestão da informação. Segundo Silva (2004), dados são registros que constituem a matéria-prima da informação, correspondem à unidade de significado não sistematizado, enquanto que informação caracteriza-se pela ordenação, compilação e processamento desses registros unitários. Essa estruturação das fases do registro da percepção à concepção do conhecimento são balizares quando tratamos de linguagem, transmissão e comunicação.

Seguindo esse raciocínio, para que determinado dado seja considerado como fonte para uma informação, configura-se como essencial sua identificação e reconhecimento de sua competência para descrever determinado produto da percepção. Compreendendo que parte do que é recepcionado pelos nossos sentidos sensoriais não são transformados em matéria-prima de informação, pois não são identificados como dotados de tal qualidade.

Desse modo, Belting (2014) realiza um estudo antropológico com a finalidade de dotar os produtos da percepção imagética como fonte de informação. Para isso, pormenoriza a imagem como unidade simbólica que enclausura a atividade visual, tipificando como registro memorial, guarnecido da virtude de interagir com as imagens e aprendizagens já internalizadas pelos sujeitos, um encadeamento entre representações simbólicas individuais e coletivas.

Como já discutido anteriormente, nossa faculdade intelectual é produto da assimilação dos sinais sensoriais advindos do meio social no qual interagimos, uma formação biopsicossocial. Isso posto, deve-se, armazenar tais dados sensoriais através de um código identificável em um meio intermediador que os cristalize, permitindo sua transmissibilidade e possibilidade comunicativa entre os sujeitos, além do tempo imediato do acontecimento.

Desse modo, a linguagem cumpre esse papel de intermediador de informações. Na escrita, a transmissibilidade se apresenta através de um código linguístico marcados numa superfície que atua como meio de resistência ao tempo e ao esquecimento, congela-se por meio de uma narrativa abstrata da realidade. Além desse meio, há também na fala tais correspondências, que circulam por meio da tradição oral, persistindo na memória daquele grupo social que interagem entre si.

Na linguagem imaginal proposta, os meios intermediadores são diversos ao longo da história da humanidade. Desde as pinturas primitivas com desenvolvimento que perpassa as épicas obras artísticas, pinturas, esculturas, o cinema e a fotografia (objeto dessa pesquisa). Todas com características próprias, porém com objetivos similares, capturam o momento à posteridade, fixam no tempo e no espaço uma dada representação da realidade.

Nessa discussão, reconhecer a fotografia como meio ou suporte de uma linguagem imaginal, corresponde atribuí-la como detentora de um conjunto de informações que podem ser transmitidas entre os sujeitos, conforme as linguagens escrita ou falada. Assim, destaca Belting (2014, p. 22).

Sem dúvidas as imagens podem olhar-se como meios de conhecimento, que se transmitem de modo diferente dos textos. Mas elas tornam-se visíveis mediante técnicas ou programas que numa retrospectiva histórica se podem designar como meios de suporte, independentemente de surgirem num único exemplar, como num quadro, ou em série, como na gravura ou na fotografia.

Hans Belting (2014) apresenta as imagens como uma linguagem visual importante para transmitir experiências da realidade. Para mais, o historiador deve-se municiar das técnicas próprias na captação e interpretação desses vestígios necessários para a construção dos constructos históricos imagéticos nas pesquisas acadêmicas, bem como no processo de ensino e aprendizagem dentro dos espaços formais de educação.

Vale a pena acentuar como continuamos encontrando um lugar “subalterno” para esse tipo de material, como se existisse uma hierarquia interna às fontes: em primeiro lugar os registros escritos, em segundo (e de maneira distanciada) as imagens, e de maneira alargada. [...] Mas penso que é chegada à boa hora de “lermos imagens” em sentido paralelo ao que destrinchamos um documento amarrotado, um texto clássico, um documento cartorial, uma notícia de jornal. (SCHWARCZ, 2014,

p. 392).

Para tanto, é imprescindível discutirmos o fazer historiográfico. Segundo Certeau (2011), promover uma reflexão sobre o papel do historiador e as operações historiográficas que validam o saber histórico, problematizando a função do historiador, o lugar social no qual se desenvolve a pesquisa, as nuances relacionadas ao processo contínuo da pesquisa acadêmica e seu discurso são operações fundamentais para balizar o conhecimento histórico.

Consoante Levi (2014), na síntese das informações, deve-se observar o embate entre o historiador e as fontes, daquilo que é considerado relevante ou não. Ademais, como se devem comunicar tais informações, a retórica do historiador no discurso proferido sobre a pesquisa, as técnicas narrativas e discursivas na escrita da história e posteriormente, na prática de ensino e aprendizagem dos conteúdos do componente curricular de história.

Para isto, o historiador imbuído de um modelo procedimental, isola seu objeto de estudo no tempo e espaço possuídos de um sentido/significado próprio. Nesse processo, ele estabelece suas fontes, organizando-as para produção de um conhecimento histórico norteado por operações técnicas de forma coerente aos limites da pesquisa (CERTEAU, 2011).

Nesse cenário, surgem os trabalhos nos arquivos, qualifica-se no ordenamento das fontes, atribuindo-lhe significado, ou seja, catalogá-las por meio de um método técnico-científico que fundamente as perguntas realizadas aos documentos. Nessa fase, a pesquisa ganha sua matéria-prima de discussão e os meios necessários para sistematização do conhecimento.

A obra histórica, em concordância com Certeau (2011), consagra-se por meio de uma comunidade científica, que a valida ou a dispensa. Dessa forma, a atividade historiográfica não se afeiçoa como obra histórica individual, mas como uma produção institucional de uma comunidade científica que formaliza tanto às técnicas e operadores da pesquisa, quanto sua metodologia, resultados e discussões.

São diversos aspectos levantados no fazer histórico, conforme Levi (2014, p. 03) “O problema da história não é quantificar, mas formalizar, o que é muito diferente; é encontrar uma forma científica de comunicar as coisas e não de transformar tudo numa aparente cientificidade positivista”. Assim sendo, evidencia-se a indispensável compreensão de como as imagens nos comunicam, tendo em vista já fazerem parte do nosso cotidiano.

Compreendida as demandas preliminares desse fazer histórico, trazemos a fotografia como fonte de informação histórica imaginal para essa proposta didático-metodológica para o ensino de história. Destinando-se a formalizar os conhecimentos da

história local por meio imagéticos, sem ter a pretensão de uma abordagem inédita, mas de problematizar teoricamente suas possibilidades e disjunções.

De acordo com Mauad (1996), é crucial discutirmos a aptidão da fotografia em transmitir mensagens que são inscritas em determinado tempo e espaços históricos, atribuindo-lhe três indispensáveis funções: a fotografia enquanto documento, monumento e testemunho direto e indireto do passado.

Desde a sua descoberta até os dias de hoje a fotografia vem acompanhando o mundo contemporâneo, registrando sua história numa linguagem de imagens. Uma história múltipla, constituída por grandes e pequenos eventos, por personalidades mundiais e por gente anônima, por lugares distantes e exóticos e pela intimidade doméstica, pelas sensibilidades coletivas e pelas ideologias oficiais. No entanto, a fotografia lança ao historiador um desafio: como chegar ao que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico? como ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica e, do mesmo modo que Alice nos espelhos, ver através da imagem? (MAUAD, 1996. p. 05).

Com o aperfeiçoamento da técnica fotográfica e a popularização do acesso aos equipamentos de captura instantâneos, podemos perceber na atualidade, um grande acervo de produções fotográficas, tanto individuais quanto coletivas. Produção essa, intensificada pelo advento das redes sociais que incentivaram a estruturação de álbuns digitais públicos que comunicam a personalidade, a vida e rotina de diversas pessoas baseadas naquilo que desejam transmitir a seu público, em grande parte por representações visuais.

Nas celebrações de reuniões de trabalho, em estabelecimentos de parcerias, atividades políticas e sociais, palestras, apresentações públicas. Todas as atividades coletivas similares às citadas acima, consagram-se muitas vezes por registros fotográficos que documentam e testemunham uma realização e a execução de determinadas ações, cristalizam o instante que não mais o é, como suporte memorial da permanência.

Ora, se o meio social já advém de uma linguagem imaginal no qual as pessoas interagem, sobretudo, os próprios estudantes. Configura-se como primordial discutirmos os limites e possibilidades dessa comunicação, bem como trazê-las como fonte de informação para dentro de sala de aula.

Aponta-se, com isso, a extensão dos registros imagéticos deixadas pelos acervos fotográficos ao longo de seu percurso histórico. Esse conjunto de capturas parte da imprescindível necessidade de inscrever e comprovar fenômenos do cotidiano, de modo a eternizar a realidade através de representações visuais. Como destaca Molina (2007, p. 18),

O figurativo remonta à condição humana básica em expressar por figuras, cores e formas os sentimentos, as críticas, as emoções que poderíamos dizer, vêm das

inscrições pré-históricas nas cavernas, em seu caráter místico, mas, também de registro de rituais e convenções sociais esboçadas em um grupo humano em conformação.

Por conseguinte, não é somente conceder seu caráter figurativo a fotografia, como um espelho ilustrativo da realidade de dado momento. Porém, sobretudo, instigar e problematizar seu uso imagético, conforme as funções imputadas ao documento, preocupando-se em não recorrer sua aplicabilidade como mero reforço as relações de poder, sem complexificar suas influências na consciência histórica. “Uma “ilustração” seria, assim, um recurso pictórico utilizado para exemplificar ou sintetizar argumentos desenvolvidos, a partir e na narrativa.” (SCHWARCZ, 2014, p. 391).

Em vista disso, firmando-se a proposição que dado conteúdo fotográfico é produto de um meio social, advindo de um lugar de produção. Depreende-se que, se a fotografia detém da qualidade de informar, ela também cristaliza determinada visão de mundo, podendo ser utilizada para ensejar ocultamentos e disjunções e/ou reforçar discursos a favor de interesses de um determinado grupo social. Partindo dessa premissa, é crucial descaracterizar sua mera incumbência figurativa e dispor-se da crítica documental, concedendo-lhe a titularidade como fonte histórica.

Rüsen (2007) outorga as operações metódicas, tanto as operações processuais – heurística, crítica e interpretação, quanto as substanciais – hermenêutica, analítica e dialética. Esses conjuntos de operadores relacionam entre si, fundamentando a pesquisa histórica. Dessa maneira, tais procedimentos técnicos são basilares para o desenvolvimento de uma sólida abordagem para o fazer histórico em torno da fotografia. Conforme Molina (2007, p. 25),

[...] o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas reelaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócia afetiva com a imagem em uma situação de cognição.

Logo, faz-se necessário centralizar o estudo na sistematização da competência da fotografia em informar seu passado histórico. Partindo de temáticas definidas e com acervo, seja público ou privado, que estabeleça uma relação de fonte histórica, consoante Kossoy (2007, p. 34),

A iconografia fotográfica diz respeito a partes ou ao conjunto da documentação pública ou privada que abrange um largo espectro temático, produzida em lugares e períodos determinados. As fontes que as compõem são meios de conhecimento: registros visuais que gravam microaspectos dos cenários, personagens e fatos; daí sua força documental e expressiva, elementos de fixação da memória histórica individual e coletiva. Em função de tais características, constituem documentos

decisivos para a reconstituição histórica.

Nessa perspectiva, percebe-se seu mérito numa abordagem de história local, principalmente na reconstituição histórica desses espaços e cenários característicos das particularidades do município de Barra do Corda/MA. Na compreensão dos espaços urbanos e rurais, patrimônios culturais e religiosos, conflitos históricos e o próprio cotidiano da cidade. Compreendendo que a abordagem da fonte fotográfica é multidisciplinar, sobretudo, nas áreas da história, arte, sociologia e antropologia. Uma linha de investigação histórica que objetiva destrinchar por meio de uma análise e interpretação de imagens, destacando sua técnica, estética, carga cultural e ideológica (KOSSOY, 2007). Com isso, demonstrando o potencial indiciário da fotografia dotada de um sistema de representação visual sobre determinado período histórico.

Para tanto, a sistematização do conhecimento advindo da fotografia, deve-se passar por um procedimento formal de análise como forma de revelar os indícios que permeiam o documento fotográfico. Portanto, em concordância com Kossoy (2007), significa retornar a gênese do objeto fotográfico, de forma inversa, em busca de fragmentos visuais da realidade pertencentes a determinado tempo-espaço, produto deixados do passado que fundamentam e formalizam a pesquisa histórica no tempo presente.

A imagem fotográfica é, portanto, indiciária, na medida em que propicia a descoberta de “pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador”. Trata-se dos indícios existentes na imagem (iconográficos), e que, acrescidos de informações de natureza histórica, geográfica, geológica, antropológica, técnica, a carregam de sentido. (KOSSOY, 2007. p. 41).

Por consequência, configura-se inescusável a identificação dos signos específicos que compõem o conteúdo imaginal de forma singular. Com isso, promover a compreensão intrínseca pertencente a cada signo e problematizar seu relacionamento com os demais elementos da imagem, um procedimento de descritividade visual e sistematização das informações presentes no documento fotográfico.

3.2. Imagem, meio, telespectador.

Numa abordagem antropológica, Belting (2014) complexifica o uso das imagens e seus suportes. Dessa maneira, sistematiza as nuances próprias da linguagem imaginal e pormenoriza sua estrutura, influências e seu processo de criação. Diferentemente das outras

linguagens aqui mencionadas, escrita e falada, a linguagem imaginal solidifica não somente o signo representativo dos objetos da realidade, mas se comunica através destes por meio de uma captura visual num determinado tempo-espço.

Na linguagem escrita, por meio de códigos linguísticos sedimentados numa superfície como meio de fixação, as representações entre o signo e o objeto representado dependem das imagens mentais produzidas anteriormente pelos receptores acerca daquele objeto. Ainda, abstrai-se o referido objeto a uma expressão nominal que o evoca, corporificando-o. Portanto, estão condicionadas as experiências do usuário e suas representações mentais com o meio social associado àquele objeto, e este, ao signo correspondente.

Por conseguinte, ao se propor uma interpretação de determinado signo, o mesmo se apresenta de forma genérica e se especifica ao passo do detalhamento descrito pelo código linguístico. Por exemplo, quando utilizo a palavra – cadeira - como signo, as imagens mentais do indivíduo sobre esse objeto podem ser diversas, se especifica por meio dos adjetivos que acompanham esse substantivo, que podem determinar a cor, tamanho, formato, usabilidade. Com isso, busca-se por uma aproximação mental sobre o objeto especificado.

Entretanto, na linguagem imaginal, conforme destaca Belting (2014), a fotografia cumpre uma função de suporte medial, na qual se corporifica as imagens da realidade naquele intervalo de registro no tempo-espço. As fotografias, deste modo, desempenham atributos de meio entre a imagem captura e o telespectador que a recebe.

Na interatividade com a realidade, a interpretação dos objetos pelos sujeitos está relacionada à sua materialidade, sua composição e assimilação do conteúdo do objeto. Nas produções imagéticas, condensam-se no meio como suporte medial, seja a fotografia, cinema, pintura em que as imagens estão cristalizadas. Em Concordância com Belting (2014, p. 28), quando afirma que “O que no mundo dos corpos e das coisas é o seu material, no mundo das imagens é o seu meio. Visto que uma imagem não tem corpo, precisa de um meio no qual se corporize.”.

Igualmente, a técnica de captura das imagens é um fator decisivo na construção e interpretação dos conteúdos visuais ao longo do percurso fotográfico. O desenvolvimento da tecnologia a respeito da captura da imagem, desde os jogos de luz e sombra com revelação química até a atual fotografia digital, são fundamentais nessa discussão, uma vez que esse progresso tecnológico propiciou a disseminação do acesso à fotografia, e conseqüentemente o registro fotográfico documental que possibilitou a materialização da linguagem e o advento de pesquisas acadêmicas em torno desse meio de informação.

A interação entre imagem e tecnologia só se pode entender se observada à luz das ações simbólicas. A própria produção de imagens é um acto simbólico e, por isso, exige de nós um modo de percepção igualmente simbólico, distinto da percepção visual quotidiana. As imagens que fundam e instituem sentido, que, como artefactos, ocupam o seu lugar no espaço social, surgem no mundo como imagens mediais. O meio portador é em si mesmo veículo de significado e confere a possibilidade das imagens serem percebidas. Desde as mais antigas manufaturas até aos processos digitais, elas encontram-se sujeitas às condições técnicas que determinam as características mediais com as quais as percebemos. É a encenação através de um meio de representação que funda o acto da percepção. O tríplice passo, que aqui esboço, é fundamental para a função imaginal numa perspectiva antropológica: imagem- meio – espectador (BELTING, 2014, p. 32).

Desse modo, essa ação simbólica entre imagens mentais e físicas estão relacionadas a determinado ponto, que é difícil de dissociá-las, ambas estão integradas. Distintivamente da concepção platônica entre mundo sensível e inteligível, no qual existe um distanciamento entre a percepção do mundo físico (Produto dos nossos sentidos) e o mundo das ideias (Conhecimento imutável, perfeito) que compõem uma bipartição da realidade, as imagens pertencentes ao corpo e as adquiridas, se inter cruzam de forma a ressignificar a compreensão acerca do objeto observado.

A preocupação platônica advém de uma exigência de instituir a permanência daquilo que contemplamos como realidade. Entre a percepção do indivíduo perante a existência material que está em processo contínuo de transformação e o estabelecimento de uma verdade perene e imutável, resistente à fluidez do mundo sensível ao longo do decorrer do tempo. No entanto, Belting (2014, p. 32) nos traz que,

Para esse dualismo, contribuem as nossas ideias acerca das imagens interiores e exteriores. As primeiras podem descrever-se como imagens endógenas, ou próprias do corpo, enquanto as segundas necessitam sempre, primeiro, de um corpo imaginal técnico para chegar ao nosso olhar. Mas não é possível entender estas duas espécies – imagens internas e imagens vindas do mundo exterior – com semelhante dualismo, porque este apenas perpetua a antiga oposição entre espírito e matéria.

Portanto, as imagens endógenas ressignificam-se por meio da interação com as imagens exteriores. Ao passo que, no decurso da assimilação de imagens externas, convertemo-as em memória imaginal, desprovendo a imagem de seu suporte medial, ou seja, descorporiza-se a imagem de seu meio para intercambiar-se com o nosso corpo, integrando ambas as imagens à memória. Para mais, Belting (2014) salienta que, à medida que transmutamos a imagem do seu suporte medial para internalização mental, também se corporiza a imagem quando suas estruturas se comportam em representações abstratas, conforme ocorre com as fotografias digitais.

Em sequência, os meios intermediadores da imagem sustentam a presença de um corpo-objeto que não mais o é, senão uma representação abstrata na qual animamos à medida que interagimos com ela. Configura-se como um vestígio visual de um corpo ausente, necessitando de um suporte que o cristalice. “Na superfície do espelho, o corpo adquire uma imagem incorpórea, mas que nós percebemos de modo corporal. Desde então, outras superfícies técnicas continuaram o papel do espelho, propondo um reflexo do mundo exterior.” (Belting, 2014, p. 38).

A fotografia (Meio da imagem) silheta o corpo dos objetos, mesmo que artificialmente, de forma a preservar as percepções captadas por nossos sentidos. Os corpos materiais são revelados numa projeção de luz, tendo em vista ocupar um espaço que delimita sua passagem, formando sombras. A percepção do objeto em sua materialidade também se condiciona a projeções de luz e sombra, na mesma perspectiva da captura fotográfica. Dessa forma, a fotografia fixa o corpo numa superfície sensível por meio de projeções de sombras.

A experiência medial das imagens baseia-se na consciência de que utilizamos o nosso próprio corpo como meio para receber imagens exteriores e gerar imagens interiores: imagens que surgem no nosso corpo, como as imagens oníricas, mas que percebemos como se elas utilizassem o nosso corpo apenas como um meio anfitrião. A medialidade das imagens é uma expressão da nossa experiência corpórea. Transferimos a visibilidade que os corpos possuem para a visibilidade que as imagens adquirem graças ao meio, e valoramo-las como uma expressão de presença, da mesma maneira que referimos a invisibilidade à ausência. No enigma da imagem, presença e ausência encontram-se enredadas de modo indissolúvel. Ela está presente no seu meio (de outro modo não poderíamos vê-las) e, no entanto, refere-se a uma ausência, da qual ela é uma imagem (BELTING, 2014, p. 43).

Nessa dicotomia entre ausência e presença que se torna evidente a relevância de uma compreensão aprofundada das capacidades comunicativas da imagem e suas possibilidades de interpretação. Sem perder de vista que já fazem parte do nosso cotidiano, seja no âmbito acadêmico ou social, e, portanto, é imprescindível sua problematização para evitar sua má utilização como mecanismo de reforço a ideologias e imposição de crenças (KOSSOY, 2007).

Compreendido os procedimentos para intermediação entre imagem-meio-telespectador. Torna-se primordial discutirmos as fotografias relacionadas ao seu contexto, lugar e tempo de produção, considerando que sua qualidade informativa está intrinsecamente relacionada às suas nuances de produção, conferindo-lhe titularidade de documento histórico.

A fotografia propicia uma carga informacional mais específica, tendo em vista a cristalização visual do objeto. No entanto, esse objeto vem de um contexto social determinado, fato que caracteriza a fotografia não somente como mera atividade ilustrativa,

uma vez que não se captura somente a silhueta dos corpos, como também vestígios do contexto social de uma época. A relação entre fotografia e memória concatenam-se na atividade memorial, enquanto a fotografia desperta a memória, essa, por sua vez, anima a própria imagem, dando-lhe significado.

Dessa inter-relação entre memória e fotografia que surge essa pesquisa acadêmica, subsidiada na perspectiva de uma abordagem educacional para o ensino de história local. Objetivando pormenorizar as contribuições da fotografia como possibilidade didático-metodológica para o ensino de história por meio de uma linguagem imaginal, vista como detentora de uma potencialidade informativa diversa da escrita e falada. Consoante afirma Kossoy (2007, p.31),

A imagem, em especial a fotográfica, sempre se viu tradicionalmente relegada à condição de 'ilustração' dos textos e 'apêndice' da história. No entanto, a documentação iconográfica é uma das fontes mais preciosas para o conhecimento do passado; trata-se, porém, de um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar.

Partindo dessa abordagem de ensino e aprendizagem, pretendo cooperar com os resultados dessa pesquisa, no advento e fortalecimento dessa metodologia de ensino nas escolas do município de Barra do Corda. Isso advém da percepção empírica no qual se encontra o ensino da memória social e histórica do referido município e promovendo novas possibilidades metodológicas para os docentes empenhados na qualidade do ensino de história.

3.3. Memória e fotografia

Discutir sobre memória, faz-nos circunstanciar suas formas de evocação, bem como sua dimensão individual ou coletiva. A memória nos provoca a perceber que o passado não está totalmente inacessível, podemos, por meio de um processo de recordação, instigar o resgate de vestígios do passado que se deseja no tempo presente. Num processo contínuo de evocação e ressignificação, a partir do imaginário social no tempo do resgate e o tempo do acontecido, desenvolve-se a busca memorial.

Além de uma superfície tempo-espço, a memória se configura como pertencente a determinado grupo que a evoca. Em concordância com Halbwachs (1990) e Candau (2012), quando afirmam que o ato memorial não se apresenta somente como uma atividade

individual, mas compartilhada, seja numa visão de memória coletiva ou numa perspectiva de metamemória, pertencentes a determinado grupo que as dão significado.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastantes pontos de contato entre uma e as outras, para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.” (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Ademais, não podemos deixar de pormenorizar a fotografia como monumento, ou melhor, referendar sua posição de lugar de memória, proveniente das lembranças trazidas seja pelos aspectos visuais ou pelas circunstâncias de sua produção. Fica evidente o caráter coletivo do registro fotográfico, dotado de referência memorial, bem como a intencionalidade dos sujeitos para suturar os acontecimentos em trânsito no passado que compõem os denominados lugares de memória no presente.

Conforme Kossoy (2007), a fotografia apresenta duas categorias temporais, demarcadas pela sua gênese e duração. Trata-se do tempo da criação do objeto fotográfico, instante de registro da realidade no qual é eternizada pelo tempo da representação, enquanto unidade simbólica enclausurada na estrutura medial da fotografia, destacando que a duração dessa unidade simbólica memorial está limitada pela duração do grupo que a significa. (HALBWACHS, 1990 p. 30).

As imagens coletivas significam, pois, que, ainda que percebamos o mundo como indivíduos, fazemo-lo de modo coletivo e com um olhar historicamente determinado. O que na organização das imagens releva dos meios é consequência deste estado de coisas. Em toda a percepção vinculada a uma época as imagens transformam-se qualitativamente, mesmo se os seus temas são atemporais. Além disso, atribuímo-lhes a expressão de um significado pessoal e a duração de uma lembrança pessoal. As imagens vistas estão, de modo inevitável, sujeitas à nossa censura pessoal. São já esperadas pelos guardiães da nossa memória imaginal. A nossa experiência imaginal baseia-se decerto numa construção, que nós próprios elaboramos; esta, porém, é dirigida pelas condições actuais em que as imagens mediais são modeladas. (BELTING, 2014, p. 33).

Portanto, a capacidade memorial do conteúdo fotográfico está diretamente relacionada aos sujeitos que ela pertence ou representa, tendo em vista a fotografia enquanto objeto memorial. Porém, trata-se também de se constatar sua expressão enquanto fonte histórica, capaz de realizar registro da memória histórico-cultural e as experiências do tempo da sua origem.

Como enfatiza Molina (2007, p. 21), o resgate aos registros fotográficos e sua disposição como lugares de memória,

[...] nos remete a como pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas e a maneira como estas experiências foram apropriadas, alimentando leituras ainda fortemente marcadas pelas suas premissas de origem.

Por conseguinte, concebe-se a relação entre memória e fotografia, na qual, numa relação dialética, uma anima a outra. Portanto, levando em consideração o estudo da localidade, sobretudo, da memória local, o documento fotográfico desempenha funções essenciais na recordação dos acontecimentos e no registro de fatos históricos. Consoante Kossoy (2007, p. 42) “o fato é efêmero, sua memória, contudo, permanece - pela fotografia.”.

Da mesma forma que a memória dos acontecimentos históricos está compartilhada socialmente, com aproximações e distanciamento entre seus sujeitos, os aspectos de um fato memorial de um grupo não possuem a mesma força entre seus membros. Alguns apresentam memórias mais fortes e comprometidas, enquanto outros podem estar menos engajado, embora ainda participe das atividades do grupo.

É importante sempre questionar a quem a memória compartilhada se refere, bem como ao grupo no qual ela pertence e representa. Considerando que, se a fotografia detém atributos de cristalizar determinados vestígios memoriais sobre aspectos do passado, ela também pode reforçar instrumento de domínio do discurso de grupos dominantes e, sobretudo, de silenciamento pelo não-dito nos documentos fotográficos.

É necessário que se compreenda o papel cultural da fotografia: o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento ambíguo de conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens. Ao mesmo tempo em que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentado os feitos cotidianos do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica, ela também se prestou – e se presta – aos mais interesseiros e dirigidos usos ideológicos. O papel cultural das imagens é decisivo, assim como são as palavras. (KOSSOY, 2007, p. 31).

Observa-se, a referência imagética como essencial para o ensino de história pela sua multiplicidade comunicativa e dinamicidade, além de referendar acontecimentos históricos em três frentes distintas, porém justapostas. Conforme Mauad (1996), a fotografia enquanto documento histórico, monumento memorial e testemunha do passado.

Com a modernização do espaço da cidade sua aparência vem se modificando constantemente. Desse processo contínuo de mudanças, constata-se a volatilidade da memória acompanhando essas transformações do meio físico e psicossocial dos sujeitos que pertencem a esses espaços de convivência. Essa metamorfose do meio social ensaja no ser

humano o desejo de registro da vida cotidiana, dos espaços públicos e privados, da vida familiar, das reuniões e confraternizações, do progresso individual como forma de enclausurar o momento antes que se modifique e se torne inacessível.

Os meios imagéticos possuem essa capacidade intrínseca de representar a realidade e seus objetos que não mais existem, por meio da corporificação visual. Seja numa superfície de duas dimensões como na fotografia e pintura, seja através da representação corpórea em três dimensões, tais como as estátuas, sarcófagos, esculturas. A memória incita o desejo da permanência, de fixação e aproximação da representação a realidade corpórea dos objetos.

A partir desse desejo de memória, muitos memorialistas locais organizaram acervos familiares e da comunidade a fim de preservar reminiscências memoriais de uma época. Desse modo, capturaram monumentos, relações familiares, convenções sociais, festividades, manifestações culturais e diversos aspectos da vida cotidiana, compondo um verdadeiro portfólio para si e para os outros. Tais acervos são matéria-prima para a produção de uma história embasada por meio imagéticos, fonte de informação e experiência da vida de tempos passados.

Sendo assim, na interatividade entre memória do sujeito e conteúdo fotográfico, as aparências, emoções e demais sentimentos são repassados pelo documento imagético. Nessa perspectiva, Belting (2014) destaca que tanto nossa memória e percepção alteram nossas noções imaginais como também o presente nos afeta, da mesma forma que ocorrem nos documentos escritos. As nossas percepções estão sujeitas às mudanças culturais tanto de espaço quanto de tempo.

Isso posto, não somente se deve considerar os sujeitos e sua intencionalidade no tempo de produção do documento fotográfico, mas também dos sujeitos que rememora no tempo da recordação. As influências no fomento às imagens endógenas do indivíduo, devem-se também pelas circunstâncias que esse indivíduo se encontra em relação ao corpus fotográfico e o imaginário social do tempo presente. Em concordância com Belting (2014, p. 32- 33) quando afirma que “a produção imaginal originou sempre uma estandardização das imagens individuais e, no entanto, criou-as a partir do coevo mundo imaginal dos seus observadores, no qual se julgou a sua eficácia coletiva”.

3.4. Metadados Fotográficos

A utilização de arquivos imagéticos, sobretudo, a fotografia, aumentou significativamente nesses últimos anos. Parte dessa disseminação dos arquivos fotográficos se deu a partir do aprimoramento do registro fotográfico por meio de sua digitalização, fato que propiciou o acesso capilar a quase todos os sujeitos, tornando-se uma característica cultural de registro da vida cotidiana no século XXI. Essa documentação faz parte da memória familiar em acervos particulares, museus, bibliotecas e arquivos públicos, sejam físicos ou digitais.

Consoante Couto (2016, p. 15), “a popularização dos aparelhos fotográficos juntamente com o crescimento significativo do conteúdo fotográfico digital trouxe um dilema recorrente a respeito das informações digitais: a organização desses documentos.”. Para tanto, é primordial conservar os identificadores do documento, de forma a situá-lo ao seu lugar e contextos de produção, atributos essenciais para as fontes de pesquisas históricas.

Nas fotografias provenientes de máquinas analógicas, esses identificadores se situam no próprio corpo do documento, seja pela marca d’água deixada pelo fotógrafo e /ou na escrita manual atrás da fotografia. Nesse contexto, a identificação da sua produção, tais como o nome do fotógrafo, datação, sujeitos presentes na fotografia e uma legenda associada ao conteúdo fotográfico são algumas dessas marcas comuns deixadas como reminiscências memoriais.

Com o advento da digitalização fotográfica, tais identificadores são armazenados no próprio documento com a titularidade de metadados, conforme destaca Couto (2016, p. 15), “a possibilidade de anotar informações sobre as fotografias por meio dos metadados dentro dos arquivos em si, surge como uma forma de auxiliar na descrição, classificação e recuperação dos documentos”. Dessa forma, os metadados são responsáveis por armazenar as descrições do documento fotográfico digital de acordo com um padrão de sistema da informação que o aparelho possui, estabelecendo padronizações nos formatos dos dados.

A identificação, classificação e controle do acervo de arquivos são preocupações presentes desde os tempos remotos. Tendo isso em vista, foram criados vários mecanismos de catalogação e indexação informacional desses registros, antes se detinha aos ambientes físicos, tais como bibliotecas, museus, arquivos públicos, e com a contemporaneidade foram implementados aos ambientes virtuais.

Segundo denota Santiago (2004, p. 49), os denominados metadados advém do “prefixo “meta” quer dizer “sobre alguma coisa”, portanto, uma metalinguagem é uma linguagem utilizada para descrever outras linguagens. Analogamente, metadados são

conceituados como dados utilizados para descrever outros dados.”. Entende-se, portanto, que se refere ao conjunto de características que descrevem a estrutura informacional.

Por outro lado, com a virtualização dos registros, “com o surgimento da internet e da web, o termo metadados começou a ser utilizado no contexto da descrição de objetos de informação na rede” (SANTIAGO, 2004, p. 49). Consequentemente, a multiplicidade de arquivos de hipertexto presente no domínio da web está relacionada entre si, formando uma rede complexa e sistematizada de informações.

Santiago (2004) ressalta que os metadados não cumprem somente a função de identificar e descrever objetos. Porém, especialmente, catalogar sua função, comportamento, gerenciamento e interatividade com outros objetos e com o usuário. Portanto, permitindo uma maior gama de informação sobre determinado assunto em diversas linguagens e meios. Portanto, sistematiza os diferentes tipos e funções de metadados conforme segue na seguinte tabela.

Tabela 1: Categorias e funções dos metadados.

Categorias	Definição	Exemplos
Administrativo	Metadados usados no gerenciamento e administração de recursos de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre aquisição. • Rastreamento da reprodução e dos direitos. • Documentação sobre requisitos de acesso legal. • Informação sobre localização. • Critérios de seleção para digitalização. • Controle de versões.
Descritivo	Metadados usados para descrever ou identificar recursos de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de catalogação • Guia de arquivo. • Índices especializados • Relações de hiperlinks entre recursos. • Anotações feitas por usuários.
Preservação	Metadados usados no gerenciamento da preservação de recursos de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentação sobre a condição física dos recursos. • Documentação sobre ações tomadas para preservar versões físicas e digitais de recursos

		como, por exemplo, atualização e migração de dados.
Técnico	Metadados usados para retratar o funcionamento de um sistema ou comportamento dos metadados.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentação de <i>hardware</i> e <i>software</i>. • Informação sobre digitalização, ex: formatos, taxas de compressão, rotinas de <i>scaling</i>. • Rastreamento dos tempos de resposta do sistema. • Autenticidade e dados de segurança, ex: chaves de <i>encryption</i>.
Uso	Metadados usados para mapear o nível e tipo de uso dos recursos de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de exibição. • Rastreamento do uso de usuários. • Informação sobre múltiplas versões e reutilização de conteúdo.

Fonte: (GILLILAND-SWETLAND, 2008, p. 09, TRADUÇÃO NOSSA).

Com as categorias apontadas, um padrão de metadados cumpre a função de pormenorizar as especificidades do objeto para permitir a interoperabilidade entre os sistemas que se referenciam no mesmo padrão. Destarte, permite a migração de dados entre sistemas, fator essencial no desenvolvimento de sistemas de informação e na integração deste na complexa teia de informações já consolidadas.

Desse modo, considerando o uso da fotografia como fonte histórica, configura-se como essencial elencar um conjunto de elementos de identificadores necessários para situar o documento ao seu contexto de produção, bem como na sua inter-relação com demais fontes históricas. Assim, esses atributos desempenham funções primordiais para referenciar o documento, tais como título, legenda, criador, assunto, data, identificadores numéricos, fontes, colaboradores, editores, formatos, tamanho, localização, idioma, direitos autorais, entre outros.

Nos documentos escritos tradicionalmente utilizados nas pesquisas históricas, a fonte e seus lugares de produção são constantemente problematizados a fim de situar suas identificações fundamentais a pesquisa histórica. No entanto, nas fontes imagéticas, é possível se perceber, tanto em pesquisas acadêmicas quanto em livros e manuais didáticos, sua utilização como mera função ilustrativa. Conforme Schwarcz (2014, p. 392) atenta,

Justamente nós que temos orgulho da “arte de bem citar”, esquecemos de guardar o mesmo rigor no caso das fontes imagéticas. Incluir autoria, data, dimensão, acervo,

título e toda uma série de dados que fazem parte da própria descrição desses documentos visuais são procedimentos pouco usuais nos textos da nossa área. Ou seja, não parece ser muito relevante referenciar esse tipo de documento, ou dar tratamento paralelo ao que oferecemos às demais fontes escritas utilizadas. Mais uma vez, o suposto, silenciosamente partilhado, é resultado de uma prática comum, que supõe serem esses documentos “menos sérios” – quiçá mais próprios a outras áreas –, não carecendo, portanto, de tanta precisão na citação ou no estabelecimento da origem.

Constata-se que os identificadores dos arquivos imagéticos são fatores essenciais para a análise e interpretação dessas fontes, uma vez que tais identificadores constroem junto ao enquadramento visual, o paradigma de análise do conteúdo fotográfico. As dimensões que determinado documento ocupa, diz respeito à importância e ênfase dada ao seu conteúdo e a necessidade do impacto visual causado, o recorte perceptivo que a legenda pode direcionar a atenção do observador e a uma contextualização histórica, a datação do documento para situar ao contexto de sua produção numa dimensão de tempo-espaço, o enfoque no enquadramento a determinados objetos e seus posicionamentos no conteúdo visual, o pertencimento a determinado estilo e temática de produção, posição da câmera, bem como as demais informações que podem vir através dos metadados sobre o documento imagético.

Vale a pena salientar que os identificadores do documento fotográfico se encontram em duas categorias distintas, porém complementares, no qual denomino aqui de metadados formais e visuais. Os metadados formais correspondem aos identificadores externos à visualidade do documento imagético, mas que o acompanha, refere-se ao título, legenda, data, fontes, tamanho, localização entre outros. Descrevem o documento fotográfico, sem adentrar os limites da visualidade.

Por outro lado, os metadados visuais também cumprem a finalidade de informar sobre o conteúdo fotográfico, no entanto, por aspectos próprios da visualidade. Corresponde ao formato (retrato, paisagem etc.), ângulo, luminosidade e cores, enquadramento (vista parcial, vista total etc.), perspectiva (de cima para baixo, de baixo para cima, frontal) entre outros.

Essas duas categorias auxiliam na decomposição do documento fotográfico para adentrar numa análise e interpretação no cenário do conteúdo imagético. A formatação de um método de análise primeiro do documento pelos seus identificadores propicia uma aproximação histórico-contextual maior ao fato da realidade no tempo de criação do registro fotográfico. Após o instante da criação, aciona-se o tempo da representação, consoante intitulado por Kossoy (2007), que enclausura nas dimensões do tempo-espaço o objeto fotografado, instituindo sua perpetuação.

4. DA PESQUISA AO PRODUTO EDUCACIONAL.

A pesquisa acadêmica desenvolvida nos ambientes de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo aquelas voltadas ao ambiente educacional, visa estimular a produção de melhorias, aprimoramento e aprofundamento do processo de aprendizagem por meio de procedimentos analíticos fundamentados na relação entre teorias e métodos à prática docente. Portanto, vale destacar que a qualificação cada vez mais aprofundada dos profissionais à sua atividade laborativa propicia o alcance de melhores resultados para a sociedade como um todo, uma vez que as experiências exitosas são compartilhadas para o aperfeiçoamento da prática profissional, seja no ambiente educacional, seja nas demais atividades do mundo do trabalho.

O produto ou processo educacional é designado, portanto, como o resultado das pesquisas desenvolvidas nos mestrados e doutorados profissionais atestando a qualidade de metodologias, discussões teórico-práticas e principalmente como propostas de intervenção para resolução de problemas do cotidiano social, identificadas pelo pesquisador durante sua experiência formativa e profissional. Vale salientar que tais produtos educacionais estão em constante processo de avaliação e validação pela academia, subsidiada pelo desenvolvimento de outras pesquisas acadêmicas. Dessa maneira, uma intensiva discussão sobre os produtos educacionais propiciam sua maior qualificação destes nos programas de pós-graduação, bem como na vida prática.

Por conseguinte, os estudos direcionados ao ensino de história aspiram como finalidade principal compreender a prática docente de forma mais reflexiva, produzindo uma aproximação maior entre a produção da academia e os processos de ensino na educação básica. Vale salientar, em concordância com Rizzatti et. al. (2020), que o fator substancial dos programas de pós-graduação na modalidade profissional é garantir uma maior aproximação entre o docente/pesquisador a sua prática educativa. Desse modo, entende-se que os Programas de Pós-Graduações (PPG's) são ambientes de formação de professores/pesquisadores como principal "produto" educacional, como sujeitos habilitados a desempenhar atividades intelectuais diversas para aprimoramento dos processos e metodologias educacionais, refletindo e propondo solucionar os problemas advindos dos ambientes profissionais e de aprendizagem.

À vista disso, o produto educacional apresentado ao final do curso, representa o resultado de um conjunto de análises teórico-metodológicas para solucionar determinado problema relacionado aos contextos profissionais diversos delimitados pelo pesquisador,

demonstrando sua habilitação ao grau de formação pretendido. Assim, incluindo, inclusive, a formação de novos profissionais qualificados dotados de tais atributos técnicos.

RIZZATTI et al (2020, p. 04) a partir das análises ensejadas nessa discussão, pontua a definição de produto educacional voltada à área de ensino como,

Dessa forma, considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

Sendo assim, conforme Freitas (2021) pontua, o produto educacional deve estar norteado pelos seguintes parâmetros: aderência à linha e projeto de pesquisa, impacto educacional, aplicabilidade, inovação e complexidade. Ambos os autores dispõem de parâmetros substanciais para o devido direcionamento da situação-problema mediada pelo professor/pesquisador.

4.1 A gênese do produto educacional.

O tema que constitui a problemática dessa pesquisa em torno da história local de Barra do Corda advém de uma longa experiência na percepção empírica da historicidade desse município nos ambientes escolares. Inicialmente, como estudante da educação básica, cursei todo o ensino fundamental em escolas públicas desse município, já percebia a ausência daquelas narrativas contadas por meus familiares e pessoas próximas dos acontecimentos que se deflagraram na região de Barra do Corda, narrativas essas que ora se encontravam ora se distanciavam.

As contradições dessas narrativas, muitas vezes anedóticas e incompletas, incitavam a curiosidade em compreender tais acontecimentos desenvolvidos tão próximo do meu ambiente de convivência. Essa abordagem mais completa e precisa, no entanto, não estava na pauta curricular da escola no qual cursei o ensino fundamental, quase sempre pautada em acontecimentos distantes e por vezes abstratos à compreensão na época.

Durante o ensino médio (2013-2015), a aprendizagem se desenvolveu de forma mais técnica e complexa na escola de âmbito estadual, logo porque se tem a especificação de

muitas áreas da disciplina de ciência, tratada genericamente no ensino fundamental, com aparecimento das disciplinas de biologia, química e física. Já se observava nesse período metodologias de aprendizagens mais pragmáticas, voltadas à aprovação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que, nesse sentido, determinava os conteúdos abordados pelos docentes para direcionamento de seus discentes a conquista do ensino superior.

Nos conteúdos no ensino de História não foi diferente, a seleção dos conteúdos programáticos estiveram voltados predominantemente ao referido exame. Desse modo, mais uma vez não havia espaço para uma abordagem da história da localidade, tendo em vista não ser objeto de discussão no exame, mas predominantemente numa história ora nacional ora mundial fundamentada em marcos sociais, descrita numa narrativa didática.

Durante a graduação em licenciatura em História (2016 a 2020), sobretudo nos conteúdos de legislação educacional (LDBEN, PCN's, BNCC e outras), bem como nas relacionadas à teoria da história, percebe-se um direcionamento para perspectivas de pesquisas e práticas de ensino e aprendizagem direcionadas a localidade, como abordagem possível e importante para a educação básica. É contraditório, dessa maneira, a proposição de abordagens da localidade nas etapas de formação de professores e o seu silenciamento durante a prática na educação básica.

Partindo dessa contradição inicial, como trabalho de conclusão de curso em nível monográfico, investiguei a inserção da história local do município de Barra do Corda nos principais materiais didáticos, entendido não somente como aqueles que são disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também qualquer material complementar disponibilizado pela prefeitura municipal de Barra do Corda. Complementar a essa investigação, na problematização do sumário de conteúdo dos referidos materiais didáticos, discuto as possibilidades de algumas das temáticas presentes no currículo serem lecionadas numa abordagem da localidade, espaço já familiarizado pelos discentes do ensino fundamental.

Numa metodologia de análise de conteúdo sobre os referidos materiais didáticos, problematizei os direcionamentos das legislações educacionais, propostas curriculares e demais suportes para um ensino de história associado ao espaço de convivência dos discentes. Dessa forma, a referida análise acarretou no entendimento da ausência de materiais específicos que orientem a atividade docente no desenvolvimento dessa iniciativa da localidade dentro do espaço escolar, bem como na formação continuada dos docentes pertencentes ao ensino fundamental. Tendo como principal documento orientador, somente o

Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), disponibilizado nas escolas municipais a partir de 2019.

Na publicação do edital para seleção ao mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na área de concentração História, Ensino e Narrativas, percebi a possibilidade de dá continuidade a proposta do ensino de uma história da localidade, tendo como projeto de intervenção um produto educacional capaz de orientar a atividade docente rumo a esse objetivo.

Para dá prosseguimento a esse propósito na defesa de uma história local de Barra do Corda, fundamento essa pesquisa tendo como produto educacional orientações didáticas capazes de auxiliar os docentes da educação básica no desenvolvimento de propostas educacionais que discuta e pormenorize a localidade como lócus privilegiado do saber histórico escolar, favorecido pela aproximação entre o sujeito e seu espaço de estudo.

Por se tratar da história da localidade, muitas das produções acadêmicas não alcançam a educação básica, seja pela falta de materiais orientativos capaz de direcionar a atividade docente, seja pela escassez dos registros dos acontecimentos pertencentes ao micro-espaço. Dessa forma, abordagens diversas tanto na seleção das fontes quanto no emprego de métodos de pesquisa são necessários para se realizar uma adequada produção histórica. Tendo isso em vista, selecionei os documentos fotográficos como principal fonte de pesquisa para o desenvolvimento desse processo educacional, levando em conta sua capilaridade nos diversos espaços da vida cotidiana, sendo, portanto, importante registro do passado e fonte para a história local.

A proposição dessa pesquisa visa consolidar a fotografia como fonte histórica, capaz de nos informar sobre os acontecimentos e o imaginário social de um determinado período disposto no tempo delimitado pelo pesquisador. Posto isso, vale destacar o papel de destaque ocupado na atualidade pelos documentos fotográficos, sobretudo com o advento das mídias sociais que impulsionaram a discussão em torno de uma linguagem imaginal própria às fontes imagéticas. Se as imagens nos informam, cabe a nós problematizá-las.

Desse modo, o referido produto educacional está direcionado aos professores que lecionam o componente curricular de história durante a educação básica, ponderando que, por se tratar de uma forma de linguagem própria as fontes imagéticas, devem ser discutidas durante toda a formação básica dos discentes. Sendo que o referido processo educacional não deve ser visto como um material rígido a modificações e adaptações pelo docente, mas, sobretudo, deve-se presar pela adequação do produto à realidade do ambiente educacional, em concordância com Rizzatti et. al. (2020, p. 02),

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE *num continuum*.”

Portanto, a escolha da educação básica como delimitação do público-alvo do produto educacional deve-se por três fatores distintos. Inicialmente pela intervenção da história da localidade como atividade transversal na educação básica no ensino de história, favorecendo uma discussão das temáticas curriculares a priori, numa relação dialética entre as particularidades da localidade em comunicação com as abordagens mais amplas da história, contextualizando o espaço do estudante aos demais espaços em âmbito regional, nacional ou global.

No segundo momento, pela seleção dos documentos fotográficos como fonte de pesquisa para a história local. Dessa maneira, como os documentos fotográficos são dotados de uma linguagem imaginal permeada na vida cotidiana dos discentes e docentes, é primordial desenvolver habilidades na análise e interpretação dos conteúdos imagéticos, como forma de evitar a transmissibilidade de ideologias e domínios no pensamento de determinada classe sobre outra de forma inconsciente e naturalizada, sem a devida problematização pela comunidade escolar.

Por último, por se tratar de um produto educacional possível de aprimoramento, adaptação e modificação nos variados níveis de ensino pelos professores/pesquisadores vindouros. Por conseguinte, configura-se essencial para o adequado aprimoramento das atividades educativas sua contestação e regulação às experiências desenvolvidas nos diferentes espaços educacionais, tendo em vista a produção acadêmica está sempre em processo de elaboração e validação pela comunidade científica.

Vale salientar também a escolha pelo formato de orientações didático-metodológicas, sem favorecer a forma em detrimento ao conteúdo e sua finalidade didática, conforme aponta Freitas (2021). As orientações possuem características próprias na sua elaboração, tais como uma linguagem sintética (não simplificada) e didática, composta pela compilação de um conjunto de informações teóricas que embasam seu conteúdo, direcionada geralmente por uma metodologia ou conjunto de procedimentos que instrumentaliza o público-alvo na execução de certa tarefa, disposta com uma diagramação específica que favoreça uma comunicação facilitada. Destarte, as discussões teórico-metodológicas ficam pormenorizadas na dissertação fundamentando as escolhas e procedimentos adotados nas

orientações didáticas.

Ademais, a escolha pelo formato digital das referidas orientações didáticas relacionam-se pela sua alta disponibilidade de acesso. Diferentemente das produções físicas, o acesso fica restrito aqueles detentores da produção das cópias, muitas vezes relacionados a um significativo custo de produção, intensificando ainda mais a limitação de acesso ao produto. A vantagem do formato digital está na sua larga disponibilidade no repositório da universidade, podendo ser acessado a qualquer momento e de forma gratuita. Deste jeito, cada sujeito decide pela impressão ou leitura do documento através dos dispositivos digitais. Consoante Freitas (2021, p. 13),

Precisamos pensar no Produto Educacional como um objeto que facilita uma experiência de aprendizagem, ou seja, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, afetivo, de habilidades ou atitudes, etc. (KAPLÚN, 2002), e que isso passe cada vez mais a caracterizar de forma explícita o produto, sem necessariamente abrir mão da forma.

Para se chegar à definição das orientações didático-metodológicas como melhor forma para apresentar as discussões vindas desse trabalho de pesquisa foi de suma importância dois eventos principais. Primeiro, os debates realizados em dois seminários destinados à análise de produtos educacionais e planejamento de propostas pedagógicas para a ação docente, articulada nos créditos de Produtos Educacionais: Componentes, Conceitos e Aplicabilidade, no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em História da UEMA.

Em segundo momento, na fase da prototipagem do produto educacional, a viabilidade da proposta do produto educacional foi avaliada numa apresentação, no primeiro simpósio internacional de História do IETU da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com a temática: Do Local ao Global: Perspectivas para o Ensino de História e a pesquisa na Amazônia.

Com os avanços já realizados nessa pesquisa, apresentei o trabalho intitulado: História e Fotografia: Reflexões e metodologias sobre o ensino de história local, na linha de mediação e estratégias para o uso de fontes históricas no ensino. Configurou-se como importante mecanismo de validação dos procedimentos do uso da fotografia como fontes histórica para o ensino da história local de Barra do Corda, tendo em vista, especialmente, referir-se de um simpósio que se discutia as possibilidades de fontes históricas em torno da história local, composta com pesquisadores de variados estados federativos e com diferentes abordagens metodológicas, inclusive, utilizando-se também de fontes imagéticas para o

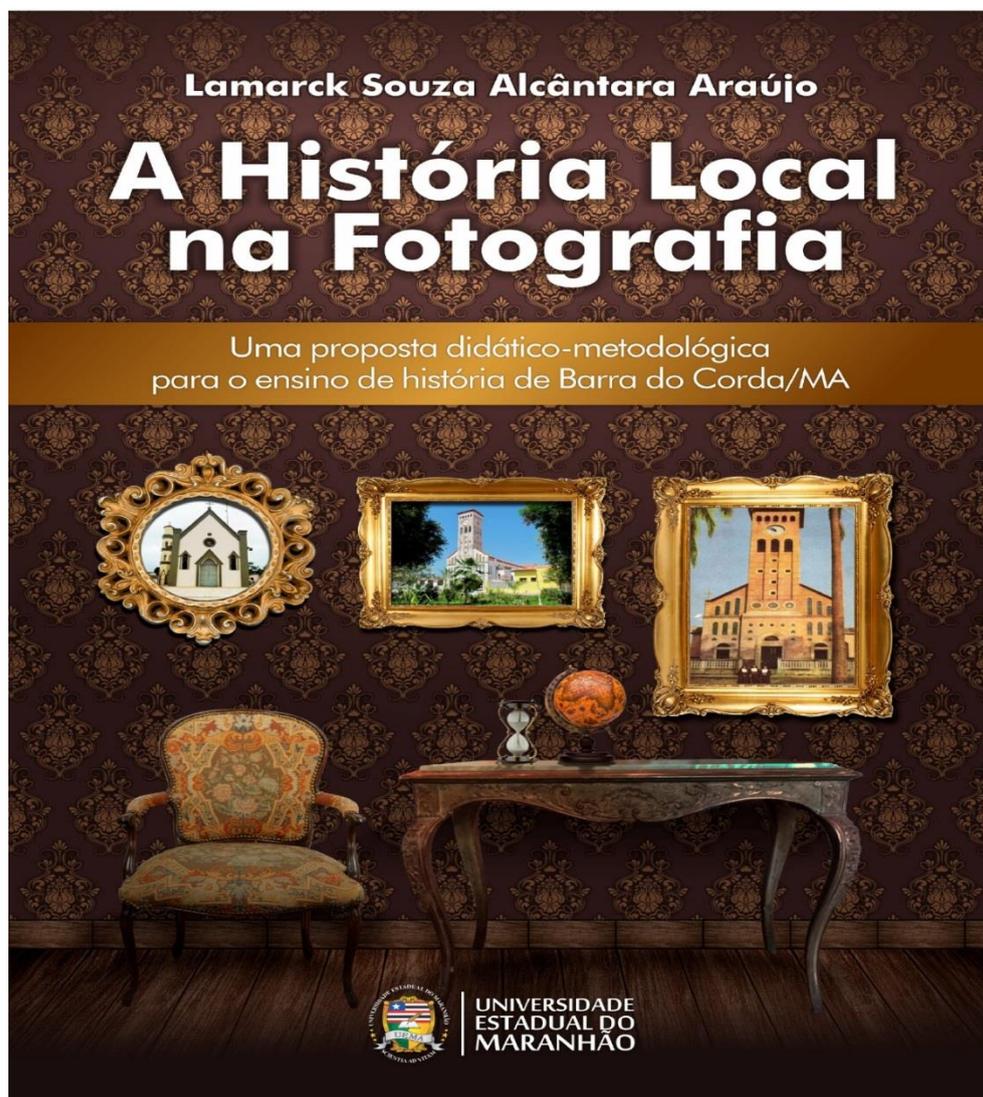
ensino.

As ricas contribuições e apresentações nesse momento de interação com os pares acadêmicos foram fundamentais para discernir e aprofundar a eficácia da metodologia proposta nesse produto educacional. Assim, validar os procedimentos apresentados, sugerir aditivos e modificações, complementando a roteirização metodológica que será comentada adiante.

4.2 A História local na fotografia: Orientações didático-metodológicas.

Inicialmente, é inescusável apresentarmos a capa das orientações didáticas como espelho daquilo que se deseja transmitir como conteúdo ao público-alvo. Dessa forma, a capa deve está dotada de signos que represente a essência do material didático, bem como guarnecida de características que cativa a atenção do público consumidor definido a partir do conteúdo abordado.

Imagem 1: Capa das orientações didático-metodológicas



Por se tratar de um ambiente artificialmente construído, não se podem utilizar os mesmos critérios metodológicos da fotografia enquanto fonte histórica de informação, embora alguns procedimentos sejam possíveis de análise, tais como os registros de alguns metadados, a intencionalidade do autor e as informações do conteúdo imaginal presente na imagem. Entretanto, vale destacar que as principais distinções de um ambiente artificialmente construído e uma fotografia enquanto documento está relacionado à sua capacidade de representação do real enclausurada em seu suporte imagético em dado tempo e espaço definido.

Destarte, os metadados que identificam o produto como um todo estão identificados no documento na categoria de descrição técnica do produto educacional, bem como nos identificadores de produção gráfica da capa. Viabilizando situar as próprias orientações didático-metodológicas enquanto documento técnico que reúne uma gama de informações passíveis de análise e discussão, tanto relacionado ao seu conteúdo como na sua forma/formato de apresentação.

Consequentemente, é importante salientar também as duas instituições educacionais que tornaram possível o desenvolvimento dessa pesquisa acadêmica, apoiando direta ou indiretamente na realização desse material didático educativo, são eles: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Barra do Corda, no qual realizo minhas atividades profissionais e a Universidade Estadual do Maranhão pelo Programa de Pós-Graduação em História a graça da formação acadêmica em nível de mestrado, ambas devidamente identificadas na capa do referido produto educacional.

O cenário que compõe a imagem intencionalmente construída da capa induz a percepção da capilaridade das fotografias na vida cotidiana, presente nas residências domésticas de circular movimentação independente de classe social, bibliotecas, museus, ambientes educacionais e demais lugares públicos e privados, seja físico ou virtual. Essa transversalidade do documento fotográfico enseja a sistematização de uma elevada fonte de informação sobre diversos períodos históricos na modernidade.

No segundo momento, o conteúdo da imagem da capa identifica também a seleção fotográfica de certos registros em detrimento de outros, integrando um verdadeiro quadro memorial identitário do sujeito que as possuem. Dessa forma, tanto o documento fotográfico anima as imagens endógenas do sujeito, constituindo uma memória relacional entre imagem endógena e exógena, como também o sujeito dá significado ao documento fotográfico enquanto reminiscência do passado.

A base teórico-metodológica que norteia a produção da orientação didática

intitulada - A História Local na Fotografia: Uma proposta didático-metodológica para o ensino de história - obteve aporte multidisciplinar de diversos autores nos debates sobre o uso de fontes imagéticas, tais como Mauad (1996), Belting (2014), Schwarcz (2014), Kossoy (2007), Molina (2007), dentre outros. Nesse interim, discutiremos as etapas desse processo metodológicas para sua adequação para o ensino de história baseado nos autores supracitados.

A metodologia de análise fotográfica apresentada nesse processo educacional visa roteirizar os procedimentos necessários para formalizar uma abordagem historiográfica por meio de fontes imagéticas dentro do espaço escolar, seja com práticas de ensino ou pesquisa educacional, apropriada à concepção de história da localidade, como espaço didático de aprendizagem pelos discentes. A metodologia foi dividida em três fases para se estabelecer uma comunicação entre as fontes imagéticas e ao contexto histórico da sua produção, definida a partir do entendimento de Kossoy (2007), tempo de produção (Registro das fontes) e pelo tempo da representação (Análise das fontes).

A metodologia é vista como o direcionamento apontado pela pesquisa a fim de se chegar a determinado fim, nesse caso, a análise e interpretação fotográfica. As fases desse caminho são: Decomposição das fontes imagéticas; contextualização histórica da(s) fotografia(s) e aplicação didática da(s) fotografia(s). Sendo que, nessa última fase, destina-se a exclusivamente abordar didaticamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por meio da metodologia proposta e fontes fotográficas.

A primeira fase, referente à decomposição das fontes imagéticas está subdividida em três procedimentos, são eles: Metadados fotográficos, descritividade visual, análise e funções imputadas ao documento fotográfico. Tais procedimentos são eficazes em situar o tempo e demais características de produção do suporte imagético, suas intencionalidades e seu conteúdo, objeto de determinado período histórico.

A seleção dos identificadores da fonte histórica, no qual intitulei de metadados fotográficos, é o primeiro procedimento necessário para a decomposição fotográfica, advindo das discussões de diversos autores, sobretudo de Schwarcz (2014) e Kossoy (2007). Ambos os autores tecem críticas pelo lugar subalterno que são inseridas as imagens nas pesquisas históricas, inclusive como mera atividade ilustrativa ou apêndice dos trabalhos escritos, sem a devida problematização das fontes imagéticas e seus identificadores. Deste jeito, concebe-se a exigência de bem citar a fotografia, com seus marcadores de produção como forma de regular seu uso e abuso, no que tange a sua utilização descontextualizada, que pode fortalecer ideologias e domínios sob a consciência social.

Desse jeito, há uma gama de identificadores utilizados para qualificar o

documento fotográfico. Alguns desses identificadores estão presentes nos marcadores que acompanham o documento fotográfico, no qual nomeio de metadados formais – é um conjunto de identificadores externos a visualidade que acompanham e descrevem o documento fotográfico, tais como: título, legenda, datação, localização, tamanho, etc. Destarte, há os metadados nomeados de visuais, que são internos à visualidade, pormenorizando o documento como suporte imagético e o contexto de sua produção, sem adentrar no conteúdo imagético principal. Podendo ser o formato (Retrato, paisagem, etc.), ângulo (normal, plongée ou contra-plongée), luminosidade (pouca, média, alta), cores (Preto e Branco, verde e amarelo, etc.), enquadramento (vista parcial, vista total), plano (plano americano, grande plano geral, plano curto, plano de detalhe, etc.), entre outros.

Os identificadores supracitados são primordiais como ponto de partida para a decomposição imagética da fotografia, situando o pesquisador/professor na abordagem sobre o conteúdo presente no suporte de informação. Essa coleção de identificadores fixa no tempo e espaço o documento fotográfico, impedindo sua utilização como produção atemporal e naturalizada em vários contextos sociais, seja nas escolas ou na vida em comunidade.

Com posse da coleção de identificadores tanto formais quanto visuais do documento fotográfico, deve-se partir para a descritividade visual. Nessa etapa, o foco se encontra no conteúdo imagético presente no suporte fotográfico, assim, corresponde em selecionar os objetos, corpo e demais elementos que integram o conteúdo imaginal, compreendendo que cada elemento deve ser entendido como um signo específico que se relaciona com os demais, formando seu corpus imagético.

Numa relação dialética, a parte se comunica com o todo, o elemento com o corpus e vice-versa. Reconhece-se a transmissão de informações de determinado período histórico, questões socioculturais e a intencionalidade por meio do registro fotográfico. Ademais, é importante salientar a centralidade de determinados elementos em detrimento de outros, as relações de poder entre os elementos, relações de dependência e independência entre os objetos que compõem a imagem.

A descritividade visual pode ser elaborada por meio de itens descritivos ou através de uma esquematização num quadro, no qual cada elemento ocupa um espaço singular que facilite a composição relacional entre esses elementos. Com isso, ficam enumerados todos os elementos do conteúdo imaginal, vistos como signos específicos e posteriormente como elementos relacionais.

Ainda na decomposição da imagem fotográfica, é preciso propor uma análise das funções imputadas ao documento fotográfico. Conforme Mauad (1996) pondera, a fotografia

pode desempenhar as funções de documento, monumento e testemunho direto e indireto do passado. Entretanto, não convém somente determinar as funções desempenhadas pelo documento fotográfico, mas, sobretudo, correlacionar os elementos por meio dos procedimentos anteriores, em forma de uma descrição que os relacione e componha o sentido do corpus imagético.

Deste jeito, o trajeto percorrido na fase denominada nas orientações didáticas de decomposição das fontes imagéticas, parte na enumeração dos identificadores da fotografia, adentra na individualização dos signos específicos da imagem e finaliza-se na reestruturação desses elementos, compondo um corpus interpretativo do documento fotográfico. Com isso, foi possível identificar todos os elementos e problematizá-los de forma relacional ao seu corpus imagético.

Em seguida, consoante às orientações didático-metodológicas, partimos para a contextualização histórica da(s) fotografia(s). A seleção dessa etapa se dá pela perspectiva fundamental da diversidade de fontes para se realizar uma adequada pesquisa histórica, embasada no intercâmbio dos documentos a outras fontes, imagéticos ou não, que representem dado momento histórico. Vale salientar que cada fonte histórica traz consigo determinadas informações que quando conectadas com outras, auxiliam na elaboração do cenário dos acontecimentos no passado, imprescindível na elaboração da obra histórica.

Não obstante, Rüsen (2007) na obra reconstrução do passado, apoia a multiplicidade de procedimentos metódicos como princípio indispensável à unidade do método histórico, de forma que possibilite uma ampliação das perspectivas históricas, necessárias para a construção do conhecimento, uma vez que essa construção é coletiva, regulada através de uma relação intersubjetiva entre os historiadores.

Por conseguinte, contextualizar as fontes fotográficas com outras fontes de informação, nesse caso, outras fontes imagéticas, documentais, geográficas, história oral, jornais e normativas são fundamentais para composição da narrativa histórica. Esse conjunto diversificado de fontes possibilita a especificação detalhada do espaço dos acontecimentos, lócus da pesquisa.

Nesse cenário, emerge-se a produção histórica embasada por um procedimento teórico-metodológico alicerçado em fontes diversificadas de informação. Cabe ao professor/pesquisador elaborar a construção dos dados para composição da narrativa histórica, seja por meio da elaboração acadêmica de uma obra histórica, seja para pesquisa participativa dentro do contexto de sala de aula numa relação intersubjetiva com os discentes, relacionando a teoria do método e a prática de sua aprendizagem, retornando a comunidade científica os

percalços enfrentados e as experiências exitosas.

Tendo em vista a continuidade da metodologia por meio da pesquisa participativa com os discentes no contexto de sala de aula na educação básica. Aponta-se nas orientações didáticas o procedimento intitulado: Aplicação didática das fotografias, com enfoque no processo de ensino e aprendizagem direcionado através da metodologia proposta de análise e interpretação fotográfica. À vista disso, essa fase se divide em quatro etapas: Aprendendo a ler e interpretar imagens, visitação técnica, produção textual e seminário fotográfico.

Essa reunião de etapas foi elaborada tendo em vista a praticidade do conhecimento apreendido pelos discentes na educação básica, proporcionando maior autonomia na aquisição dos conhecimentos históricos locais e seu processo de aprendizagem. Dessa forma, visa não somente desenvolver habilidades de análise e interpretação imagética, como também no que tange a identificação desses lugares de memória e sujeitos que estão presentes no conteúdo imaginal da fotografia em seu contexto atual.

À vista disso, a primeira etapa intitulada – Aprendendo a ler e interpretar imagens - consiste na caracterização da metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, percorrendo as fases acima supracitadas, situando o discente dos procedimentos necessários para análise e interpretação imagética, bem como das ferramentas analíticas indispensáveis para sua adequada utilização como fonte de conhecimento.

Vale salientar que é importante municiar os discentes das técnicas basilares para decomposição imagética, o docente não deve apenas interpretar às fotografias como mera atividade expositiva em sala de aula, tornando o discente passivo no seu processo de aprendizagem. Sendo fundamental, portanto, instiga-los a acompanhar e desenvolver conjuntamente ao docente os devidos procedimentos metodológicos, adquirindo conhecimento tanto das técnicas quanto do conteúdo discutido no espaço escolar.

Assim sendo, o docente equipado com o procedimento metodológico deve estabelecer junto aos estudantes os conteúdos arazoados por meio de fontes imagéticas, apresentando suas intenções de ensino. Com isso, assinalando os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar conjuntamente com a turma e presar pelo seu devido alcance como atividade de responsabilidade tanto do professor regente quanto dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na etapa seguinte denominada – Visitação técnica – corresponde na presença aos espaços e lugares de memória abordados em sala de aula. Assim, essa etapa firma-se na concepção de história da localidade como espaço possível de visitação e inspeção direta, sobretudo pela identificação das mudanças ocorridas entre o registro fotográfico documental e

o tempo presente, demonstrando a transitabilidade da memória, dos espaços e valores identitários de cada período histórico.

A visitação técnica, embora seja identificada como atividade opcional nessa metodologia de ensino devido às impossibilidades que possam surgir no que tange as atividades de logística e financeira da visitação, bem como o acesso aos lugares de memória, simetriza-se com as finalidades educacionais dessa metodologia pelas experiências exógenas que o ambiente da visitação possa proporcionar, trazendo praticidade para os conhecimentos ensinados no ambiente escolar, muitas vezes abstrato na perspectiva discente

Logo, as experiências exógenas propiciam estabelecer uma relação entre o tempo do registro fotográfico analisado e interpretado em sala de aula com o tempo presente, tempo da representação de vivência dos estudantes. Compreender essa relação de temporalidades e espaços modificados é imperioso para os estudos históricos, uma vez que é componente basilar para situar a atividade de ensino e pesquisa no âmbito da ciência histórica.

Destarte, configura-se como conduta inescusável o registro de um novo acervo fotográfico pelos discentes nos ambientes de visitação técnica. Esse procedimento visa estabelecer um comportamento de responsabilidade no registro documental e valorização da historicidade dos espaços frequentados, importante para a cultura e formação da consciência histórica da comunidade. Sendo que os registros fotográficos devem ser corretamente identificados para formação dos seus metadados para posteriores práticas de pesquisa acadêmica e educacional que ficará no arquivo escolar, constituindo uma relação entre a responsabilidade do presente para com o futuro.

A etapa de produção textual está firmada nesse trabalho como uma elaboração individual realizada pelo educando como forma de particularizar as observações em torno do conteúdo abordado, bem como um processo avaliativo formativo. O acompanhamento do decurso da aprendizagem dos estudantes durante a aplicação didática dos conteúdos lecionados é parte obrigatória da avaliação de desempenho acadêmico, instituindo conceitos e procedimentos e verificando as facilidades e dificuldades de assimilação pelos discentes, aperfeiçoando-os para alcançar os objetivos educacionais desejados.

A prática da escrita instiga a sistematização das informações percebidas e a formulação de argumentos para ponderar determinado ponto de vista. Destarte, habilita o discente a refletir sobre o conteúdo de sua aprendizagem e se posicionar perante as informações adquiridas dentro e fora do ambiente escolar. Nesse contexto, surge o desenvolvimento do senso crítico capaz de tornar conscientes as práticas sociais e avultar sua consciência histórica sobre sua realidade.

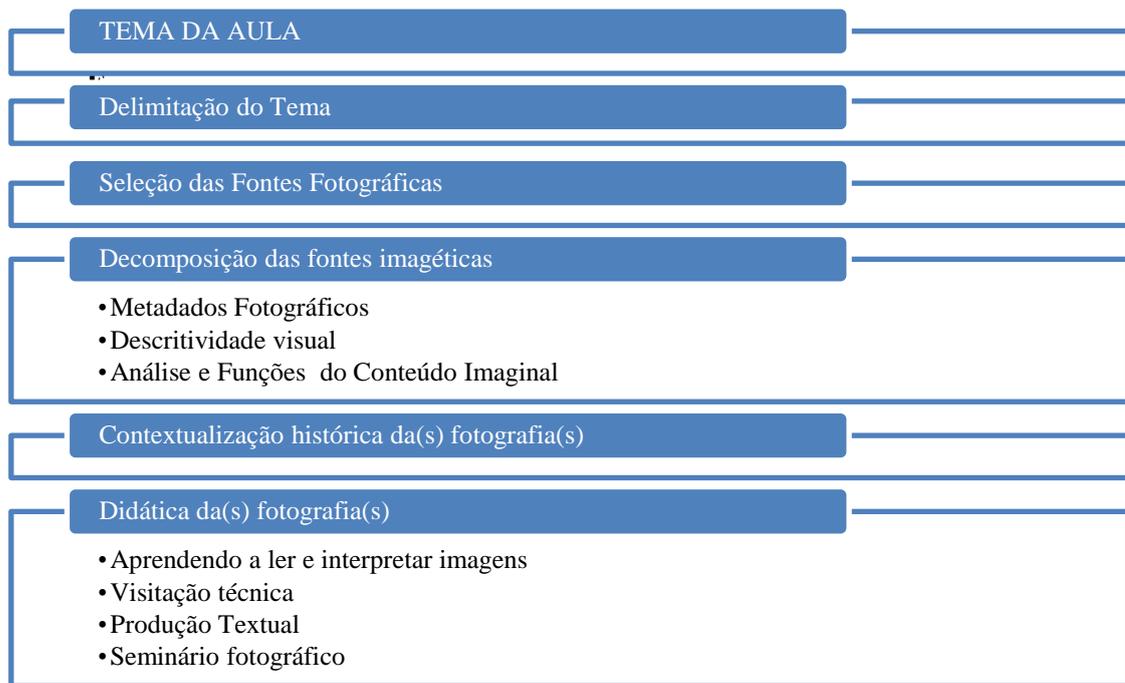
As percepções sobre a realidade são diversas, elaboradas de acordo com as particularidades biopsicossocial de cada sujeito. Isto posto, a etapa de produção textual incita a elaboração individualizada do conteúdo de aprendizagem de cada sujeito para que o docente possa avaliar aquilo que foi internalizado por seus educandos e esclarecer as possíveis dúvidas, compartilhando e discutindo ideias.

Por conseguinte, a etapa intitulada - Seminário fotográfico - foi elaborada como o espaço de compartilhamento das percepções dos estudantes sobre o conteúdo estudado. Favorecendo não somente o compartilhamento do conteúdo da sua aprendizagem com os demais colegas, mas também para incorporar entendimento que não foram adquiridos a priori, na percepção individualizada. Essa fase se configura como o auge da síntese da aprendizagem dos discentes, tendo em vista os embates de ideias e suas discussões.

Instigar a prática da fala e escuta, ou seja, o debate educacional é importante para a formação desse sujeito crítico, uma vez que direciona a ação discente a interagir com o contraditório e arrazoar o produto do seu conhecimento. Assim, tanto o momento da exposição de suas ideias quanto o momento da escuta dos demais sujeitos fazem parte do processo de aprendizagem e de sua formação cidadã.

Consequentemente, o seminário fotográfico tem por finalidade expor as fotografias registradas no momento de visita técnica, no qual será organizada de forma grupal. Assim, o estudante arquiteta junto com outros colegas a apresentação de seus registros fotográficos, desenvolvendo a metodologia de leitura e interpretação de imagens discutida nessa pesquisa. Para mais, o professor regente pode avaliar o quanto seus estudantes internalizaram as práticas de análise e interpretação de fotografias e a formulação das ideias discutidas no seminário.

Esquema 1: Roteirização metodológica para análise e interpretação dos documentos fotográficos no ensino de História.



Fonte: Produzido pelo autor.

Ademais, apresenta-se uma sugestão metodológica de análise e interpretação fotográfica adequada para a atividade docente em sala de aula, no qual os estudantes estão ativamente colaborando com seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e motivação para continuar seus estudos históricos. Dessa maneira, potencializando competências específicas como a escrita, o compartilhamento de ideias e, sobretudo, a escuta do outro como ação importante na vida em comunidade.

4.3. A aplicabilidade da proposta didático-metodológica.

O desenvolvimento da metodologia de análise e interpretação fotográfica proposta nesse trabalho foi aplicado em cinco contextos de aplicação sobre a historiografia de Barra do Corda. Inicialmente, o processo de construção da Igreja Matriz (1950-1952) utilizando-se de quatro fotografias pertencentes ao acervo do memorialista Álvaro Braga e o registro no tempo presente realizado pelo autor. O conteúdo das fotografias registra as fases de transição para a construção da igreja monumental da cidade de Barra do Corda em homenagem aos missionários capuchinhos lombardos martirizados no conflito de Alto Alegre ocorrido em 1901.

Em sequência, um conjunto de fotografias que registraram as obras religiosas instituídas pela Missão no Maranhão (1894-1922) em Barra do Corda. Vale salientar o destaque feito a capela em Alto Alegre, ao Educandário São José da Providência e as Ruínas

de Alto Alegre.

O terceiro momento se refere ao um significativo patrimônio histórico material que representa o reconhecimento identitário de muitos barracordenses, seja pela sua arquitetura diferenciada na região, seja pela sua permanência na memória de uma obra presente no longínquo tempo da cidade de Barra do Corda, intitulado Igreja do Calvário. Centro cultural e de imponente figura no imaginário social dos seus cidadãos.

No quarto recorte, trazemos a discussão em torno da hidrelétrica da Cachoeira Grande no rio Corda que não prosperou. Através da visualidade podem-se constatar as circunstâncias e os avanços da construção do referido empreendimento e as possíveis interrupções que impediram sua continuidade e funcionamento.

Para fechar, finaliza-se com o imprescindível encontro dos rios Corda e Mearim, palco de um ambiente que foi decisivo para o firmamento do povoamento que se tornaria a posteriore o município de Barra do Corda. Além dos leitos dos rios que aproximou as populações para fixar suas residências nesse espaço, como também pela possibilidade de conexão fluvial entre o sertão maranhense e o litoral, objeto de desejo da província do Maranhão em 1835.

A aplicabilidade da metodologia de investigação das fontes imagéticas foi pensada de forma a orientar a atividade docente na execução de suas funções educativas sobre a historiografia local no qual o ambiente educacional está inserido. Nesse cenário, a localidade é um espaço de debate pela comunidade escolar, promovendo uma aproximação entre o processo de aprendizagem histórica e o palco dos acontecimentos.

Para tanto, considerando o percurso metodológico proposto nesse trabalho e a importância de se trabalhar a memória local da cidade de Barra do Corda, foram selecionados alguns espaços e eventos como objetos exemplificativos de lugares de memórias locais. Nesse sentido, parto a discutir os resultados alcançados proporcionados por essas fontes históricas.

A partir da análise presente nas orientações didático-metodológicas a respeito do primeiro registro, o processo de construção da Igreja Matriz, passa-se a compreender como se deu a definição do espaço no qual a referida igreja-monumento iria ocupar e sua consolidação como lugar de memória intencionalmente produzido, transmitindo através da construção imagética do edifício as narrativas sobre as atividades missionárias na missão capuchinha na cidade de Barra do Corda. Ademais, pode-se perceber a amplificação que os lugares de memória dão no domínio da narrativa no imaginário social em torno do conflito de Alto Alegre, intitulado anteriormente como massacre de Alto Alegre.

A própria definição do ocorrido como um massacre exclusivamente já direciona a

se compreender quem são os detentores do discurso e dos sujeitos com poder sobre a memória do conflito, uma vez que as atividades de perseguição e assassinato não ocorreram somente numa única via indígena, porém de ambos os lados do acontecimento.

Vale salientar que o referido trabalho não enseja posicionar-se perante um dos lados do conflito ou buscar arrazoar um ou outro sujeito diante das ações cometidas, tendo em vista a complexidade conjuntural no qual se vivenciava no momento do ocorrido. Dessa maneira, gerar um juízo de valor a partir do tempo presente seria no mínimo uma ação de anacronismo. Dessa forma, o objetivo dessa análise está em pormenorizar como se deu a consolidação desse lugar de memória referente à igreja matriz de Barra do Corda após o ocorrido em 1901 e suas influências na construção de uma narrativa histórica sobre o conflito.

Por conseguinte, foram aplicados os procedimentos metodológicos as quatro fotografias analisadas, bem como o registro do autor no tempo presente. As referidas análises trouxeram-nos informações primordiais para compreender as motivações e decisões que ensejaram sua edificação. Inicialmente, o destaque pela decisão da política local em doar o espaço no qual se localizava o paço municipal, compreendendo a prefeitura municipal, câmara e fórum, para demolição e erguimento da igreja-monumento na parte central da cidade de Barra do Corda, espaço de grande movimentação cotidianamente.

Em segundo momento, a própria corrida realizada pelo Frei Adriano de Zânica em busca de trazer os materiais exclusivos da Itália para levantamento de um grande monumento com materiais e objetos de grande valor e estima em memória de seus missionários martirizados. Demonstrando o esforço institucional para realização desse feito monumental de grande importância religiosa para seus membros.

O principal destaque está em torno da inauguração prematura da edificação em 1951, no qual as fontes imagéticas suscitam-nos a assimilar a situação que o monumento se encontrava durante a sua fundação e apresentação à comunidade barra-cordense, que pode ser consultado na orientação didática dessa pesquisa sobre a identificação - fotografia 02: Inauguração da Igreja Matriz Inacabada, 1951. Por meio da visualização da fotografia é possível perceber o estágio construtivo em que o referido monumento se encontrava durante sua inauguração e as razões que justificam essa tomada de decisão antecipada.

Em 1951 registrava-se o cinquentenário do conflito de Alto Alegre, o que suscitava uma inauguração prematura das dependências simbólicas a memória dos martirizados pelo conflito. Dessa maneira, Pondo um domínio sobre as narrativas e não menos importante, a repetitiva recordação desse discurso no imaginário do povo cordino. Assim, ao se situar em frente ao edifício, ele desempenha tanto uma função de dispositivo de recordação

do ocorrido em Alto Alegre em 1901, bem como um espaço de reprodução e transmissão da narrativa para os demais sujeitos ali presentes, fortificando o sentimento sobre a referida tragédia.

Por conseguinte, a igreja-monumento se torna um importante símbolo para a comunidade, seja religioso, memorial, estético ou turístico. Razão pela qual instigou diversos sujeitos a posicionar-se diante do edifício e realizar uma diversidade de registros fotográficos, conforme podemos demonstrar na fotografia 04: Igreja matriz construída, 1952. O registro está na documentação, na iconografia, na memória e oralidade do barra-cordense.

Ademais, vale destacar a necessidade de estabelecer a escuta das memórias subterrâneas dos grupos indígenas, numa perspectiva de Pollak (1989). Com isso, não em busca de firmar uma memória em detrimento de outra, mas, sobretudo, de proporcionar voz aos sujeitos silenciados nesse conflito e nas demais ações de repressão à cultura e tradições indígenas, valorizando seu espaço e seu modo de ser e existir, num quadro de disputa memorial equivalente, valorizado pela pluralidade de ideia e pensamento.

Dando continuidade à discussão do conflito de Alto Alegre, numa perspectiva do espaço no qual aconteceu à primeira parte do confronto e as demais edificações estabelecidas pela ordem capuchinha, bem como as consequências a posteriori desses prédios foi discutido na segunda parte, denominada Obras Religiosas da Missão do Maranhão (1894-1922). Nesse desenrolar, pormenorizamos o importante prédio do educandário São José da Providência para a historiografia barra-cordense nos processos de catequização e civilização de crianças indígenas realizadas pela ordem capuchinha, que também desempenhou as funções de convento de freiras e seminário em Barra do Corda.

Nas sequências fotográficas pertencentes a esse bojo, trazemos a capela de Alto Alegre e as ruínas das construções que se encontram hoje na região do confronto, ambiente no qual ocorreu o embate indígena que resultou no assassinato dos treze missionários capuchinhos. Destaca-se a visualidade desses espaços que nos proporcionam interagir através das nossas imagens endógenas a uma representação aproximada das nuances que envolviam o conflito e o cenário posto, bem como os resultados que essas edificações em estado de degradação se encontram, tomados pelos agentes naturais e em consequência, na finalização do empreendimento da ordem religiosa.

Vale salientar que o espaço no qual se estabeleceu Alto Alegre não era de propriedade privada, dessa maneira, não poderia ter sido vendida para a ordem capuchinha. A fazenda que a ordem se afixou constava como terra indígena da etnia Tenetehara-Guajajara, cedida ao coronel Raymundo Ferreira de Mello para plantio e usufruto da terra que mal

intencionado venderia uma propriedade inexistente para os frades capuchinhos. A partir de 1981 a aldeia Criouli da mesma etnia retoma o espaço abandonado de Alto Alegre e retornam aos legítimos proprietários.

O terceiro acervo imagético de discussão nesse produto esteve relacionada ao monumento do arco a igreja do Calvário, ponto de centralidade cultural na região de Barra do Corda. A igreja do Calvário corresponde a uma significativa catedral e ponto de encontro dos barracordenses e turistas em Barra do Corda, não somente pelos aspectos arquiteturais e religiosos, mas pela visão panorâmica da cidade que o espaço proporciona aos visitantes. Dada essa característica, o ambiente é palco de variadas apresentações cultural diversas da tradição cristã, como rodas de capoeira e punção de prática afrodescendente, quadrilhas e festas juninas, eventos educacionais, dentre outros.

A visualidade fotográfica traz a tona um conjunto de informações que nos assegura a inferir as informações apresentados sobre o espaço do Calvário, não somente pela presença dos elementos culturalmente distintos ao catolicismo no conteúdo imagético, como também pela dinâmica do próprio recinto organizacional do Calvário que possibilita essa simbiose cultural desses sujeitos.

No quarto momento, trazemos o projeto e as possíveis justificativas de não prosperidade de uma hidrelétrica na Cachoeira Grande do rio Corda. Conforme se pode observar nos documentos fotográficos, constata-se a presença de alterações no meio natural no qual a cachoeira está posta, com desvios do curso d'água e construções de concreto cimentado abandonado. Por meio dos arquivos e sua contextualização histórica, é possível compreender que o projeto do empreendimento hidrelétrico faz parte dos incentivos do governo Getulista para o desenvolvimento de pontos regionais e fortalecimento industrial e econômico do país advindos do programa Marcha para Oeste. Assim, a hidrelétrica foi promovida pela Colônia Agrícola Nacional Maranhense instaurada em Barra do Corda e por influências políticas na região, sofreu paralisações, desvios e conseqüentemente o abandono.

Ademais, para finalizar as exemplificações de uso dos arquivos fotográficos de Barra do Corda em contextos escolares através de um procedimento didático-metodológico, trouxe-se para o centro dessa discussão o encontro dos rios Corda e Mearim, valoroso influenciador pelo lugar central de fundação do povoamento que se instituiria o município de Barra do Corda. Apresentamos assim, a visualidade do encontro de ambos os rios, o rio Corda com águas claras e frias e o rio Mearim com águas mornas e esverdeadas.

Para mais, destaca-se a implantação construtiva que se estabeleceu nas proximidades do encontro e nos leitos destes rios, concentrando grupos populacionais

necessários para o desenvolvimento urbano do município a partir desse epicentro territorial. Assim, podem-se visualizar estradas que se inter cruzam, variadas construções e a expansão urbana a partir desse ponto focal que corresponde ao balneário Guajajara, o encontro dos rios Corda e Mearim.

Assim, as exemplificações feitas nesse trabalho devem servir como modelo de abordagem pelos docentes de História na educação básica, utilizando-se de diferentes acervos fotográficos que podem ser adotados em sala de aula, inclusive o próprio ambiente escolar no qual frequentam cotidianamente. Salienta-se que o estudo do componente curricular de história deve abordar as particularidades que cercam e fazem parte do dia a dia dos discentes como lugares de aprendizagem e de memória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições desse trabalho estão pautadas em três finalidades distintas, porém complementares. Inicialmente, a respeito da discussão da memória social histórica local disposta por meio de uma visão associada ao cotidiano dos educandos, pormenorizando os benefícios de uma perspectiva da localidade. Em segundo plano, busca-se fomentar o uso da fotografia como meio veiculador de conhecimento, sobretudo, como fonte de produção histórica, concatenando as dimensões do imaginário social às suas condições de produção.

Na inter-relação das duas primeiras análises, propõe-se uma alternativa didática para o ensino de história, com aporte metodológico para assegurar os docentes a elaborar seus planos de ensino, por meio de um procedimento didático-metodológico, valendo-se das potencialidades e distorções das fontes imagéticas voltadas ao âmbito local. Com isso, aprimorar os processos de ensino e aprendizagem nos estabelecimentos educacionais durante a educação básica.

Ao apresentar as particularidades do fazer histórico, especialmente nas práticas do ensino de história, realçamos a pertinência do debate a respeito da disciplina de história nos currículos escolares, como também, fortalecemos os processos formativos dos discentes ao passo de torná-los cidadãos mais críticos, que possam dotar-se de consciência histórica e intervir na sua realidade. Isto posto, estabelecer um olhar sobre os demais sujeitos presentes na comunidade além daquilo que está pré-concebido no senso comum, aprendendo a problematizar sua realidade e investigar os espaços e o meio social no qual também faz parte.

Entendemos que a ênfase nos estudos históricos proporciona o exercício da reflexão e a posteriori, da prática social, de forma a trazer nitidez à composição do tecido social. Essa tessitura é tão elaborada e complexa quanto os recortes de sombra e luz na superfície sensível do material de produção fotográfica. Ambos detêm de uma multiplicidade de agentes de influências particulares que coadunam a formação do todo, do coletivo.

É importante salientar também a necessidade de problematizar as fontes imagéticas e aprender a utilizá-las dentro do espaço escolar, desenvolvido por meio de um procedimento didático-metodológico a fim de validar o processo de aprendizagem discente. As fotografias pormenorizadas no produto educacional desse trabalho atribuíram informações de grande relevância para a referida pesquisa, trazendo dados corpóreos de dado espaço-tempo, bem como um conjunto de informações que só podem ser mais bem transmitidas por meio do registro fotográfico.

Nesse bojo de discussão, busca-se promover novas práticas exitosas, elaboração

de projetos de ensino, pesquisa e extensão no campo do ensino de história, sobretudo, no estudo da localidade e documentos imagéticos. Assim, aproximando a linguagem fotográfica ao ensino de história como relação necessária e enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o referido trabalho buscou contribuir a respeito dos desafios e das possibilidades de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade de aprofundamento e problematização da atividade docente e de seus programas de ensino propiciam o debate educacional e seu conseqüente avanço nas políticas públicas, na formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade, de nortear sua ação como cidadão de um corpo coletivo, dotado de consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: **República em Migalhas**: História regional e local. São Paulo: Marco Zero/Anpuh, 1990.
- BELTING, Hans. **Antropologia da Imagem**. 1.ed. Portugal: KKYM, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino fundamental. História. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. História: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- MARANHÃO. Documento Curricular do território maranhense para educação infantil e ensino fundamental. FGV, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.04/2010. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Constituição (1824)**: Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1937)**: Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 09 de fev. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1946)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Censo Demográfico 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em:

. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. História. Brasília: MEC, 1998.

BRANDES, Galeno Edgar. **Barra do Corda na História do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1994.

CANDAU, Joel. **Bases antropológicas e expressões mundanas na busca patrimonial: memória, tradição e identidade**; In: Revista Memória em Rede. v.1 n.1. Pelotas, p. 43-58, 2010.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. **A Missão do Maranhão (1894-1922): Acontecimento, particularidades e enredamento nos arquivos capuchinhos**./Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local: desafios, limites e possibilidades**. In: Revista História Hoje. v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

CERTEAU, Michel de. História, discurso e realidade. A operação historiográfica. In: _____. **A Escrita da História**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 54 a 114.

COUTO, Pedro Victor Viana. **Padrões de Metadados para Descrição de Acervos Fotográficos**. /Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DAMASCENO, Ana Maria Pereira; MESQUITA, Maria Eny Pereira dos Santos. **Contribuições Norteadoras do Currículo no Contexto Escolar**. Paraná: PUCPR, EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

DIAS, A. A. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. In: Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. v. 2. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 157-161, 2008.

EVERTON, Aretusa Brito Ribeiro Penha. **Indígenas no Sertão de Águas da Capitania do Maranhão: “dezinfestação” na Ribeira do Alto Mearim**. /Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. **Hoje e amanhã celebri a história para encarna-vos no povo: os embates de memória sobre conflito do Alto Alegre**./Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a História Local**. Ensino em Revista, Uberlândia, v.4, n.1, jan/dez.1995.

FERREIRA, Elenice Silva. **A história local e o seu lugar na pesquisa em história da**

educação. V. 6, n. 01. Vitória da Conquista: Revista RBBA, p. 87 a 100, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?**. In: EPT em revista. , v. 5, n. 2, 2021.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. 3a edição. Cortez Editora. São Paulo, 2008.

GILLILAND-SWETLAND, Anne J. Setting the stage. In: **Introduction to Metadata 3.0**, 2008. Disponível em: https://www.getty.edu/research/publications/electronic_publications/intrometadata/setting.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

GOUBERT, Pierre. **História Local** in: História & Perspectivas, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.

HALBWACHS, M. A **Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

KOSELLECK, Reinhart. História dos Conceitos e História Social. In: _____. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos Tempos Históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p.97-118.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: O efêmero e o perpétuo**. 2. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar**. Revista Tempo, UFF,v. 20, 2014, p. 1-20.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. UNESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do território maranhense: Para educação infantil e ensino fundamental**. FGV, 2019.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: Fotografia e história interfaces** In: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa**. In. Domínios da Imagem, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.

NETO, Tomé Soares Da Costa; NASCIMENTO, Francisco De Assis De Sousa. **O Ensino De**

História Local Nas Escolas Públicas Brasileiras: Uma Análise Bibliográfica. v. 6, n. 2, Teresina: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI, p. 99 – 117, 2017.

NORA, Pierre. **Entre memória e História** – a problemática dos lugares. In: Projeto História, USP, nº10, dezembro 1993.

OXFORD. 1990. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Longman. Disponível em <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>> Acesso em: 08 ago. 2021.

PACHECO FILHO, Alan Kardec Gomes. **Varando Mundos:** Navegação no Vale do Rio Grajaú. /Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011.

PERES, Marilen Fagundes .SCHIRMER, Janete . RITTER, Tatiane Souza.**O ensino de História no Brasil:**Suas funções e implicações políticas e sociais –Séc. XIX até a atualidade. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59737/36905>. Acesso em :05 ago. 2021.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: ABDR, 2006.

POLLAK, Michael. **Memórias, esquecimento, silêncio**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REIS, José Carlos. **O lugar central da teoria-metodologia na cultura histórica**. 1 ed. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e Ensino de História:** Perspectivas e Abordagens. In: Educação em Foco, 7. Ed. São Paulo: UNICAMP, 2013.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18 ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O saber (histórico) em parâmetros:** o ensino de história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun., 2004. Dossiê História Cultural. ISSN 1518-3394. Disponível em: <<http://www.sel.com> >. Acesso em: 10 Ago. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria, et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais:** proposições de um grupo de colaboradores. v. 5, n. 2. Curitiba: ACTIO, p. 1-17, 2020.

ROCHA, Helenice Aparecida; CAIMI, Flávia Eloisa. **A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje:** entre o nacional e o mundial. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.34, no 68, p.125-147, 2014.

RÜSEN, Jörn. Metodologia – as regras da pesquisa histórica. In: ____.**Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 101 a 167.

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. In: Revista Brasileira de História. Pp.

219-242. V. 9, n.o 19, set. 1989 / fev. 1990.

SANTIAGO, Mônica Cristina Costa. **Metadados Para Recuperação da Informação em Ambientes Virtuais.**/Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/714/1/monicasantiago2004.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de História local na formação da consciência histórica:** um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/384>. Acesso em: 25 Nov. 2021.

SANTOS, Lizandra Figueredo Magalhães dos. **Abordagem da História Local nos Livros Didáticos Utilizados nas Escolas Públicas de Sobradinho/Df:** Estudo da Aplicação do Plano Nacional do Livro Didático. Brasília/DF, 2015. 85p. Monografia, Universidade de Brasília.

SARMENTO, Ismatônio de Castro Sousa. **Memória, identidade e escolarização nos discursos e na experiência social tentehar-Guajajara em Barra do Corda-MA;** In: Contraponto. v.7, n.2. Teresina: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. p. 15-33, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: Uma proposta de periodização.** In: Revista História da Educação. v.16, n. 37, Porto Alegre, p. 73-91, 2012.

SILVA, André Brasil da. **Pesquisa e Ensino de História Local:** Vivência de Ensino e Aprendizagem na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA. /Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** São Paulo, n. 133, p. 480-500, 2018.

SILVA, Luis Carlos Borges da. **A importância do estudo de história regional e local na educação básica,** 2013.Natal.ANPUH. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf. Acesso em: 13 de Dez. de 2021.

SILVA, Sérgio Luís da. **Gestão do conhecimento:** uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento, Scielo Brasil, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença; In: **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lendo e agenciando imagens:** O rei, a natureza e seus belos naturais In: Sociologia & antropologia. v.04.02. Rio de Janeiro: Universidade de São Paulo, p. 391 – 431, 2014.

VIEIRA, Layla Adriana Teixeira. **“Uma Comarca Fora da Lei”:** A Guerra do Léda no sertão do Maranhão. /Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão, São

Luís, 2015.