



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



VIVIAN JAQUELINE VIANA DO AMOR DIVINO

A ESCRITA DAS IMAGENS: Interpretações, possibilidade de compreensão e
consciência histórica.

ANANINDEUA - PA

2021

VIVIAN JAQUELINE VIANA DO AMOR DIVINO

A ESCRITA DAS IMAGENS: Interpretações, possibilidade de compreensão e consciência histórica.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Eliane Cristina Soares Charlet

Linha de Pesquisa: Saberes no espaço escolar.

ANANINDEUA - PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

A524e Amor Divino, Vivian Jaqueline Viana do.
A ESCRITA DAS IMAGENS : Interpretações, possibilidade de
compreensão e consciência histórica. / Vivian Jaqueline Viana do
Amor Divino. — 2021.
169 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Eliane Cristina Soares Charlet
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História. 2. Imagens. 3. Fontes Históricas. 4.
Narrativas. 5. Consciência Histórica. I. Título.

CDD 370.733



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

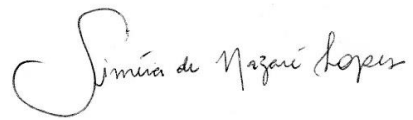


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE
VIVIAN JAQUELINE VIANA DO AMOR DIVINO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Daniel Barroso, Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes e Prof. Dr. Raimundo Erundino Diniz reuniu-se no dia 03 de agosto de 2021, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino** intitulada “ A ESCRITA DAS IMAGENS: INTERPRETAÇÕES, POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.” Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet Orientadora

Prof. Dr. Daniel Barroso
Membro Externo da Banca / EAUFPA/UFPA



Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes
Membro da Banca / PPGEH /UFPA



Prof. Dr. Raimundo Erundino Diniz
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA/UNIFAP

Dedico este trabalho ao meu querido líder e colega de mestrado **Christian Denys Martins Amorim**, pessoa maravilhosa que teve sua jovem vida ceifada por esta doença que nos assombra e que o impediu de conquistar seu sonho de concluir seu mestrado. A você meu amigo, todo nosso reconhecimento e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu vida, saúde e forças para concluir mais essa parte da minha vida acadêmica. Agradeço ao PROFHISTÓRIA pelo maravilhoso projeto que deu atenção a pesquisa na sala de aula, oportunizando a professores a oportunidade de ampliar seus saberes e aos alunos uma educação preocupada com seu protagonismo nas pesquisas e na construção de saberes dentro e fora da escola.

Agradeço a UFPA, porta aberta a pesquisa e ao conhecimento que, composta por seu corpo docente de excelência, nos mostra a importância do ensino público, gratuito e de qualidade.

Ao IFPA – campus Tucuruí e campus Belém, minha segunda casa, lugar onde encontrei amigos sinceros e campo da minha pesquisa.

Aos meus alunos das turmas de terceiro ano de mecânica e saneamento pela participação fundamental nesta pesquisa, sem os quais a mesma não seria possível.

A todos os professores e professoras que compõem o corpo docente da PROFHISTÓRIA da UFPA - campus Ananindeua, pelas disciplinas ministradas, conselhos amigos, orientações preciosas. Em especial a minha querida, gentil, sábia e amável orientadora, prof.^a Dra. Eliane Soares Charlet que aceitou prontamente me orientar na construção deste trabalho, mesmo em meio a todas as dificuldades e mudanças que se impuseram em nossa caminhada.

Ao Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito, pela gentileza, saberes compartilhados, pelos momentos de descontração e pela disponibilidade sempre presente em auxiliar no que for necessário.

Aos meus amigos e companheiros da turma de mestrandos 2019, pelos trabalhos divididos, conhecimentos construídos coletivamente, por cada fala que se transformou em degraus para que se chegasse até aqui. Em especial ao meu querido amigo Lewy Mota Pardino que desde o primeiro dia de aula, esteve literalmente ao meu lado, dividindo cada trabalho, trocando ideias e compartilhando comigo seu enorme conhecimento e leituras, que fizeram de mim uma profissional e pessoa melhor.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha família, em especial ao meu marido Alan Washington e filha Ana Beatriz, que sofreram cada final de semana de ausência pelas longas viagens necessárias para acompanhar às aulas e mesmo não lhes dando a atenção necessária em muitos momentos, eles me retribuíram com apoio incondicional. Vocês são a minha maior motivação. Agradeço infinitamente a minha querida mãe, Euda da Silva Lima, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e que cuidou da pequena Ana Beatriz nos meus momentos de ausência.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como os alunos interpretam imagens históricas e de que forma estes utilizam esses saberes em sua vida prática, inferindo a partir de suas narrativas os níveis de consciência histórica evidente. A pesquisa se desenvolveu no Instituto Federal do Pará, campus Belém, com alunos do 3º ano dos cursos técnicos integrados em mecânica e saneamento. Nos valem da pesquisa quanti-qualitativa que após uma aula oficina, que apontou alguns métodos relevantes a serem considerados na interpretação de imagens históricas, os alunos puderam fazer suas próprias interpretações a partir de imagens escolhidas por eles, elaborando ao final deste trabalho, narrativas que foram usadas como parâmetros para avaliar a consciência histórica dos alunos. Verificou-se que a maioria dos alunos participantes apresentaram o nível tradicional de consciência história e que este fato está diretamente relacionado ao insipiente conhecimento histórico que alguns dos alunos apresentaram. Apontamos a necessidade de ampliar os níveis de consciência histórica dos alunos para tipos críticos e genéticos a partir de um ensino de história mais significativo, relacionado com a vida prática deles e que estes participem da construção desses saberes através do trabalho com fontes históricas em sala de aula, sendo o trabalho com as fontes imagéticas um meio possível para alcançar esse objetivo.

Palavras-chave: Imagens, Fontes Históricas, Narrativas, Consciência Histórica, Ensino de História.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how students interpret historical images and how they use this knowledge in their practical life, inferring from their narratives the levels of evident historical awareness. The research was carried out at the Federal Institute of Pará, Belém campus, with students from the 3rd year of integrated technical courses in mechanics and sanitation. We made use of the quantitative-qualitative research that after a workshop class, which pointed out some relevant methods to be considered in the interpretation of historical images, students were able to make their own interpretations from images chosen by them, elaborating, at the end of this work, narratives that were used as parameters to assess students' historical awareness. It was found that most of the participating students had the traditional level of historical awareness and that this fact is directly related to the incipient historical knowledge that some of the students had. We point out the need to expand the students' levels of historical awareness to critical and genetic types from a more significant teaching of history, related to their practical life and that they participate in the construction of this knowledge through working with historical sources in the classroom. class, being the work with image sources a possible means to achieve this goal.

Keywords: Images, Historical Sources, Narratives, Historical Consciousness, History

Teaching.

.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – POSTAGEM RETIRADA DA REDE SOCIAL - FACEBOOK.....	36
FIGURA 2 - MARTÍRIO DE TIRADENTES.....	40
FIGURA 3 - LUIS XIV DA FRANÇA	43
FIGURA 4 – INDEPENDÊNCIA OU MORTE, 1888.....	44
FIGURA 5– O MARIBONDO.....	45
FIGURA 6 - ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA.....	47
FIGURA 7 - CHARGE “AJUDA” DO GOVERNO DURANTE A PANDÊMIA NO BRASIL.	79
FIGURA 8 - CHARGE "PANDEMIA".....	79
FIGURA 9 - CHARGE - PANDEMIA DO CORONA VÍRUS E A NECROPOLÍTICA.....	80
FIGURA 10 - CHARGE “AJUDA” DO GOVERNO DURANTE A PANDÊMIA NO BRASIL	80
FIGURA 11 - O PANDEMÔNIO DA PANDEMIA	81
FIGURA 12 - A PRINCESA DONA ISABEL ENTREGA A LEI ÁUREA ASSINADA AO BARÃO DE COTEGIPE DECLARANDO EXTINTA A ESCRAVIDÃO NO BRASIL	82
FIGURA 13 - O FIM DA ESCRAVIDÃO NO CEARÁ.....	83
FIGURA 14 - PROPAGANDA INSTITUCIONAL DO ENEM 2020.	85

FIGURA 15 - PROPAGANDA INSTITUCIONAL DO ENEM 2020.	85
FIGURA 16 - INDEPENDÊNCIA OU MORTE, 1888.	89
FIGURA 17- FAZENDEIROS ESCRAVOCRATAS LEEM A NOTÍCIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.	90
FIGURA 180 - INTERIOR DE UMA LUXUOSA LOJA DE ROUPAS, NO RIO DE JANEIRO, 1906.	91
FIGURA 19 – INTERIOR DE UMA LUXUOSA LOJA DE ROUPAS, NO RIO DE JANEIRO, 1906.	91
FIGURA 20 - IMAGEM VEICULADA NAS REDES SOCIAIS POR BOLSONARO.	93
FIGURA 21 - PUBLICIDADE DO GOVERNO FEDERAL.	93
FIGURA 22 - INTERIOR DE UMA LOJA DO RIO DE JANEIRO, 1906.	101
FIGURA 23 - FRENTE DE UMA LOJA EM 2020.	102
FIGURA 24 - OPERÁRIOS TRABALHANDO EM UMA FÁBRICA NA INGLATERRA, 1862.	104
FIGURA 25 - FÁBRICA DE AUTOMÓVEIS.	105
FIGURA 26 - FÁBRICA DE ROUPAS.	106
FIGURA 27 - PRODUÇÃO INDUSTRIAL MECANIZADA,	106
FIGURA 28 - CARTAZ COMEMORATIVO A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL, 1988.	109

FIGURA 29 - NAVIO NEGREIRO - JOHANN MARITZ RUGENDAS	110
FIGURA 30 - ESPANCAMENTO DE JOÃO ALBERTO, 2020.....	112
FIGURA 31 - PROTESTOS CONTRA A VIOLÊNCIA RACIAL, 2020.	112
FIGURA 32 - CHARGE CAPA DA REVISTA “O MALHO”, 1994.	114
FIGURA 33 - CHARGE SATIRIZANDO OSWALDO CRUZ E A POLITICA SANITARISTA DO RIO DE JANEIRO, 1904	115
FIGURA 34 – CHEGADA DE PRISIONEIRO JUDÉUS AO CAMPO DE AUSCHWITZ, 1944.	116
FIGURA 35 - CIDADÃOS ALEMÃES OBSERVANDO CORPOS DE PRISIONEIRO, 1945.	117
FIGURA 36 - CAIM, OU HITLER NO INFERNO, 1944.	118
FIGURA 37 - FOTOGRAFIA SOBREPOSTA DE HITLER E PARIS	119
FIGURA 38 - CHARGE EM ALUSÃO AOS 50 ANOS DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964.	122
FIGURA 39 - AÇÃO POLICIAL CONTRA MANIFESTANTE DURANTE A DITADURA MILITAR.	124
FIGURA 40 - AÇÃO POLICIAL CONTRA JOVEM NEGRO.	125
FIGURA 41 - PASSEATA CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRAIL.	126
FIGURA 42 - PASSEATA CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRAIL.	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.	67
GRÁFICO 2 - APRESENTA DIFICULDADE COM A DISCIPLINA HISTÓRIA?.....	68
GRÁFICO 3 - UTILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA VIDA PRÁTICA.....	69
GRÁFICO 4 - COMO OS (AS) PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA UTILIZAM IMAGENS EM SALA DE AULA.	70
GRÁFICO 5 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) TRABALHAM IMAGENS EM SALA DE AULA.	71
GRÁFICO 6 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) SE SENTEM DIANTE DA NECESSIDADE DE INTERPRETAR UMA IMAGEM HISTÓRICA.....	72
GRÁFICO 7 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) CONSIDERAM AS IMAGENS HISTÓRICAS.....	73
GRÁFICO 8 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) CONSIDERAM A IMPORTÂNCIA DE SABER INTERPRETAR IMAGENS PARA A VIDA PRÁTICA.	74
GRÁFICO 9 - SÍNTESE DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.....	130
GRÁFICO 10 - TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE OS (AS) ALUNOS (AS) PARTICIPANTES.....	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TEMAS ESCOLHIDOS PELOS ALUNOS 99

**QUADRO 2 - DIVISÃO DE GRUPOS POR TEMAS HISTÓRICOS
..... 100**

**QUADRO 3 - SÍNTESE DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS
ALUNOS..... 129**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 ESCRITA DAS IMAGENS: INTERPRETAÇÕES, POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	23
2.1 IMAGENS, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. 27	
2.2 FONTES, IMAGENS E POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO.	39
3 ITINERÁRIO DOCENTE E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFPA – CAMPUS BELÉM.	54
3.1 FAZENDO PESQUISA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19: DIFICULDADES E RESULTADOS PRÉVIOS.	62
3.2 A AULA-OFICINA: IMAGEM E IMAGINÁRIO COLETIVO.....	75
4 ANÁLISES, INTERPRETAÇÕES E NARRATIVAS DOS ALUNOS.....	98
4.1 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE REVOLUÇÃO INDUSTRIAL. 101	
4.2 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE OS AFRO-BRASILEIROS NO PÓS-ABOLIÇÃO E O RACISMO.	108
4.3 INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE REVOLTA DA VACINA.	113
4.4 INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE NAZISMO, HOLOCAUSTO E II GUERRA MUNDIAL.	116
4.5 INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE CENSURA E DITADURA MILITAR NO BRASIL.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS HISTÓRICAS.....	140

APÊNDICE B – DADOS ESTATÍSTICOS DA PESQUISA SOCIOECONÔMICA E RESPOSTAS DOS ALUNOS RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DE IMAGENS EM SALA DE AULA..... 160

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa está inserida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA que a partir das problematizações das práticas constituídas em sala de aula em minha vivência enquanto professora de história, me propus a analisar o uso de imagens na disciplina de História no ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Pará – IFPA – Campus Belém. Considerando os saberes prévios dos (as) alunos (as), partimos do pressuposto que, ao se deparar com uma produção imagética, os (as) alunos (as) são capazes de lê-la, identificar seus pontos principais, destacar o que chama mais atenção, interpretar a sua maneira o conteúdo ora apresentado, no entanto, entendemos que para o ensino de História e para o desenvolvimento de uma consciência histórica¹, do pensar historicamente e orientar-se para a vida prática, se faz necessário que estes alunos adquiram habilidades de interpretação mais profundas, críticas, norteadas pelo conhecimento histórico, ou seja, precisam adquirir as habilidades necessárias para interpretá-las.

A demanda que emerge para este estudo parte do fato de vivermos em um mundo visual, que inevitavelmente, se faz presente na sala de aula e por este motivo o potencial da semiótica² visual não pode ser negligenciado. Não há dúvida quanto à importância da linguagem verbal, predominante no meio escolar, no entanto, é preciso considerar a importância e diferença de processo existente entre a linguagem verbal e a linguagem imagética. Segundo Nöth (2013, p. 4), A diferença entre a linearidade da linguagem verbal e a bidimensionalidade das imagens também envolve a diferença do processamento de informação. Em um dado período de tempo, é possível processar uma maior quantidade de dados visuais do que dados verbais. Para o autor, histórias se desenvolvem ao longo do tempo e são mais bem contadas em linguagem. Imagens, ao contrário, são superiores à comunicação

¹ Para Jörn Rüsen, consciência histórica é a evolução gradual de conhecimento histórico e a utilização deste conhecimento para a orientação na vida prática, manifestadas por meio de narrativas históricas. Tem como função a compreensão da realidade passada para compreender o presente. (2010, p. 56)

² Segundo Charles S. Peirce 1839-1914, teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

verbal quando configurações espaciais precisam ser representadas. Assim, a valorização das imagens como um meio para a representação do mundo visível e imaginário, é contrabalanceada pela predominância da linguagem em representar o mundo invisível dos sons, aromas, sabores, temperatura ou relações lógicas.

Olhar uma imagem, a grosso modo, pode parecer algo que não demanda muito esforço do espectador, no entanto, construir uma percepção visual, adquirir uma habilidade de interpretação, de ver e entender uma imagem, que vá além do aspecto holístico leva tempo e requer habilidades que devem ser aprendidas e a sala de aula, enquanto espaço de construção de conhecimento, me parece o lugar ideal.

Objetivamos com isso, contribuir com a formação da consciência histórica dos (as) alunos (as), através da interpretação visual do mundo a sua volta, ao analisar com estes, produções imagéticas das mais diversas fontes disponíveis e em especial do livro didático #Contato História vol. 03. Será objeto de estudo desta pesquisa, também, as narrativas produzidas pelos alunos a partir da observação destas imagens, para então se alcançar a construção de uma interpretação imagética norteada pelo conhecimento histórico.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma discussão teórica acerca da utilização de imagens no ensino de História e a importância do saber interpretá-las. Para isso, nos valemos principalmente de autores como Jörn Rüsen para discutir conceitos de didática da história, aprendizagem histórica e consciência histórica, auxiliada por Maria Auxiliadora Schmidt e Circe Maria Fernandes Bittencourt que também nos ajudaram a pensar acerca das metodologias para o ensino e aprendizado da história na sala de aula. Por fim, ancorados em Peter Burke e seu livro “Testemunha Ocular história e imagem” (2004) sistematizamos uma proposta de “roteiro metodológico” para auxiliar os (as) alunos (as) na leitura e interpretação de imagens históricas em sala de aula.

No segundo capítulo discutimos os PPC's (projeto político do curso) dos cursos técnicos de Mecânica e Saneamento do IFPA relacionados com a BNCC, o ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA e as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, com a finalidade de analisar o lugar do ensino de História na educação técnica profissionalizante e qual papel tem sido desempenhado pela disciplina História nos cursos técnicos integrados, articulando com a importância da utilização de imagens no ensino de História. A seguir traçamos um perfil

socioeconômico dos alunos ingressantes nesses cursos para uma maior compreensão da realidade em que estes estão inseridos.

No terceiro capítulo partimos para o cerne da pesquisa que foi realizada com duas turmas dos cursos técnicos integrados em mecânica e em saneamento, nele descrevemos os percursos metodológicos utilizados na pesquisa, analisamos as construções narrativas dos (as) aluno (as), ao realizarem a atividade de interpretação de imagens, tipificando os níveis de consciência histórica percebidos entre os participantes e os resultados da pesquisa.

Para a realização da atividade proposta na aula-oficina, utilizamos principalmente as imagens históricas contidas no livro didático de História, da coleção #Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Ed 1ª. Quinteto. 2016, aliados a outras fontes imagéticas escolhidas pelos alunos, que ajudaram a enriquecer o debate, como as disponíveis na internet, charges de jornais e fotografias.

CAPÍTULO I

**ESCRITA DAS IMAGENS: INTERPRETAÇÕES,
POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO E
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.**

2 ESCRITA DAS IMAGENS: INTERPRETAÇÕES, POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

O uso de imagens no ensino de história vem se constituindo numa importante ferramenta metodológica capaz de ampliar o entendimento e a interpretação dos alunos acerca da história da humanidade nas mais diferentes temporalidades. No campo do ensino, e em particular do ensino de História, não cabe mais a adoção da *educação bancária*, em uma relação vertical onde o professor é o sujeito que detém o conhecimento e o aluno seria o depositário do conhecimento pensado pelo professor. Fugindo a isso, é necessário pensar o aluno como o sujeito capaz de fazer suas próprias análises e interpretações do mundo que o cerca. Para Chartier (1988) a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações. (p.59)

É papel do professor, prover os meios necessários para a construção dessas habilidades que darão autonomia aos (as) alunos (as) na análise e interpretação de documentos históricos, resultando no que para Chartier (1988, p. 59) é:

Definido como uma “outra produção”, o consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar a passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que — longe de submeterem o consumidor a toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar — permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. Essa constatação deve levar a repensar totalmente a relação entre um público designado como popular e os produtores historicamente diversos (livros e imagens, sermões e discursos, canções, fotonovelas ou emissões de televisão) proposto para o seu consumo.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a História faz parte juntamente com a Filosofia, Geografia, e Sociologia, em sua terceira versão, ainda que apresentando uma postura bastante tímida no que diz respeito aos direitos sociais, às ações de inclusão e às relações de gênero, por exemplo, mantendo um caráter mais conservador e mercadológico, propõe um compromisso educativo que tenha como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos, a interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. Neste sentido, o ensino de História é

fundamental para capacitar os (as) alunos (as) a terem uma visão questionadora diante da sociedade que os cerca, pautado em um pensamento histórico reflexivo, crítico, indo bem além daquilo que propõem timidamente a Base. É este tipo de ensino de História que fará o aluno construir uma consciência histórica, fazendo relação entre o passado, presente e futuro, construindo/reconstruindo uma opinião política participante, isenta de discurso de ódio, preconceito e dominação, de crenças e propagação de informações falsas, utilizadas para legitimar autoritarismos, de guerra contra a ciência e a educação, que tão comumente vemos nos dias sombrios que vive nosso país.

Uma rápida pesquisa em sites de busca na internet quanto ao significado da palavra **iconografia** (do grego "*eykon*", imagem, e "*graphia*", escrita) nos leva ao entendimento de uma *imagem escrita*. Outro conceito definido pelo dicionário Aulete é o de “arte ou técnica de representar por meio da imagem”. Assim, as iconografias fazem parte de um amplo código linguístico que possui a finalidade de elaborar, representar e transmitir mensagens. Para que estas mensagens sejam recebidas, é preciso possuir as habilidades necessárias à sua interpretação. Estas habilidades não são intrínsecas aos seres humanos, elas são desenvolvidas através de um longo aprendizado.

Assim como uma criança em idade escolar aprende paulatinamente a conhecer as letras (símbolos), juntar sílabas, formar palavras e posteriormente frases, para então decifrar a mensagem a ser transmitida, da mesma forma, os alunos, ao se depararem com as imagens, precisam adquirir as habilidades necessárias para interpretá-las. Sobre a importância de saber interpretar as iconografias, sendo estas uma rica fonte histórica, Paiva afirma que:

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou certa paisagem. (PAIVA, 2002, p. 17):

Neste mesmo sentido, Burke (2004, p. 8) acredita que:

Os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outro tipo de evidência, e que precisam desenvolver métodos de “crítica das fontes” para imagens exatamente como o fizeram para os textos, interrogando estas “testemunhas oculares” da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento.

Os autores acima citados, apresentam a importância da utilização de imagens como uma rica fonte histórica, no entanto, como qualquer outra fonte, as fontes imagéticas não são neutras, pois carregam consigo as intenções de quem a concebeu. É preciso interrogá-las, criticá-las, como se faz com qualquer outra fonte. Este interrogatório é parte necessária para a utilização das imagens como fonte histórica. São reflexões acerca de qual mensagem ou conteúdo este documento pretende transmitir? Em qual contexto e para quem foi fabricado? Quais vestígios são possíveis de obter para além da intencionalidade inicial de sua produção?

Mesmo os percursos da utilização profissional das imagens como fonte histórica e sua utilização para o ensino serem diferentes, é importante considerar esses métodos para a utilização deste recurso em sala de aula, de forma que os alunos a percebam, para além da mera ilustração.

Desta forma, a proposta de uma metodologia de interpretação e possibilidades de compreensão visual, que não desconsidera o conhecimento prévio dos alunos, seria a responsável por desenvolver a capacidade de leitura e análise crítica de mensagens visuais, numa perspectiva histórica. Ao desenvolvermos esta metodologia em conjunto com os alunos, esperamos que estes sejam capazes de ler imagens, interrogá-las e desvendar seus significados, intencionalidades e representações.

É importante ressaltarmos que as interpretações ou representações de uma imagem, mudam com o tempo, uma vez que incide sobre estas relações de poder e interesses de grupos sociais. As imagens são comumente utilizadas como forma de atrair e persuadir, desta forma, as interpretações sobre estas podem ser múltiplas e permeadas de intencionalidades, como afirma De Certeau (2014, p.40):

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

A reflexão feita pelo autor nos auxilia a pensar que os sujeitos em contato com as representações, não são meros expectadores passivos, pois manipulam, interpretam e fazem escolhas sobre as informações apresentadas, desta forma, ocorre uma *produção secundária* com novos usos e apropriações, em um novo contexto.

Já Chartier (1988, p. 58) ao tratar do consumo cultural e a criação intelectual, critica a separação radical entre produção e consumo, pois esta separação levaria a pensar que as ideias ou as formas, tem um sentido intrínseco, independente de sua apropriação por um sujeito ou um grupo de sujeitos. Para o autor, os historiadores reintroduziriam a maior parte das vezes, o seu próprio “consumo” e leva-o, a categoria universal de interpretação. Neste sentido, a inteligência do “consumidor” é como *cera mole* onde se inscreveria de maneira bem legível as ideias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais.

É competência do ensino de História ajudar os alunos a se tornar questionadores das relações de poder presentes na sociedade, questionando as desigualdades, a discriminação dentro e fora da sala de aula. Desta forma estaremos abertos ao diálogo, à diversidade, auxiliando aqueles que mais precisam e que estão marginalizados dentro da própria sala de aula.

Para Circe Bittencourt:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2004, p. 57).

Nos chama atenção no apontamento da autora, o fato de que o professor de História “pode” ensinar o aluno a adquirir as ferramentas necessárias para o “saber fazer bem”, a “valorizar a diversidade”, a “levantar problemas”. O professor “PODE”, não significa que ele sempre faça. Ao utilizar seus dois, ou nos melhores cenários, três tempos de aula semanais como mero transpositor de conteúdos históricos descontextualizados da vivência dos (as) alunos (as), o professor não tem auxiliado os (as) aluno (as) a adquirir as “ferramentas”, a qual a autora se refere, não lançou os “germes históricos” necessários para que o (a) aluno (a) seja um sujeito crítico, questionador e transformador de sua realidade. Alertar a percepção dos (as) alunos (as) para o mundo visual em que estamos inseridos, pode ser uma forma de instrumentalizar este (esta) aluno (a) a problematizar o contexto em que vive.

BITTENCOURT ao citar o historiador André Segal, afirma ainda que:

É importante distinguir os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visando formar profissionais, no caso historiadores ou professores de história, enquanto que para os outros níveis do ensino, a história deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique “preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino”. (SEGAL, P.103)

Talvez este desafio, a história escolar e sua relação direta com a cidadania, seja muito mais difícil hoje, e por isso, infinitamente mais importante nos dias em que vivemos, haja vista que as disciplinas da área de humanas, em particular a história, têm sido alvo de perseguições e críticas. O que antes, a partir da década de 80, parecia ser a tábua de salvação de um país recém-democratizado, isto é, desempenhar o papel político e social da história, hoje parece assombrar a classe política de extrema direita dominante. Isto porque, o objetivo do ensino de História é contribuir para libertar o indivíduo de sua imobilidade diante dos acontecimentos e mostrar que cidadania se constitui na luta constante por direitos. Se ainda não conseguimos materializar plenamente, em sala de aula, o sentido de formar o pensamento crítico dos (das) alunos (as) para a compreensão da realidade, bem como a de sua transformação, muito mais urgente e necessário este desafio nos é apresentado hoje.

A seguir, discutiremos acerca do ensino e aprendizagem de História, voltado para a ampliação da consciência histórica dos (das) alunos (as), utilizando as fontes imagéticas.

IMAGENS, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Iniciamos esse tópico com os seguintes questionamentos: Será que as aulas de história têm ajudado os (as) alunos (as) a perceberem a relação da ciência histórica com sua vida cotidiana? Tem a aprendizagem histórica, contribuído para orientar temporalmente a vida humana na formação de uma identidade e de uma prática?

Arrisco que a resposta ao primeiro questionamento passe pelo conceito, longamente debatido pelo historiador alemão Jörn Rüsen, sobre a Didática da História, o qual tomaremos como base para esta discussão.

Para o autor, a didática da história é uma disciplina especializada que não decorre da teoria da história e não é externa à história como ciência. Está além do conceito popularizado de “didática”, que tem relação com o método, ou a forma de ensinar, que é capaz de tornar inteligível o conhecimento produzido por historiadores profissionais na academia, sintetizando-o de forma que este possa ser ensinado na sala de aula às crianças e jovens do ensino fundamental e médio. Segundo Rüsen (2007), essa forma de didática se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência, como na escola, por exemplo. A didática, desta forma, seria o mecanismo que transformaria historiadores profissionais em professores, incumbidos de transportar, traduzir e fornecer, inalteradamente, aos alunos e alunas, o produto científico. A única adaptação possível nessa relação é a que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários. O autor chama este processo de “didática da cópia”, isto é, a forma pela qual é realizada a transposição do saber histórico científico para a forma escolar. A didática da cópia tolhe a produção do conhecimento histórico a partir de problemáticas presentes na vida prática, pondo-se como um véu entre a ciência histórica e as vivências do espaço escolar. Assim, uma prática voltada para a interpretação de imagens históricas, a partir da sala de aula, é uma maneira possível de preparar o (a) aluno (a) para uma percepção mais crítica e aguçada, não somente das questões históricas, mas do mundo que o circunda e das constantes informações visuais que lhes chegam a todo o momento.

O Autor afirma que:

O Ensino de História nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história. A didática é uma disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar é formulada e refletida. As experiências, investigações, conhecimentos e testes necessários para isso possuem peso e lógica próprios, não coincidentes com o que a história como ciência pode produzir e produz. A didática da história leva sistematicamente em conta, em suas autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado histórico na sala de aula. (RÜSEN, 2007, p. 90)

A proposta desta pesquisa se alinha estreitamente com a didática da História à medida que, através de uma proposta metodológica de interpretação de imagens em sala de aula, há a preocupação direta com as formas da aprendizagem histórica dos alunos, a ser manifestada pela estrutura narrativa do pensamento histórico destes.

Assim, o tema central da didática da História, como ciência, é o aprendizado da História e a apropriação da experiência histórica que se dá por meio de três operações: experiência, interpretação e orientação, transformando-se em consciência histórica.

Valendo-nos destas três operações propostas por Rüsen – experiência, interpretação e orientação – propomos nesta pesquisa a **experiência** a ser oportunizada aos (as) alunos (as) pelo contato com fontes imagéticas de natureza histórica, especialmente as presentes no livro didático. A experiência do contato com as imagens históricas pode despertar no (na) aluno (a) a motivação para a **interpretação**, a partir da orientação mediada pelo professor, desta forma a experiência pode se tornar objeto de conhecimento, se construindo, alterando, ou ampliando o saber histórico. O resultado desta operação é a **orientação**, que pode possibilitar aos indivíduos, neste caso, os (as) alunos (as), a ampliação da consciência histórica e as habilidades necessárias para a práxis da vida.

A Didática da História nos possibilita refletir sobre as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento histórico. Rüsen afirma que o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática e que essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou irrefletida, quanto à relação com a prática. (2007, p.86). Assim, o aprendizado da História modifica a consciência histórica e os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos vários contextos da vida dos sujeitos.

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico, quando este produz a ampliação da experiência do passado humano, competência para interpretar historicamente e orientar a vida prática. O foco da pesquisa rüseniana não recai apenas sobre o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, mas principalmente, sobre a forma como estes saberes se relacionam com a vida prática dos sujeitos, ou seja, a contribuição da ciência histórica, para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. O que nos leva ao segundo questionamento.

Rüsen (2007) questiona se há como identificar procedimentos, especificamente científicos, que definem o modo como o saber histórico, produzido pela ciência, sem perder sua cientificidade, pode ser utilizado na prática. O autor afirma que “formação histórica” é a resposta a essa questão. A formação histórica permite aos sujeitos dominar o contexto de suas circunstâncias e condições, orientando assim o seu agir. O saber histórico permite aos sujeitos pensarem a dimensão temporal de sua própria vida prática. Neste sentido, formação é:

Um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo. Trata-se de uma utilização que não está necessariamente restrita à profissionalização, ao “mundo dos especialistas” dos historiadores. Ela é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, na orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo. (RÜSEN, 2007, p. 101)

Nossos alunos e alunas precisam construir a capacidade de orientar sua vida prática através da formação histórica, isto possibilitará a formação de uma identidade, pois esta abre à consciência histórica a possibilidade de dissentir, no âmbito das circunstâncias da própria vida, em que se encontra concretamente o sujeito em formação. Mas como romper com a didática da cópia?

Schmidt (2017) ao analisar a Matriz da didática da história de Rüsen afirma que existe uma imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de História, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve percorrer o mesmo processo constitutivo do conhecimento histórico. A autora afirma que o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental, como princípio do método de ensino. Afirma ainda que:

A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz rüseniana da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo. (2017, p.63 e 64)

Nesta perspectiva a aprendizagem histórica ocorreria quando os alunos, sujeitos e construtores do conhecimento, fossem capazes de, através de uma narrativa histórica, dar sentido às suas experiências ao longo do tempo. O ensino de História então, não trataria de ser apenas a aplicação de conteúdos pautados em alcançar competências e habilidades, que pouca ou nenhuma ligação tem com a vida prática dos (as) alunos (as), e que logo seria esquecido, ou ficaria fragmentado em algum lugar da memória deles (as), ao contrário disso, passaria a ter uma utilidade vital que os orientaria temporalmente na vida prática.

Schmidt (2017, p.10) propõe uma metodologia da aula histórica a partir de uma adaptação da Matriz da Didática da História de Rüsen, que se contrapõe à didática da cópia e norteará uma aprendizagem histórica significativa.

Em síntese, a matriz direciona para seguinte proposta metodológica:

- Investigar as carências/interesses de orientação prática, das crianças e jovens ao iniciar um novo conteúdo de História.
- Selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e de interesses dos alunos;
- Explorar metodologicamente o trabalho com fontes primárias e secundárias.
- Utilizar as narrativas dos alunos como meio de expressar a consciência histórica;
- Avaliar por meio da metacognição, para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para os alunos.

Ao considerarmos a consciência histórica dos (as) alunos (as), devemos investigar as carências/interesses de orientação prática, das crianças e jovens ao iniciar um novo conteúdo de História. Para isto, o (a) professor (a) deve selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e de interesses dos (as) alunos (as).

A partir disso, o (a) professor (a) tem a alternativa de optar por organizar metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas, problematizando-as e interpelando-as, permitindo aos (as) alunos (as) interpretar e problematizarem esses vestígios do passado, à luz de sua vida prática no presente. Mediados pelo (a) professor (a), os (as) alunos (as) serão motivados a produzirem narrativas que

expressem a sua consciência histórica, a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. Esta proposta é uma possibilidade de intervenção do professor/mediador, a mesma poderá conduzir o (a) aluno (a) à ampliar sua consciência histórica e expressá-la através de suas narrativas, cuidando para que não se exija do (a) aluno (a), que este se torne um “mini-historiador”. Deve-se levar em conta a realidade apresentada e as realidades específicas de cada estudante, direcionando o trabalho com fonte para uma experiência significativa e não tortuosa para os (as) discentes.

Seguindo esta mesma lógica, é possível ofertar aos (as) alunos (as) um contato mais apurado com as fontes iconográficas, ajudando-os a interpretar e problematizar o passado por meio do estudo das fontes históricas. O contato direto dos (as) alunos (as) com as fontes históricas, cabendo a eles o trato à essas fontes, auxiliados metodologicamente pelo professor, fará com que estes (as) alunos (as) atribuam sentido ao conhecimento histórico construído, ampliando assim, através de suas experiências e narrativas, sua consciência histórica.

Por fim, a avaliação na perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), faz com que os (as) alunos (as) percebam o seu próprio processo de aprender por produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica. Pois é através da narrativa que os (as) alunos (as) podem demonstrar sua capacidade de interpretação e construir sentido ao conhecimento histórico, o que Rüsen (2001) chama de estrutura narrativa do pensamento histórico. Essas narrativas podem se construir das mais diversas formas, seja escrita, dialógica, através da interação social e etc.

Os conceitos de didática da história trabalhados por Rüsen nos levam a concluir que os professores de história, a princípio, precisam compreender que seu lugar não é como meros mediadores de conhecimentos, instrumentalizados por uma didática da cópia, ao passo que devem abandonar a ideia de que aprender história é possuir uma gama de conhecimentos relacionados ao passado, cadencialmente organizados, linear, permanente, mesmo que aparentemente, isto pareça ser a grande vitória para um bom professor de história. Quem dos licenciados em história, novatos ou veteranos, nunca entraram em uma sala de aula e fizeram uma linda e empolgante narrativa sobre os acontecimentos históricos do passado, despertando a atenção e conquistando os olhares atentos dos alunos, quem sabe até, recebendo ao final de seu discurso uma salva de palmas? Talvez, saindo dali satisfeito com o magnífico trabalho que fizera, ao ouvir o *feedback* de alguns alunos, mais aplicados, que amaram a aula, que adoram este ou aquele assunto de História, querendo saber quando se tratará de Revolução

Francesa ou Segunda Guerra Mundial. Mesmo diante deste aparente sucesso, qual a utilização prática para orientar a vida destes alunos? Foi dada atenção a isso durante as aulas? Como estes alunos poderão instrumentalizar estes conhecimentos para além de uma aplicação de prova? Decorar e depois esquecer, fortalecer a ideia de que a História é a ciência que se ocupa de fatos passados, não é o sucesso que a nova perspectiva em ensino de História pretende alcançar. Mesmo que tenhamos em mente que nem sempre seremos capazes de alcançar o sucesso pretendido, tendo em vista que, o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e dialético, porém precisamos nos comprometer continuamente em repensar essas questões.

Quantos professores e professoras de História, não o são hoje por terem admirado um (a) outro (a) professor (a) de história no passado? Admirado por sua narrativa incrível, por sua “didática” interessante? Eu sou uma destas! Também sou uma daquelas que influenciou alunos a “amarem a História do passado e seus bastidores curiosos”, e até tornarem-se acadêmicos de licenciaturas em História, e por conta disso, recebi alguns elogios que inflaram meu ego, com a sensação de dever cumprido. Hoje percebo que falhei com o meu dever. Não por omissão ou dolo, mas por não ter me atentado a quão grande e quão importante é o ensino de História que visa à formação da consciência histórica dos alunos, que os orientará em sua vida prática. Questionar o papel de mero reproduzidor do conhecimento criado pela universidade e perceber-se como produtor deste conhecimento é um passo fundamental. Produtor de conhecimento é o que todo professor é, mesmo que ainda não tenha se dado conta disso. Romper com a metodologia mais narrativística de uma história dada, pronta a ser consumida passivamente pelos alunos, é fundamental para que os alunos sejam capazes de atribuir sentido ao conhecimento histórico e utilizar este conhecimento de forma prática. O uso das fontes imagéticas em sala de aula é uma possibilidade interessante para iniciar esta aprendizagem mais significativa.

Rüsen (2001) nos ajuda a perceber que a escola, bem como os espaços não escolares como museus e arquivos e a sociedade, não são meros lugares destinados a ensinar a História dos historiadores. Ensinar História vai muito mais longe e profundo do que pensar historicamente e temporalmente correto. Ensinar História é antes de tudo, contribuir para a formação de uma consciência histórica, expressada por uma cultura histórica, que para o autor, nada mais é que o campo da interpretação do mundo em si, pelo ser humano, ou seja, é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, sendo capaz de orientar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para a vida prática, ao perceberem que a história não é algo dissociado, isolado do presente, uma matéria/conteúdo “dado” pelo

professor e “aprendido” pelo aluno para realizar uma prova bimestral, pois o que é aprendido dessa maneira, não é capaz de dar sentido a sua própria experiência histórica.

Concordamos com Cabrini ao afirmar que:

[...] os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. No entanto é uma história acabada e verdadeira, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentada aos alunos. Não parece necessitar que eles a repensem: é aceitá-la e consumi-la, quem sabe para quê? [...] essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade... é o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino (2000 p. 33-34).

Corroborando com as ideias de Schmidt (2017) a respeito de sua proposta metodológica para o ensino de História baseado na matriz de didática da história proposto por Rüsen, ressaltamos a grande importância dos trabalhos em sala de aula com a utilização de fontes históricas, como alternativa para conduzir os alunos a uma experiência prática, que segundo Rüsen:

[...] permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana (2007 p-133).

Desta forma, nossa proposta metodológica, pautada na didática da história, visa à utilização de fontes históricas imagéticas, principalmente as encontradas nos manuais didáticos, com o intuito de desenvolver uma metodologia de ensino que propicie uma possibilidade de interpretação e de compreensão visual, analisar a aprendizagem dos alunos no que tange a interpretação das fontes imagéticas e perceber a manifestação da consciência histórica através de estruturas narrativas do pensamento histórico dos (das) alunos (as) no contexto de escolarização, bem como o uso prático ou não destes conhecimentos em seu cotidiano. A escolha deste tipo de fonte, se justifica por estarmos rodeados de uma gama de informações visuais diversas, e em particular e que nos interessa nesta pesquisa, as de cunho histórico, seja em sala de aula, através dos livros de história, seja na internet, por meio de redes sociais. Entender como os (as) alunos (as) experimentam, interpretam e utilizam ou não

estas imagens e seus conteúdos para a formação de sua cultura histórica³ e orientação para sua vida prática é relevante para o ensino de História.

Entendemos ainda, que as imagens históricas, mesmo se constituindo em uma rica fonte histórica, se devidamente trabalhadas, podem despertar mais interesse dos (as) alunos (as) em sala de aula. Infelizmente, percebemos que muitas vezes, as imagens históricas, principalmente as disponíveis em livros didáticos, são marginalizadas em seu conteúdo, dando-se mais evidências aos textos escritos, que podem tornar-se exaustivos e áridos para os (as) alunos (as). Qual professor (a) nunca ouviu um comentário depreciativo por parte dos alunos sobre a quantidade de textos a serem lidos em um capítulo de livro didático, ou em uma questão de prova? Não estamos aqui, de forma alguma, desvalorizando a importância das fontes escritas, mas sim apontando uma metodologia, que juntamente com os textos, podem servir como alternativa para que as aulas de História se tornem mais significativas ao público jovem, afinal de conta, como afirma a professora Martine Joly:

Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de fato, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea. (2007, p. 01):

Certo dia, uma aluna que se dizia com dificuldades de responder uma questão da prova que requeria a interpretação de uma imagem, me falou a seguinte frase: “Professora, eu olho, mas não consigo entender”. Talvez com esta frase, a aluna tenha conseguido expressar o que os (as) alunos (as) sentem, ao se depararem com uma imagem, que não conseguem interpretar adequadamente à luz do conhecimento histórico. O ato natural de enxergar por si só, não é capaz o suficiente para construir uma interpretação correta de uma imagem. É necessário um processo cognitivo anterior, que lhe subsidie nesta interpretação. A interpretação inadequada pode levar a um “saber histórico” deturpado. Como afirma Molina (2007) “Mesmo com a saturação pela visualidade, vemos, mas não enxergamos, naturalizamos nosso olhar, dessensibilizamos nossa percepção (2007, p.27)”.

³ Para uma melhor de definição do conceito de cultura histórica voltado para educação história, ver Schmidt, (2014). Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. Nupem. 6 (10): 1-20.

Certo dia, navegando na rede social *Facebook*, deparei-me com uma postagem (FIGURA 1) em uma comunidade aberta intitulada “Ensino dinâmico de História”:

Logo que vi a postagem, pensei: “talvez essa imagem possa parecer simples de ser entendida, mas existe uma multidão de pessoas, representadas aqui por este garoto, que possui uma dificuldade imensa em interpretá-la” depois segui para os comentários e sim, ele estava falando sério. Curiosamente, fui até a página pessoal do garoto, para saber de quem se tratava. Era um jovem, pardo, aparentando ter 16 ou 17 anos de idade, aluno de uma escola pública do interior do estado do Pará. Esta postagem me levou a refletir sobre o tamanho da responsabilidade, enquanto professores de História, que temos com a formação destes jovens. Uma formação histórica que os permita interpretar o mundo à sua volta, orientar-se temporalmente e, sobretudo, se reconhecer como sujeito histórico. Ajudá-los a não somente vê, mas saber interpretar, enxergar para além da mera especulação.

FIGURA 1 – POSTAGEM RETIRADA DA REDE SOCIAL - FACEBOOK



Acesso em: 20/05/2020

Em minha vivência como professora de história e no cotidiano contato com os manuais didáticos, percebi que os mesmos são fartos de imagens históricas, no entanto, servem mais para ilustrar do que para problematizar. Muitos autores como (BITTENCOURT, 2009; 2012; BURKE 2004; CALADO 1994) já apontaram estas lacunas no ensino, deixadas

pelo uso marginalizado das fontes imagéticas em espaços escolares e não escolares. Se para escrever, ler e interpretar um texto, foi necessário uma alfabetização que atribuiu significado para cada símbolo que forma a escrita, da mesma maneira se faz necessário uma proposta metodológica de ensino que vise desenvolver a habilidade de interpretação e compreensão de imagens para que nossos alunos sejam capazes de interpretar o conteúdo das fontes imagéticas e problematizá-las.

O historiador inglês Peter Burke em seu livro “Testemunha Ocular: História e Imagem” (2004), afirma que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outros tipos de evidências e que se deve desenvolver métodos de “crítica das fontes”, interrogando estas “testemunhas oculares” da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento. Esses métodos só podem estar acessíveis aos alunos se os professores oportunizarem este conhecimento.

O autor afirma também que “é bem possível que os historiadores ainda não considerem a evidência de imagens com bastante seriedade”, fala ainda de uma “invisibilidade visual”. Ao citar o historiador da arte Gordon Fyfe acrescenta que “Historiadores (...) preferem lidar com textos e fatos políticos ou econômicos e não com os níveis mais profundos de experiência que as imagens sondam” (2004, p. 12). Para o autor, quando os historiadores utilizam imagens:

(...) tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. No caso em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (2004, p.12)

A afirmação do autor se confirma ao refletirmos sobre nossa atuação em sala de aula, enquanto professores (as) de História, que muitas vezes, após ter lido o texto, explicado exhaustivamente um conteúdo, chamamos a atenção de nossos alunos para uma imagem que está lá no cantinho do livro didático, ilustrando nossa fala, sem sequer permitir ao (a) aluno

(a) uma reflexão sobre ela e se permitimos, esperamos que ele reproduza nossa explicação anterior. Isso gera no (a) aluno (a) um desinteresse por aquela fonte histórica⁴, que se está ali no livro com o intuito meramente de ilustrar ou de tornar menos exaustivo o estudo, ela está desempenhando mal o seu papel. Estamos assim, desestimulando nossos (as) alunos (as) a desenvolverem um olhar mais atento a estas imagens, não somente nas aulas de História, mas principalmente na vida. Corroboramos com a sua ignorância em um mundo bombardeado de informações visuais, o que o tornará vulnerável e influenciável, sem ser capaz de fazer críticas e problematizar as informações visuais a sua volta.

Peter Burke, não somente encoraja o uso da imagem como evidência histórica, como também adverte sobre os possíveis perigos do trabalho com este tipo de fonte, para ele:

As imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes neste procedimento. Para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz. É necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades (2004, p. 18).

Então como utilizar esta fonte histórica tão “problemática” em sala de aula? Talvez para o olhar atento dos historiadores profissionais, analisar, criticar, interrogar, ler as entrelinhas de uma fonte imagética é relativamente fácil. Mas, e para os nossos (as) alunos (as)? Estamos dispostos a habilitá-los para isso? Será que há a necessidade do desenvolvimento desta habilidade fora da historiografia e para um público tão jovem?

Se pensarmos que vivemos em um mundo visual, que consumimos imagens o tempo inteiro e que o consumo irrefletido ou inapropriado destas informações representa um perigo para a formação de todos (as), a resposta é sim, nossos (as) alunos (as) precisam ter a habilidade de analisar, criticar e interrogar as fontes históricas. Não para o uso profissional, como o fazem os historiadores, mas para sua vida prática.

⁴ Para José D’Assunção Barros (2019, p. 15) “Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente.

Mas como auxiliar nossos (as) alunos (as) a desenvolverem as habilidades de interpretar criticamente uma fonte imagética? É o que discutiremos a seguir.

FONTES, IMAGENS E POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO.

Apontaremos nessa sessão, alguns passos, que como sugestão, podem auxiliar nossos (as) alunos (as) na aquisição da habilidade da leitura e interpretação de imagens.

I - As fontes históricas não são neutras: Partirmos do pressuposto de que as fontes históricas são construções, possuem intencionalidade, discursos e propósitos, assim, nossos (as) alunos (as) devem ter ciência de que nenhuma fonte, inclusive as imagéticas, não são neutras. E isso não é um problema para sua utilização, ao contrário, investigar estas intenções é muito mais significativo para o estudo da história que tentar entendê-las como a “representação de um fato, tal qual ele aconteceu”, tomando uma imagem pela realidade, o que no âmbito da História é inapropriado.

II - Questionar a intencionalidade daquela produção imagética: Burke (2004, p.18) aconselha que quem planeje utilizar o testemunho de imagens que se inicie estudando os diferentes propósitos dos realizadores e veiculadores dessas imagens. Ao citar Lewis Hine afirma que “As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar”. Desta forma, questionar a intencionalidade daquela produção imagética, interrogar a fonte, é fundamental para sua interpretação. Mesmo sabendo que as fontes imagéticas carregam as intencionalidades de quem às produziu, ainda assim, há nelas algum conteúdo importante da época retratada, possível de ser apreendido por aqueles capazes de lerem-na. Podemos usar como exemplo, a pintura de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo, intitulada “Martírio de Tiradentes” de 1893. Nela, a primeira vista, Tiradentes é retratado como um herói/salvador, com semelhanças que se aproximam muito da figura do Messias, a pintura apresenta elementos característicos como a barba e os cabelos longos, as vestes brancas, pronto para sacrificar, de forma resiliente, sua própria vida por uma pátria livre de Portugal. Ao seu lado, um religioso e o carrasco, este com a mão levada ao rosto, talvez representando o peso em executar aquela pena. Abaixo do cadafalso uma pomba branca, símbolo clássico da paz. Mas qual seria a intencionalidade desta obra criada nos anos iniciais da proclamação da república brasileira? Vamos observar a imagem:

FIGURA 2 - MARTÍRIO DE TIRADENTES



Martírio de Tiradentes, óleo sobre tela de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (1854-1916).

Disponível em: <http://www.tancredoprofessor.com.br/conteudo/93/tiradentes:-um-heroi-para-a-republica>

Acesso em: 10/07/2020

José Murilo de Carvalho em seu livro “A formação das almas” (1990) discorre sobre a construção de símbolos no imaginário da sociedade, principalmente na transição da Monarquia para a república. Para o autor:

A luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de construir um herói para o novo regime. Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação coletiva. São por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Em alguns, os heróis surgiram quase espontaneamente das lutas que precederam a nova ordem das coisas. Em outros, de menor profundidade popular, foi necessário maior esforço na escolha e na promoção

da figura do herói. É exatamente nesses últimos casos que o herói é mais importante. (CARVALHO, 1990, p. 55).

É importante notar que para o autor a promoção de uma pessoa à categoria de herói é o “mais importante” e nos atrevemos a acrescentar que é o mais importante para o estudo e ensino de História, pois é nestas circunstâncias que temos a oportunidade de refletir e questionar as intencionalidades daqueles que estão por detrás destas construções. Este exercício é de fundamental importância para a nossa vida prática e em particular, de nossos (as) alunos (as), haja vista, o grande número de informações imagéticas desta natureza que chega até nós, sejam propagandas de cunho político, religioso, de consumo, entre outros.

Sobre a aproximação da imagem de Tiradentes com a de Jesus que se vale do caráter religioso da sociedade brasileira para reforçar a construção do herói nacional, Carvalho afirma que:

A simbologia cristã apareceu em várias obras de arte da época. No quadro Martírio de Tiradentes de Aurélio de Figueiredo, o mártir é visto de baixo para cima, como um crucificado, tendo aos pés um frade, que lhe apresenta um crucifixo, e o carrasco Capitania, joelho dobrado, cobrindo o rosto com mão. (1990, p. 65)

Enquanto professores comprometidos com a formação de nossos (as) alunos (as) para a vida prática, não podemos nos manter presos à mera reprodução de conteúdos ou cumprimento de grade curricular “a qualquer custo” onde, independente da função que aquele conhecimento terá para os (as) alunos (as), o mais importante é ser “matéria dada”. A transposição didática pura e simples, sem reflexão, sem *link* com a realidade dos (as) nossos (as) alunos (as), além de não ter sentido para eles, não cumpri o papel, o qual nós, professores de História, nos comprometemos a cumprir. E diante disso, é fundamental que nossos (as) alunos (as) sejam preparados por nós professores, a reconhecer as intencionalidades, nuances sutis, das produções imagéticas.

III - Entender o sentido e o contexto histórico no qual foi produzida a fonte imagética:

Não é possível entender o simbolismo de uma imagem dissociada do seu contexto histórico de produção. Como poderia, por exemplo, analisar e entender um retrato do rei Luís

XIV da França, do pintor francês Hyacinthe Rigaud, se nada soubesse sobre absolutismo monárquico. O que me diriam as indumentárias exuberantes, o trono, o cetro, a coroa, a espada, as cores, o olhar? Da mesma forma, como interpretaria uma charge⁵ política, publicada em um jornal da semana passada, criticando a atuação presidencial brasileira no combate a pandemia da covid 19, se nada soubesse sobre a política brasileira em 2020/2021? Seria como ver e não enxergar. Analisar uma imagem dissociada de seu contexto histórico e da intencionalidade do autor, incorre em um grave erro, conforme nos alerta Burke:

(...) a arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que refleti-la, de tal forma que historiadores que não levam em consideração a variedade das intenções de pintores e fotógrafos (sem falar nos patronos e clientes) podem chegar a uma interpretação seriamente equivocada. (BURKE, 2004, p. 37).

A interpretação equivocada a qual o autor refere-se se dá ao tentarmos analisar uma imagem dissociada de seu contexto de produção, sem lançarmos mão de conhecimentos prévios sobre alguns aspectos necessários como: O contexto estudado, o autor da obra, os patronos que a encomendaram, sua apropriação, o público alvo, sua veiculação, a mentalidade da sociedade em questão e outras informações que possam nos auxiliar na interpretação desta produção imagética.

⁵ Pela definição do site de pesquisa Wikipédia, charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidos. A palavra é de origem francesa e significa *carga*, ou seja, exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco.

FIGURA 3 - LUIS XIV DA FRANÇA



Luís XIV da França, do pintor francês Hyacinthe Rigaud
Disponível em: <http://coligacaopoetica.blogspot.com/2012/03/vale-pena-conhecer-obra-de-hyacinthe.html> - Acesso em: 10/07/2020

IV - Confrontar as fontes imagéticas com outras fontes que podem ser escritas, orais ou audiovisuais: Pensemos na pintura “Independência ou Morte” do artista brasileiro Pedro Américo de 1888, que representa a proclamação de independência do Brasil, às margens do riacho do Ipiranga, protagonizada por D. Pedro I.

FIGURA 4 – INDEPENDÊNCIA OU MORTE, 1888.



Independência ou Morte, 1888, óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm, Pedro Américo, Museu Paulista da USP, São Paulo. Disponível em: <https://site.oatibaiense.com.br/2019/09/independencia-ou-morte/> Acesso em: 10/07/2020

A Análise superficial desta pintura nos levaria a perceber um cenário simples, às margens de um riacho, com estradas de terra, estreitas, uma casa de origem humilde ao fundo, que não existia no momento do evento, ela é uma construção posterior do autor. D. Pedro I está ao centro do quadro, no topo de um morro, montado a cavalo, com sua espada erguida. Atrás dele, outros, também a cavalo, erguem seus chapéus. Vestidos com roupas típicas da corte indicam que fazem parte da nobreza, usam botas e coletes. Em frente ao imperador podemos ver um grupo grande de soldados, montados a cavalos, fardados, com as espadas levantadas seguindo o movimento inicial do imperador. A esquerda do imperador há um homem, aparentando ser de origem humilde, usa chapéu de palha, roupas velhas e rasgadas, tem os pés descalços, conduz um carro de bois, e olha para a cena, fitando o imperador. A pergunta é: O que esta imagem quer transmitir? No entanto, a pergunta que julgo mais importante é: O que esta imagem não me diz, mas consigo perceber através dela? Talvez a pobreza na qual estivesse imersa a maioria da população no início do século XIX? A falta de participação popular nos atos políticos? Será que este homem pobre, sabia o que aquele ato representava?

Vale ressaltar que a pintura feita 66 anos após a proclamação da república, é uma idealização do momento da proclamação da independência no Brasil, no entanto, uma análise descuidada ou até mesmo não refletida acerca desta imagem, passando despercebida no livro didático, poderia levar o (a) aluno (a) a concluir que, a proclamação da independência do Brasil teria ocorrido tal qual está representada. Por isso, se faz necessário o confronto com outras fontes. A pintura tenta transmitir uma ideia de unanimidade, com participação popular e que o ato da proclamação da independência do Brasil, com relação a Portugal, teria sido aceito de forma promissora por toda a sociedade brasileira, no entanto, uma pesquisa mais cuidadosa nos leva a perceber que boa parte da população brasileira nem se deu conta, durante algum tempo, sobre o que aquele ato político realmente significava. Uma charge anônima, publicada pelo jornal pernambucano “O Marimbondo” em 25 de julho de 1822, apresenta um homem sendo perseguido por um ataque de marimbondos, ilustrando desta forma, a aversão dos brasileiros aos portugueses. Neste sentido, não se pode desconsiderar o fato de que D. Pedro I era português e que desta forma, nosso primeiro governante pós-independência se tratava de um estrangeiro, e este fato não passaria despercebido à sociedade brasileira.

FIGURA 5– O MARIBONDO



Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/coverimage/?45000033247>

Acesso em: 25/07/2020

Fazer a contraposição de fontes imagéticas com outras fontes históricas é essencial para a formação histórica dos alunos e a construção do pensamento crítico. Burke (2004) nos alerta que:

Num determinado nível, então, imagens são fontes não confiáveis, distorcendo espelhos. Contudo, elas compensam essa desvantagem ao oferecer substancial evidência num outro nível, de tal forma que historiadores possam transformar um defeito numa qualidade. Por exemplo, imagens são ao mesmo tempo essenciais e traiçoeiras para os historiadores das mentalidades que se preocupam com pressuposições implícitas, bem como com atitudes conscientes. Imagens são traiçoeiras porque a arte tem suas próprias convenções, segue uma curva de desenvolvimento interno bem como de reação ao mundo exterior. Por outro lado, o testemunho das imagens é essencial para os historiadores de mentalidades, porque uma imagem é necessariamente explícita em questões que podem ser mais facilmente evitadas em textos. Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras. (2004, p. 37 e 38)

Em seu livro, Burke (2004) fala a seus pares e obviamente não temos a pretensão de fazer de nossos alunos historiadores profissionais, no entanto, um olhar treinado e perspicaz, capaz de perceber o não dito, o não intencional ou o não explicitado, não deve ser qualidade apenas dos historiadores profissionais. A formação de uma consciência histórica voltada para a cidadania plena passa também por estas questões.

V - Interrogar a imagem, questionando o que ela não quis dizer: Burke (2004, p. 39) afirma que “no caso do testemunho de imagens, como em muitos outros casos, as testemunhas são mais confiáveis quando elas nos contam alguma coisa que elas, nesse caso, os artistas, não sabem que sabem”. Conseguir abstrair das imagens algo implícito é do que se ocupa a iconologia, ou interpretação iconológica. É através da utilização da interpretação iconológica que conseguiremos perceber as nuances que revelam costumes de uma sociedade, mentalidades e culturas em um determinado período, hegemonia ou marginalização de uma classe social, entre outros aspectos.

Tomemos como exemplo a pintura do artista Victor Meirelles, intitulada “Abolição da Escravatura” de 1888. O quadro tenta retratar simbolicamente o momento em que a Princesa Isabel assina a Lei Áurea que pôs fim a escravidão no Brasil. A primeira vista a iconografia mostra a princesa Isabel ao centro, juntamente com a família real, ao redor dela estão dezenas

de homens, muito bem vestidos, possivelmente parlamentares e nobres da época, além de representantes das forças armadas. Não se nota a presença de negros.

FIGURA 6 - ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA



Abolição da Escravatura de Victor Meirelles, 1888

Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Aboli%C3%A7%C3%A3o_da_Escravatura_\(Victor_Meirelles\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Aboli%C3%A7%C3%A3o_da_Escravatura_(Victor_Meirelles))

O que esta tela quer me dizer? Talvez que o processo de abolição da escravatura tenha sido um processo político promovido pela família imperial juntamente com a elite branca do país, sem a participação da população negra, escrava ou forra?!

Mas o que ela é capaz de me mostrar se eu me valer de uma interpretação iconológica⁶ mais aprofundada e tentar abstrair informações intrínsecas desta imagem? Talvez o questionamento mais acertado seja: “O que esta imagem não quis me dizer, mas eu consigo abstrair dela?” Vejamos...

Quem sabe, que as decisões políticas do início do século XIX, no Brasil, eram essencialmente masculinas, mesmo que a principal figura da foto seja uma mulher, isso porque as mulheres não eram consideradas cidadãs até 1934, ou seja, não podiam participar das decisões política do país. Podemos perceber que ao fundo, alguns acenam com o chapéu em um movimento que talvez representasse euforia, mas nem todos, o que pode indicar que nem todos os segmentos sociais estavam satisfeitos com a assinatura da Lei Áurea. A ausência de pessoas negras e pobres mostra o distanciamento popular das questões políticas, ignorando a luta desses segmentos, principalmente de escravos e ex-escravos para a abolição da escravidão no Brasil. Essa breve análise nos mostra, quantas questões e debates podem ser suscitados em sala de aula através de uma análise mais cuidadosa das imagens, que muitas vezes servem apenas para enfeitar nossos slides e até os livros didáticos.

VI - Compare produções imagéticas de uma mesma temática produzidas em períodos históricos diferentes: Bittencourt (2004) no capítulo intitulado “Livros didáticos entre textos e imagens”, faz a análise do livro didático e sua utilização no espaço escolar, discutindo os interesses econômicos, políticos e ideológicos que permeiam esse importante suporte pedagógico do trabalho docente, que para Bittencourt é responsável por “realizar uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular”. A autora afirma ainda que:

(...) o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura* (grifo da autora). Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (2004, p. 72)

⁶ Para Erwin Panofsky (1976, p.54), iconologia é o estudo do significado do objeto. É um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise.

Mesmo o livro didático não sendo uma fonte neutra, como nenhuma outra o é, ele se constitui em um poderoso instrumento de trabalho dos professores (as) e alunos (as), pois até em seus defeitos e lacunas, ao ser bem trabalhado em sala de aula, é capaz de propiciar grandes discussões e aprendizagens no ensino de História. O professor, em seu olhar atento, é capaz de intervir, evitando que o papel do livro didático seja de reprodutor de ideologias e de interesses das classes dominantes, ao desenvolver a criticidade dos (as) alunos (as).

Em um sentido mais estrito, Bittencourt trata sobre as imagens presentes nos livros didáticos e como estas podem ser instrumentalizadas na sala de aula. Alerta para a necessidade de uma reflexão mais atenta sobre o acervo iconográfico dos livros que são selecionados para os (as) alunos (as) e apresenta o livro didático como uma alternativa para o uso de imagens, ao considerar que:

(...) existe sempre falta de material iconográfico na maior parte das escolas públicas, onde projetores de slides ou aparelhos de vídeos, sem falar nos modernos computadores que hoje compõem os laboratórios de várias escolas da rede particular, nem sempre existem ou estão à disposição dos professores. Neste sentido, a utilização mais cuidadosa do livro didático pode facilitar a introdução de *leituras de linguagens iconográficas* (grifo nosso) junto aos alunos. (2012, p. 86)

A autora propõe uma metodologia para a utilização de imagens em sala de aula, da qual, gostaria de destacar uma parte que conversa com a proposta que indicamos aqui. Ao usar como exemplo as populações e culturas indígenas, a autora afirma que:

(...) um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionada por um livro didático produzido em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em *documento* de época e possibilitando, por intermédio do método histórico, uma leitura crítica de imagens. (2012, p. 86)

Assim, corroboramos com a ideia da autora de que analisar imagens distintas, de épocas diferentes, sobre uma mesma temática, amplia a quantidade de informações possíveis de abstração dessa rica fonte histórica. A autora completa dizendo que:

As comparações de ilustrações reproduzidas em momentos diferentes são necessárias para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre as

permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na história.

Com esta finalidade, utilizaremos principalmente as imagens históricas contidas no livro didático de História, da coleção #Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Ed 1^a. Quinteto. 2016 aliados a outras fontes imagéticas que enriquecem o debate. O conteúdo programático deste volume para o 3º ano do ensino médio, inicia sua abordagem na perspectiva da História Geral, a partir da Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo Europeu, passando pelas duas grandes guerras e a Revolução Russa, discute ainda ascensão dos regimes totalitários na Europa durante o período entre guerras e as implicações da Guerra Fria no pós Segunda Guerra Mundial, conclui com os movimentos de independência na África e o Mundo contemporâneo. No que tange a História do Brasil inicia pela Primeira República, passando pela Era Vargas, a democracia no Brasil no pós-guerra, a Ditadura Militar, finalizando pela História mais contemporânea do Brasil. Todos esses conteúdos são dispostos de forma integrada, no intuito de situar os acontecimentos no Brasil e no mundo de forma simultânea, bem como as implicações derivadas disso.

Fugindo do modelo tradicional da aula de História, centrado no professor e na sua capacidade de narrar um fato histórico, dando ênfase ao seu ponto de vista sobre aquele acontecimento e sua exclusiva seleção sobre o que é “mais importante” e deve ser aprendido sobre o passado, adotaremos como percurso metodológico para esta pesquisa, o modelo de aula-oficina, proposto pela historiadora e pesquisadora da educação histórica Isabel Barca (2004). Entendemos que a mera exposição de fatos históricos por mais empolgante que possa parecer, impedem os (as) alunos (as) de construir suas próprias narrativas históricas, interferindo diretamente na ampliação de sua consciência histórica, ao verem a História como meros espectadores, que não refletem sobre a construção do saber histórico e não se percebem como sujeitos históricos, capazes de agir e orientar-se historicamente.

Ao optarmos pela aula-oficina pretendemos romper com este modelo tradicional de ensino de História e trazer os conceitos substantivos da História para o debate com os (as) alunos (as) em sala de aula, onde estes poderão construir suas próprias narrativas a respeito dos temas propostos, pois entendemos que “a sala de aula, não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHMIDT, 2002. p.57).

Através da seleção de objetivos a serem alcançados e questões a serem discutidas com os (as) alunos (as), que neste caso particular, refere-se à reflexão e interpretação acerca das

imagens históricas relacionadas aos temas selecionados, os (as) alunos (as) construirão suas narrativas, abrindo para um debate amplo em que o (a) professor (a) será capaz de detectar as noções e ideias dos (as) alunos (as) sobre determinado tema, bem como mensurar a manifestação da consciência histórica destes (as) alunos (as). Após a análise destas informações, poderemos escolher quais os recursos metodológicos mais adequados para dialogar com os alunos e contribuir com a ampliação do seu saber histórico e de sua consciência histórica, sempre levando em consideração o conhecimento prévio dos (as) alunos (as).

Para o desenvolvimento da aula-oficina, pensada inicialmente para ocorrer em 3 (três) momentos, analisamos algumas das imagens contidas no livro didático acima mencionado.

No primeiro encontro discutimos com os (as) alunos (as), a importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico, dando ênfase na análise de imagens históricas, apontando alguns pontos sensíveis para o questionamento e interpretação destas fontes. A partir disso propomos aos (as) alunos (as) que escolhessem uma temática do livro didático e individualmente, selecionassem duas imagens, sendo a primeira do livro em questão e a segunda imagem, deveria remeter ao mesmo assunto escolhido, mas em temporalidade diferente. Esta imagem pôde ser buscada em outras fontes, como jornais, revistas, internet e etc., à escolha do (a) aluno (a). Aos (as) alunos (as), foi proposto a análise e interpretação das imagens escolhidas a partir dos conhecimentos adquiridos na aula-oficina.

Os (as) alunos (as) fizeram suas análises e interpretações das imagens, construindo uma narrativa sobre o que foi estudado. Em um último momento, após compilação das informações entregues pelos alunos, os mesmos foram questionados, sobre como a experiência vivenciada na oficina, reorientou suas noções anteriores sobre o tema estudado. Através destas narrativas, fomos capazes de mensurar o ganho quanto ao saber histórico e se houve ampliação da consciência histórica dos participantes.

O produto desta pesquisa se consistiu na proposição de uma cartilha de atividades, com uma proposta metodologia de possibilidades de interpretação e compreensão visual, oriunda da análise das respostas e das carências percebidas nas atividades feitas pelos alunos e do aperfeiçoamento da proposta metodológica inicial.

Entendemos que esta pesquisa sobre a interpretação imagética dos (as) alunos (as), é de grande relevância para a orientação destes (as), dentro e fora da sala de aula, pois a mesma se relaciona a uma construção do conhecimento histórico, capaz de dar sentido a outras leituras visuais, nos mais diferentes suportes. Possibilita aos (as) alunos (as), uma visão holística sobre as imagens, capaz de propiciar conhecimentos que não estejam relacionados

apenas a um ensino de História mais atraente e alegórico, mas sim, de utilizar as imagens em toda a sua potencialidade que certamente enriquece o ensino de História e concede ao (as) aluno (as) habilidades de interpretação, análise, construções de narrativa históricas, reflexão, busca pelo conhecimento, pesquisa, comparação de temporalidades em suas rupturas e permanências, entre muitas outras. A partir da execução desta pesquisa, os (as) alunos (as) puderam experimentar o contato direto com a fonte histórica, compreendendo desta maneira, um pouco mais do trabalho do historiador e se sentindo parte deste processo, percebendo a construção da narrativa histórica e as possibilidades de construção e reconstrução destas narrativas.

Para uma melhor contextualização do lócus da pesquisa e dos sujeitos envolvidos nela, falaremos no próximo capítulo, um pouco sobre o lugar da pesquisa, o Instituto Federal do Pará – Campus Belém e de meu itinerário docente, enquanto professora de História.

CAPÍTULO II

**ITINERÁRIO DOCENTE E O LUGAR DO ENSINO DE
HISTÓRIA NO IFPA – CAMPUS BELÉM**

Neste capítulo, fazemos uma breve contextualização do IFPA- Campus Belém, lugar onde desenvolvemos a pesquisa. Analisamos também os PPC's do curso técnico em saneamento e em mecânica, onde procuramos situar o lugar do ensino de História no âmbito desses cursos. Apresentamos ainda, um breve relato do contexto político, social e institucional, no qual esta pesquisa foi concebida, apontando algumas dificuldades e seus enfrentamentos no decorrer do processo. Por fim, apresentaremos e discutiremos os dados iniciais da pesquisa, e o desenvolvimento da aula – oficina.

3 ITINERÁRIO DOCENTE E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFPA – CAMPUS BELÉM.

Minha carreira enquanto professora de História iniciou em 2009, quase um ano após concluir minha licenciatura na área. Cheguei a uma sala de aula de escola particular, 6º ano do ensino fundamental, sem saber muito que fazer e como fazer, tinha em mente que minha missão era ensinar História para os alunos e para isso, dispensei um bom tempo na preparação da “minha aula”. Li o livro didático, pesquisei na internet, fiz slides, tudo para fazer com que meus (minhas) alunos (as) compreendessem aquele conteúdo e pudessem ser bem sucedidos na avaliação. Em momento algum, refleti que a História deveria lhes preparar para a vida, ajudá-los a orientarem-se no tempo presente, para responder questionamentos do presente, afinal, nada disso me foi ensinado na graduação. Os anos se passaram, comecei a atuar na escola pública estadual e desde 2016 sou professora do Instituto Federal do Pará. A proposta do IFPA para a educação básica é ofertar curso técnico, integrado ao ensino médio. Uma discussão recorrente no Instituto é sobre o perfil de alunos que queremos formar. A maioria dos (as) professores (as) das áreas de formação geral (disciplinas comuns ao ensino médio regular) defende a formação técnica, mas que esta possa oportunizar não só o preparo para o mercado de trabalho, mas também o prosseguimento dos estudos e o acesso à universidade. Já os professores das áreas técnicas, quase que unanimemente, defendem que o papel do Instituto é entregar ao mercado um profissional de nível médio com curso técnico. Uma mão de obra qualificada, na área do curso escolhido. Baseado neste último pensamento, desde 2017, houve várias mudanças em PPC's (Projeto Pedagógico do Curso) dos cursos técnicos integrados, que diminuíram cargas horárias de disciplinas (principalmente as da área de formação geral) e até suprimiram de alguns anos e cursos disciplinas como História, Geografia, Filosofia e

Sociologia. Atualmente, trabalho na disciplina História III, com carga horária de duas aulas semanais, com os alunos do terceiro ano do curso de saneamento e mecânica do IFPA – Campus Belém.

Os professores da educação básica, principalmente os da rede particular, pouco ou nenhum tempo possuem disponível para refletir sobre suas práticas. São altíssimas cargas horárias em sala de aula, para que se possa conseguir um salário digno, pouca ou nenhuma carga horária destinada ao planejamento e formação docente. Isto impacta diretamente no resultado do ensino, e em particular, do ensino de História em sala de aula. Tornamo-nos meros e talvez, inconscientes transpositores de conteúdos, sem reflexão, crítica, ou sem principalmente, auxiliar na preparação de nossos (as) alunos (as) para a vida cotidiana.

Vivendo nesse ciclo quase robótico de vida de professora, foi há poucos anos, em contato com algumas literaturas, que passei a repensar minha prática docente. Um divisor de águas nessa reflexão, foi meu ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – UFPA. Foi no PROFHISTÓRIA que aprendi o que a graduação não me ensinou: a reflexão sobre a importância do ensino de História. Aprendi que a sala de aula é um grande laboratório e que tudo que é produzido ali é ciência. Que a história, deve ter uma aplicação prática na vida de nossos alunos e que sem isso, não passará de uma “matéria decorativa” (como muitos alunos e pais costumam dizer), com a finalidade de passar em uma avaliação a cada bimestre e concluir seus estudos. Nada mais é, que um obstáculo a ser vencido, para então alcançar o objetivo final, que é um diploma de ensino médio e neste caso em particular, de um curso técnico integrado.

É neste contexto reflexivo que passei a questionar-me então, o porquê de não levar as imagens para a sala de aula a partir de uma perspectiva mais protagonista, no sentido de provocar discussões sobre elas, provocando também o senso crítico dos (as) alunos (as). Não pretendendo com isso, “doutrinar” os (as) alunos (as) com uma única forma de analisar uma imagem, ao nosso modo, pois entendo que todos os (as) alunos (as) são capazes de ler e dar significado a uma imagem à sua maneira, mas nos propomos, a democratizar a percepção sobre as imagens, fazer os (as) alunos (as) perceberem que é necessário dispensar uma atenção historicizada ao conteúdo que as imagens trazem, percebendo os múltiplos sentidos que estas podem adquirir de acordo com a interpretação que lhes é atribuída, e apontar, baseado na historiografia, propostas para auxiliar nesta interpretação.

Partindo deste princípio, me proponho a analisar, neste gigantesco universo que é o ensino de História, a utilização de imagens nos conteúdos de História. Norteados pela problemática de que as imagens têm ocupado lugar marginal nas aulas de História, como

coisa acessória, ilustrativa, para reforçar o que é dito no texto e esta forma de ver as imagens não tem gerado reflexão nos (as) alunos (as) sobre esta importante fonte histórica. Vivemos num mundo visual, permeado por toda sorte de imagens e com estas as ideologias que se pretende passar e é por isso, que é importante saber interpretá-las, bem como, refletir sobre o que existe por detrás delas, questionando-se sobre quais são as intencionalidades e significados implícitos e não aceitá-las pacificamente, inerte à sua influência, ou com uma visão simplista e superficial. Além disso, existem infinitas possibilidades de percepção da imagem, e os alunos precisam estar atentos a isso.

O Lugar da pesquisa é o Instituto Federal do Pará - Campus Belém⁷ e de acordo com o Projeto Político Institucional (PPI – IFPA), o IFPA - *Campus* Belém, possui 106 anos de história, passando por várias reformas ocorridas na Educação profissional do Brasil, tendo sido Escola de Aprendizes Artífices do Pará–EAA/PA (1909), Liceu Industrial do Pará–LI/Pará (1937), Escola Industrial de Belém (1942), Escola Federal Industrial do Pará (1966), Escola Técnica Federal do Pará–ETFPA (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará–CEFET/PA (1999) e, desde 2008, foi incorporado como *campus* integrante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará–IFPA.

Para fins desta pesquisa, analisaremos os PPC's (Projeto Pedagógico do Curso)⁸ dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Saneamento e mecânica, juntamente com o ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA⁹, e as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO¹⁰, relacionando esses

⁷ O *Campus* Belém é localizado na Avenida Almirante Barroso, 1155, entre a travessa Timbó e a travessa Mariz e Barros, no bairro do Marco, sob CEP 66093-020. Atualmente oferta cursos de **nível médio**, na modalidade **Integrada ao Ensino Médio** e **Subsequente**, oferecendo os cursos de técnico em Telecomunicações, técnico em Eletrotécnica, técnico em Eletrônica, técnico em Informática, técnico em Química, técnico em Metalurgia, técnico em Mecânica, técnico em Agente Comunitário de Saúde, técnico em Eventos, técnico em Segurança do Trabalho, técnico em Edificações, técnico em Estradas, técnico em Agrimensura, Geodésia e Cartografia, técnico em Design de Interiores, técnico em Mineração, técnico em Pesca e Aquicultura e técnico em Saneamento. Além dos cursos técnicos, o campus ainda oferece curso de formação Inicial e Continuada, cursos de ensino superior nas áreas de engenharia e licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

⁸ Os documentos institucionais do IFPA usados nesta pesquisa (PPI, PPC'S e Resoluções) estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1U3D0o36E2-hJ1yBip6adK_aKgS_SD7Yz?usp=sharing

⁹ Aprovado por meio Resolução N° 148/2016-CONSUP DE 08 DE SETEMBRO DE 2016

¹⁰ Criada pela RESOLUÇÃO N° 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 – MEC

documentos institucionais com a BNCC para tentarmos entender qual o lugar do ensino de História no currículo integrado. Ratificamos ainda, que a análise do PPC do curso se restringe, tão somente, aos conteúdos que sejam relevantes para esta pesquisa.

A primeira grande dificuldade em analisar um documento institucional é o acesso e a publicidade dada (ou não) a este documento. Passei horas procurando no *site* do Instituto e na página do campus Belém o Projeto Pedagógico dos cursos de saneamento e mecânica, sem sucesso. Talvez pelo caráter marcadamente formal do documento, que pode não despertar a curiosidade do público em geral ou por falha da gestão responsável, o documento não foi publicizado. Para obtê-lo, precisei solicitar diretamente aos coordenadores dos cursos em questão. A atual coordenadora do curso de saneamento de pronto e de forma muito solícita atendeu a minha demanda e me enviou o documento solicitado. Já o coordenador do curso de mecânica demorou três dias para responder a demanda e para minha decepção a resposta foi a de que o mesmo não estava “encontrando” o documento em seu computador pessoal, alegando que só o possuía no computador do Instituto, sendo assim, o documento só me foi enviado uma semana após a primeira solicitação.

Iniciaremos analisando o PPC do curso de saneamento¹¹ que tem como objetivo geral do curso “Formar Técnicos em Saneamento de Nível Médio Integrado à Educação Profissional por meio de uma formação com base, humanística científica e tecnológica para atuar no mundo do trabalho”. (p. 11) Este objetivo nos chamou bastante atenção, pois mesmo falando de uma formação com base humanística, o mesmo tem a finalidade de preparar o aluno para o mundo do trabalho, não dando ênfase, neste objetivo, à formação do cidadão em sua plenitude, em que seja capaz de atuar nos diversos segmentos sociais de forma crítica e consciente.

¹¹ O curso técnico em saneamento integrado ao Ensino médio do IFPA - *campus* Belém possui a carga horária de 3.513,33 H/R (hora-relógio), destas 2.033 horas são dedicadas à formação geral, isto é, as disciplinas comum ao ensino médio regular, na qual a História se insere e 1.200 horas destinadas à formação profissional ou 4.216,00 H/A (hora-aula) de 50 minutos, com previsão de integralização mínima de 3 anos e máxima de 5 anos. A forma de acesso ao curso se dá mediante Processo Seletivo classificatório, por meio de edital, conforme previsto no Artigo 141 da Resolução 041/2015 do CONSUP e obedecendo ao disposto na LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. O curso é ofertado anualmente, nos turnos matutino e vespertino de forma alternada. A turma de terceiro ano na qual desenvolvemos a pesquisa é ofertada no turno matutino.

Os objetivos específicos (p.11) seguem o mesmo direcionamento do geral. São eles:

- “✓ Qualificar profissionais para desenvolver, coordenar e executar projetos de obras de sistemas e estação de tratamento de águas (captação, transporte, tratamento e distribuição);
- ✓ Qualificar profissionais para desenvolver, coordenar e executar projetos e obras de sistemas e estações de tratamento de esgoto (coleta, transporte, tratamento e disposição final);
- ✓ Qualificar profissionais aptos para executar e fiscalizar obras de limpeza pública e drenagem urbana;”.

Percebemos que o PPC do curso desprezou a formação humanística dos (as) alunos (as) num sentido mais amplo e podemos levantar uma hipótese para isto, que é a de que o NDE (Núcleo Docente Estruturante), que é a comissão responsável pela elaboração dos PPC's, em sua maioria, é composta por docentes das áreas técnicas, muitas vezes desprezando os professores da formação geral, que em muito podem contribuir com a melhoria da formação dos (as) alunos (as), não somente como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, como cidadãos plenos, críticos, atuantes e transformadores de sua sociedade.

No que tange à disciplina de História em particular, o PPC do curso estabelece que os “Componentes Curriculares de História devem abordar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, estabelecidas na LDB, bem como da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” (p.18).

O PPC do curso técnico em saneamento afirma que a matriz curricular do curso está aliada às determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico (p. 18), no entanto, na RESOLUÇÃO Nº 6,

DE 20 DE SETEMBRO DE 2012¹² que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em seu art. 06 afirma:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

(...)

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

Nota-se que o disposto na Resolução CNE/CEB 6 /2012 contempla a articulação entre os saberes da formação geral com os saberes das disciplinas técnicas visando não somente a preparação de um bom profissional para o mercado de trabalho, mas para **formação integral** do estudante, para a intervenção e a prática social.

O artigo 13 da referida resolução ainda reforça que:

“os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;”

O curso técnico em saneamento valorizou a permanência das disciplinas da formação geral em todos os anos do curso e mesmo com a carga horária de cada disciplina diminuída, para poder contemplar todos os componentes curriculares no espaço de tempo de 3 (três) anos, a presença destas disciplinas e em particular, das disciplinas da área de ciências humanas, é fundamental para a formação integral e o desenvolvimento profissional do

¹² Disponível para consulta em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

cidadão. As disciplinas História I, II e III ministradas no 1º, 2º e 3º ano respectivamente, possuem 2 aulas semanais, totalizando 80 horas - aula/ano.

Como dito anteriormente, trabalho a disciplina História III para os referidos cursos, utilizando como suporte didático o livro Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Ed 1ª. Quinteto. 2016. Analisando o ementário do PPC do curso saneamento percebo que o mesmo foi feito com base em outro livro didático, a saber, FARIA, Sheila De Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; e SANTOS, Georgina Silva dos. HISTÓRIA. Vol. 3. 2ª ED. São Paulo: Saraiva, 2013, seguido de uma série de referências básicas e complementares. Desta forma a ementa não segue a mesma lógica do livro didático utilizado atualmente. Quando os professores da área de ciências humanas ou da História, em particular, não compõem o NDE na construção dos PPC 's, geralmente os professores acabam sendo convidados, de forma aleatória ou em grupo, para construir o ementário da disciplina. Considerando que os livros didáticos mudam com frequência, nos chama a atenção à necessidade constante de revisão do ementário, que esteja em consonância com o proposto no PPC de cada curso.

Se os ementários fossem coerentes com as propostas curriculares atuais, bem como com os mais recentes debates em torno do conhecimento histórico, estes estariam organizados com um enfoque nas instrumentalizações a desenvolver e não nos conteúdos a dar, o que se adequaria facilmente a mudança nos manuais didáticos, já que o “guia básico do conhecimento” estaria na progressão do conhecimento histórico e não encadeados apenas em conceitos substantivos.

BARCA nos auxilia neste entendimento ao definir que:

“Ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004, p. 132)

Seguindo para o PPC do curso técnico de mecânica¹³, percebemos que a disciplina História está presente em todos os anos do curso, no entanto, para fins desta pesquisa nos

¹³ Que determina que o curso tenha 3.266,67 h, podendo destas 20% ser ministrada à distância e 240 h de Estágio Curricular Supervisionado, o que corresponde a 3.920 h/a (hora aula). De acordo com o itinerário

interessa analisar as ementas da disciplina História III¹⁴. Notamos que a mesma utiliza o mesmo ementário do curso de saneamento, inclusive a bibliografia básica também é a mesma e, como foi apontado anteriormente, a bibliografia utilizada atualmente é outra e diverge da lógica seguida pelo ementário proposto. Refletindo um pouco mais sobre isso, percebemos que o ementário tem se dado mais para fins burocráticos e pouco ou nenhuma vez é utilizado como referência para o planejamento das aulas. O que predomina, ainda é a estrutura ditada pelo livro didático vigente, isto pode ajudar ou na maioria dos casos dificultar a utilização de fontes imagéticas em sala de aula, dependendo do que o livro propõe, já que este ainda se constitui em um dos principais aparatos didáticos utilizado pelos (as) professores (as). Vale lembrar que, um (a) professor (a) comprometido com a importância de utilizar as imagens para além de mera ilustração, é capaz de se apropriar de imagens postas no livro didático como suporte meramente ilustrativo e torná-la em rica fonte de pesquisa do conhecimento histórico em sala de aula.

Deixando de lado a parte técnica e organizacional dos PPC's de saneamento e de mecânica, partimos para relacioná-lo com a BNCC, que dentro de suas limitações, imperfeições, omissões e lacunas, trata a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por categorias, estas categorias se organizam em habilidades e competências específicas que, teoricamente, o (a) aluno (a) egresso no ensino médio deve dominar. São elas:

- Tempo e Espaço
- Território e Fronteira
- Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética
- Política e Trabalho

Longe de querer esgotar as discussões acerca das categorias ligadas às ciências humanas, gostaria de me deter em apenas em uma delas - **Política e Trabalho** -, a qual

formativo, a divisão de carga horária é dividida em: 58% destinada à formação geral e 35,0% destinada à formação técnica profissional e 6,8% destinado ao estágio supervisionado. O tempo de integralização mínimo é de 3 anos e máximo de 5 anos. O curso é anual e sempre no turno vespertino e o ingresso se dá por meio de processo seletivo.

¹⁴ Disponível nos PPCS dos referidos cursos. Ver referência 8.

conversa de forma direta com o perfil do curso onde se desenvolve a pesquisa e que pode nos ajudar a compreender com mais clareza, qual a importância do ensino de História num curso técnico integrado.

Retomando as discussões, já desenvolvidas anteriormente, acerca dos objetivos gerais e específicos do PPC do curso de saneamento, chegamos à conclusão de que a formação dos alunos deste curso, foi pensada de uma forma estreita, visando sobretudo, o mercado de trabalho, sem considerar de forma mais expressiva, a formação social do indivíduo. Neste sentido, a contemplação da categoria Política e Trabalho na área das ciências humanas e, sobretudo na área da História, são imprescindíveis e ocupam posição central nesse debate.

Não me restam dúvidas de que nós, professores e professoras de História, chamamos à atenção, cotidianamente dos (as) nossos (as) estudantes, sobre estas e outras questões. Colocando em centralidade, não o fato histórico passado, mas as implicações destes na sociedade contemporânea, fazendo com que nossos (as) alunos e alunas, revisitem o passado não com a curiosidade sobre uma História distante, mas a procura de respostas para suas inquietações do presente.

Feita esta discussão mais técnica da concepção dos cursos em que esta pesquisa se insere, abordaremos um pouco sobre as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, partindo então para o perfil das turmas participantes e dos resultados prévios obtidos a partir dela. Trabalharemos com dados estatísticos, para uma melhor exemplificação dos resultados obtidos, além da análise da resposta dos (as) alunos (as).

FAZENDO PESQUISA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19: DIFICULDADES E RESULTADOS PRÉVIOS.

O ano de 2020 se iniciou cheio de planos para o desenvolvimento desta pesquisa. De 2016 a 2019 fui professora do IFPA – Campus Tucuruí. É um campus com uma excelente infraestrutura, turmas e alunos (as) conhecidos, adaptada completamente ao ritmo de trabalho, me sentia bem à vontade para desenvolver minha pesquisa naquele lugar. No entanto, logo nos primeiros dias do mês de janeiro, tive minha portaria de remoção ex-officio pública e já não mais pertencia ao campus Tucuruí. Agora seria professora de História no IFPA – campus Belém.

Apesar de ser nascida e criada em Belém, já morava há 5 anos na cidade de Tucuruí e já estava completamente adaptada à ela. Voltar a morar em Belém exigiu uma logística bem

trabalhosa: Reformar casa, mudança, arrumar tudo e conhecer o novo local de trabalho. O campus Belém é um campus bem grande, com muitos departamentos, mais de 300 professores, uma realidade distinta da que eu conhecia. Cheguei ao campus no início de fevereiro de 2020 e, para minha surpresa o ano letivo de 2019 ainda não havia terminado. Segundo o calendário acadêmico (que divergia do calendário civil), o ano letivo só terminaria em abril de 2020. Resumindo: ficaria sem turmas e só conheceria meus (minhas) novos (as) alunos (as) em maio de 2020, o que atrasaria bastante a minha pesquisa, mas o pior ainda estava por vir.

Passei o restante do mês de fevereiro envolvida em algumas atividades administrativas e em reuniões semanais do colegiado de ciências humanas à qual estava ligada agora. A notícia de um vírus desconhecido e mortal que se espalhava rapidamente pelo mundo já era conhecida por todos através dos noticiários, mas até então acreditávamos que este vírus não estava tão próximo a nós.

Em fevereiro de 2020 tivemos a primeira confirmação de caso da covid19 em território brasileiro, daí em diante o estado de pandemia afetou diretamente todos os setores da sociedade, inclusive as Instituições de ensino e, no dia 19 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas no IFPA e o ano letivo referente a 2019 teve que ser concluído por meio do ensino remoto. Mas afinal, o que se sabe sobre ensino remoto em março de 2020?

As palavras “ensino remoto” se fizeram impuseram subitamente no vocabulário e na vida de professores, alunos e pais. Esta foi a alternativa encontrada, por escolas públicas e particulares, para a continuidade do ensino em tempos de pandemia. Como professora de cursos presenciais, tive pouco contato com o ensino a distância e nenhuma experiência com o ensino remoto. Tudo era novidade! Tivemos que nos apropriar de conhecimentos específicos para esta nova realidade, seja pelas vias institucionais, mas principalmente por iniciativa própria.

O IFPA, timidamente ofereceu alguns cursos de capacitação para este fim, com quantidade de vagas limitadas foi impossível alcançar a todo o corpo docente. Recordo-me de programas como o “Formar e Inovar: tempos diferentes, novos desafios”, que visava capacitar os professores quanto a utilização das metodologias ativas no ensino, capacitações para

utilização do SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) como plataforma de ensino e aprendizagem para docentes e discentes, lives de todas as naturezas, seja para palestras de capacitação, seja visando atenção à saúde mental de servidores e alunos, editais específicos para alunos, oportunizando a concessão de auxílio financeiro¹⁵ para aquisição de suportes para o ensino remoto, acolhimento psicológico para a comunidade acadêmica, enfim... Muitas medidas foram adotadas, infelizmente não alcançou toda a comunidade. Os cursos de capacitação geralmente tinham número de vagas limitadas e nem todos os docentes tiveram acesso, eu mesma não consegui participar de nenhum deles, me apropriei de alguns materiais disponibilizados posteriormente por colegas e de algumas gravações disponíveis no *youtube*.

O Instituto como um todo, e em particular o campus Belém, estava sem uma diretriz a seguir no que tangia a continuidade das aulas e início do ano letivo de 2020. Após a finalização do ano letivo de 2019 em Abril, os calendários acadêmicos do ano de 2020, foram suspensos em todos os campi, em observância à Resolução nº 97/2020 - CONSUP DE 15 DE MAIO DE 2020, e em meio a uma conturbada publicação de documentos institucionais¹⁶, reuniões dos órgãos superiores do Instituto, demandas que levaram aproximadamente seis meses para serem definidas, levando em consideração o perfil socioeconômico dos nossos alunos para aderirem ao ensino remoto, entre outras questões. Foi então que, considerando as avaliações do comitê de risco, se decidiu pelo retorno das atividades acadêmicas e início do ano letivo referente a 2020 no dia 05 de outubro de 2020. Este retorno não se deu de forma integral, retornaram apenas as turmas concluintes do ensino médio integrado, ou seja, os alunos do terceiro ano, na modalidade blocada e remota.

Mesmo com vários auxílios destinados à inclusão tecnológica dos (as) alunos (as) e as tentativas de minimizar as desigualdades sociais e econômicas, ainda tivemos muitos alunos (as) que apresentaram dificuldades com o ensino remoto. Os alunos do primeiro e segundo ano permaneceram sem aula. Esta foi a realidade do IFPA – campus Belém. As escolas da rede estadual e municipal estiveram um tempo sem aula e retornaram também com o ensino

¹⁵ RESOLUÇÃO Nº 85/2020-CONSUP DE 28 DE ABRIL DE 2020.

¹⁶ Para um maior detalhamento das ações adotadas pelo IFPA no contexto de pandemia da covid19, acessar: <https://ifpa.edu.br/coronavirus>

remoto, já as escolas da rede particular, retomaram suas aulas em aproximadamente uma semana, também na modalidade remota. Isto nos leva a refletir sobre as condições desiguais em que estudantes da escola pública e particular se encontram.

Enquanto professora, precisei me apropriar, ainda mais, do conhecimento tecnológico e usá-lo não apenas como um suporte, como já fazia durante as aulas presenciais, mas como o único meio possível para que o ensino continuasse. Em meio a toda essa instabilidade de natureza institucional, política, social, e principalmente psicológica, tivemos que lidar também com as perdas e o sofrimento psíquico. Frequentemente recebíamos notas de pesares, eram professores, alunos, nomes até então desconhecidos. Nos solidarizamos com todos eles, com todas as pessoas vítimas fatais desse vírus, que viraram dados estatísticos, números que exponencialmente aumentava nos noticiários de TV. Com o avançar da pandemia, essas notas de pesares começaram a carregar nomes conhecidos. Foram amigos, colegas de trabalho, alunos, familiares que perdi, e em meio a tudo isso, foi preciso conciliar as perdas com a constante necessidade de manter as atividades profissionais, atividades estas que precisaram ser realizadas no contexto doméstico, com a infraestrutura (computador, internet, dispositivo de áudio, vídeo e iluminação) que precisou ser aperfeiçoada para atender as necessidades deste serviço excepcional, onde afazeres domésticos, cuidados maternos, acompanhamento de aulas remotas com os filhos, atividades estas, que muitas vezes se confundiam e até mesmo interferiam no desenvolvimento dos trabalhos.

Diante da necessidade do ensino remoto, todos nós, professores e professoras, precisamos, mais uma vez, nos reinventar. Aprender a dominar as ferramentas tecnológicas de gravação e edição de vídeo, plataformas digitais para a inserção de conteúdos, avaliações digitais, ferramentas de áudio e assim por diante. Surgiram dificuldades no domínio destas novas tecnologias, mas mesmo em meio às dificuldades que o momento impôs, foram aprendizados significativos.

Antes que todo esse cenário se estabelecesse, estava planejado que eu teria oito turmas de segundo ano, onde eu pretendia desenvolver minha pesquisa. Após as mudanças estabelecidas me foi designado duas turmas de terceiro ano dos cursos técnicos de mecânica e saneamento, as quais, não tive nenhum contato presencial e aquela relação professor/aluno, tão necessária para o sucesso do ensino, não existiu. Em vez disso tivemos telas, fotos de perfil, áudios muitas vezes falhos, internet instável em alguns momentos, grupos de mensagens instantâneas e outros instrumentos tecnológicos que permitiu aproximação, mas nem tanto. Tudo isso exigiu uma reformulação dos percursos metodológicos anteriormente planejados.

Além de uma mudança completa da metodologia tivemos que lidar com as angústias, medos, perdas e toda sorte de sentimentos derivados dos tempos difíceis que vivemos, sentimentos esses compartilhados por todos e todas, em particular por professores (as) e alunos (as).

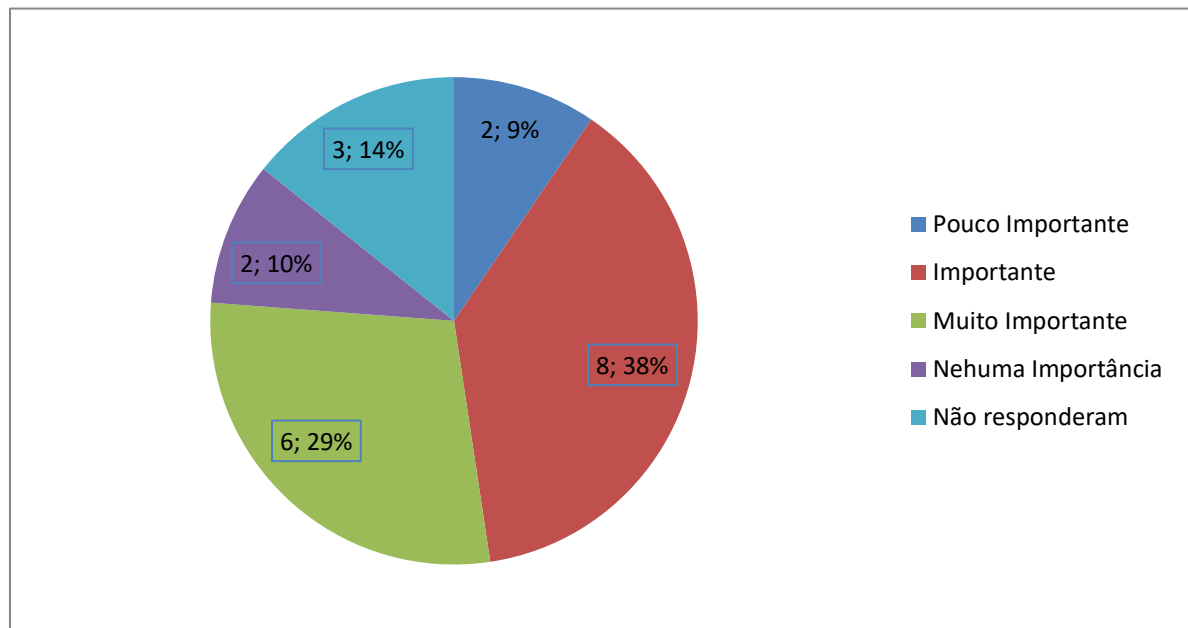
A turma de terceiro ano geralmente é composta por poucos alunos. Isso se deve a vários motivos, os principais são a evasão e a retenção. A turma de mecânica possui 19 alunos matriculados, dos quais 17 participaram das aulas e 13 alunos responderam a primeira etapa pesquisa. A turma de saneamento possui 8 alunos matriculados e todos participaram das aulas e da pesquisa.

Foi realizada uma pesquisa dividida em duas partes, a primeira com aspectos socioeconômicos e a segunda ligada à opinião dos alunos sobre o ensino de História e a utilização de imagens na sala de aula. Desta pesquisa participaram 21 discentes, sendo 13 alunos de mecânica e 8 alunos de saneamento. A pesquisa foi veiculada por meio do Google forms e os dados estatísticos completos da pesquisa socioeconômica, são detalhados e podem ser encontrado no apêndice A.

Diante disso, faremos a seguir, uma análise das respostas dadas pelos (as) alunos (as) dos cursos de mecânica e saneamento, participantes da pesquisa, quanto à sua opinião no que diz respeito ao ensino de História e a utilização de imagens na sala de aula. A análise será apresentada por meio de gráficos para melhor visualização e compreensão dos dados, no entanto, as respostas na íntegra podem ser visualizadas no apêndice B.

Perguntado sobre qual a opinião dos (as) alunos (as) de mecânica e saneamento, sobre a importância do ensino de História na escola e em particular no curso que eles fazem os alunos do curso de mecânica assim responderam:

GRÁFICO 1 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.

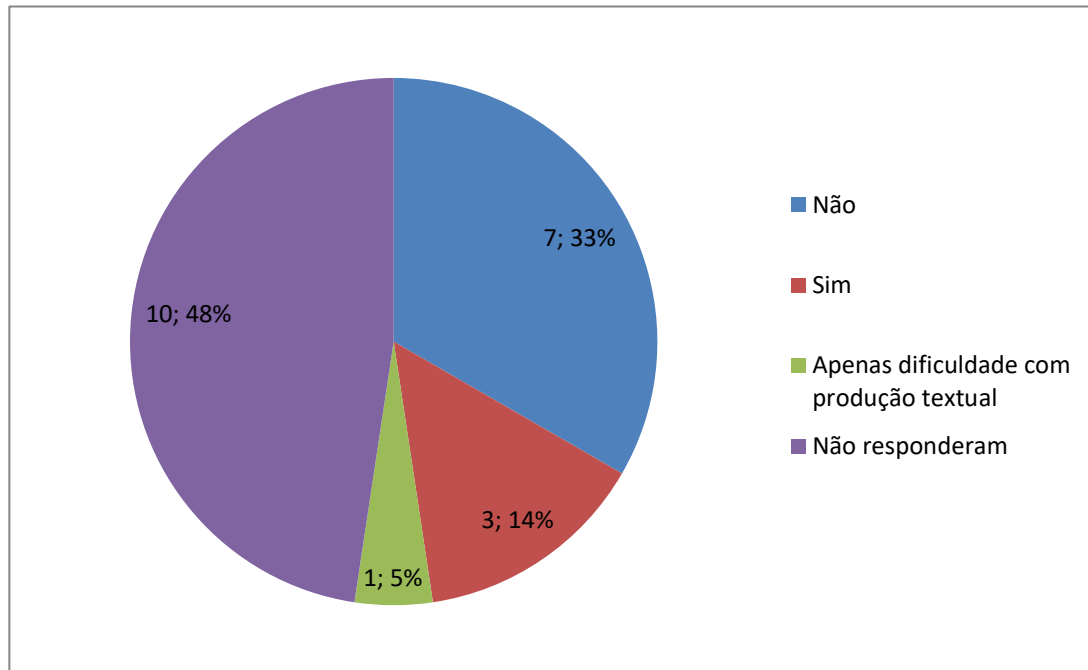


Entre os comentários dos (as) alunos (as) (ver apêndice B), foi possível perceber a dificuldade que estes enfrentaram com a mudança abrupta na modalidade de ensino presencial para o ensino remoto, esta mudança que se fez necessário pelo contexto de pandemia pelo qual passamos, parece ter interferido na qualidade do ensino e/ou na atenção dispensada pelos (as) alunos (as) à disciplina. Foi possível perceber ainda, que os (as) alunos (as) associaram a utilidade da disciplina, apenas relacionadas às questões de exames como, por exemplo, o Enem. Isso pode ser justificado pelo fato de ser uma turma de terceiro ano do ensino médio integrado, que está visando a realização do Enem, para o acesso a um curso superior, ou talvez, por não perceberem que o conhecimento histórico pode e deve ser utilizado para orientar a sua vida prática.

Notamos também que os (as) alunos (as) consideram o ensino de História importante por vários aspectos, como os ligados compreender a humanidade, a política, a economia e a sociedade. Percebe-se também, que os alunos ainda têm uma visão da História linear e ligada a ideia de progresso, outros conseguem relacionar a disciplina História diretamente ao curso em que estão ligados, que neste caso é o de Saneamento, porém nota-se como algo muito distante, preso aos acontecimentos passados e pouco voltado à realidade presente.

Perguntado aos alunos dos dois cursos se estes possuíam dificuldade com a disciplina de História, 10 participantes não responderam e 11 participantes assim responderam:

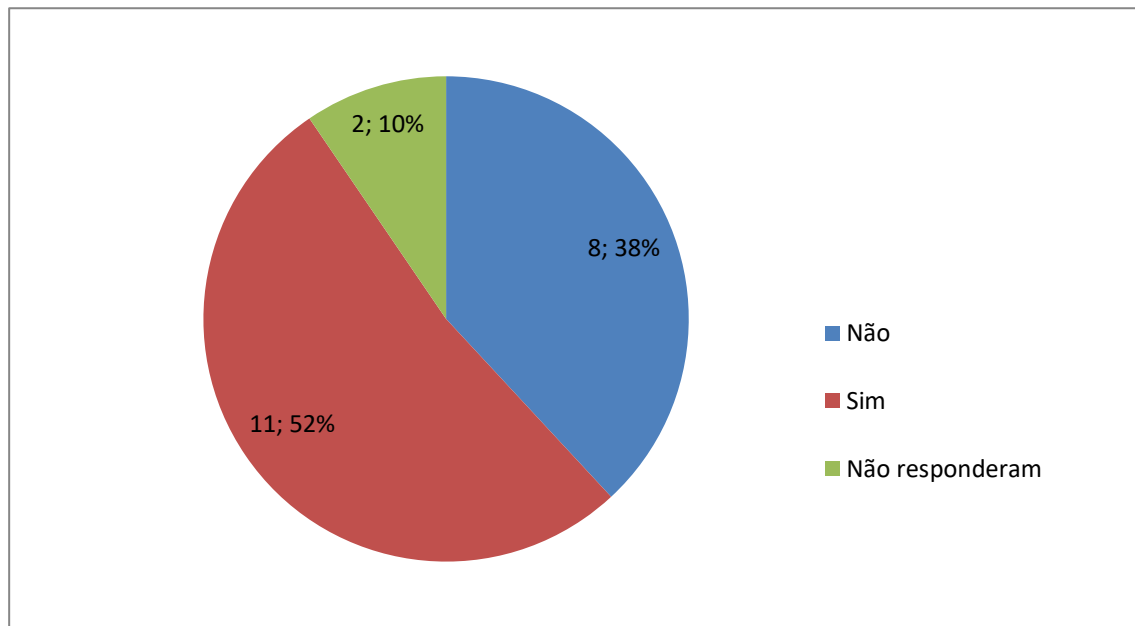
GRÁFICO 2 - APRESENTA DIFICULDADE COM A DISCIPLINA HISTÓRIA?



A maioria dos (as) alunos (as), que responderam à pesquisa, afirma não ter dificuldades com a disciplina, outros, entretanto, possuem dificuldade mais com a produção textual e a interpretação, do que com o conteúdo da disciplina em si. Uma resposta em particular me chama atenção, que é a de que o aluno afirma ter dificuldade com relação a lembrar de datas. Isso me faz pensar que talvez, o ensino de História, a qual este aluno foi submetido, pode ter um ensino ainda muito pautado na memorização e não problematizado a partir de questões do tempo presente, o que poderia tornar esse conhecimento bem mais significativo para o aluno.

Perguntado aos (as) alunos (as) dos dois cursos se estes já utilizaram algum conhecimento aprendido nas aulas de História em sua vida prática, 2 alunos não responderam, e 19 alunos responderam conforme ilustra o gráfico a seguir:

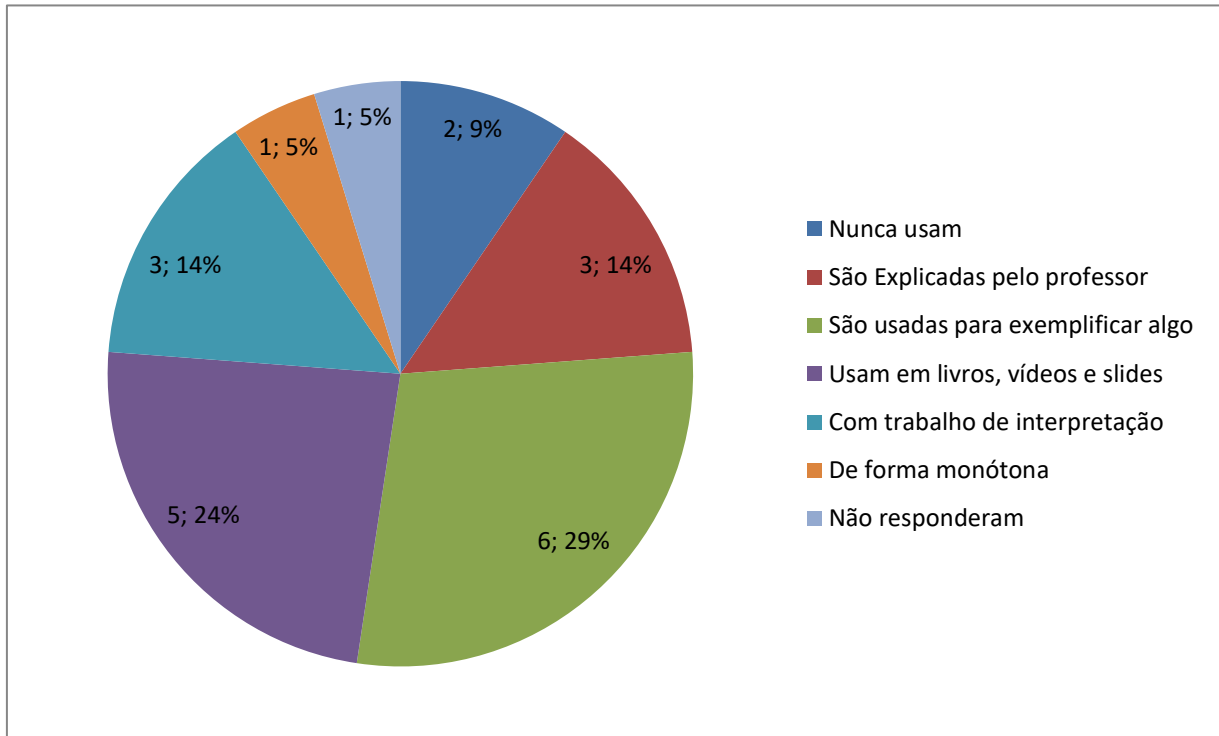
GRÁFICO 3 - UTILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA VIDA PRÁTICA



Através das respostas dos (as) alunos (as), podemos perceber que no universo de 19 alunos que responderam a pergunta, 52%, já utilizaram de alguma forma o conhecimento histórico aprendido em sala de aula, fora do ambiente escolar. Segundo os alunos, este conhecimento foi utilizado para reforçar argumento em discussões com outras pessoas ou em redes sociais, em assuntos relacionados à política, à ditadura militar, vacinas, eleição/votação entre outros. Isto é muito significativo, pois demonstra que a maioria dos (as) alunos (as) participantes consegue perceber a utilidade prática do conhecimento histórico, no entanto, uma boa parte deles ainda não conseguiu utilizar este conhecimento em seu cotidiano ou não lembram de ter utilizado.

Perguntado aos (as) alunos (as) participantes, sobre como os professores de história geralmente utilizam imagens em sala de aula, estes assim responderam:

GRÁFICO 4 - COMO OS (AS) PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA UTILIZAM IMAGENS EM SALA DE AULA.



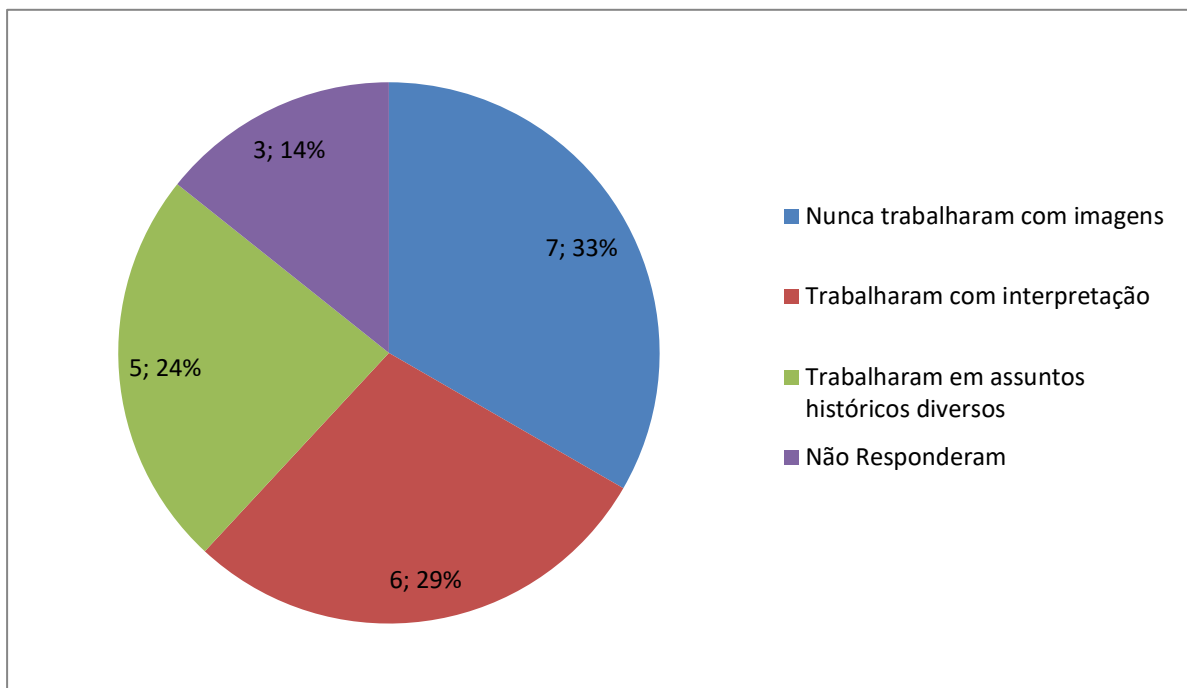
Foi interessante perceber, por meio da resposta dos alunos, que segundo eles, 9% dos (as) professores (as) não utilizam a fonte iconográfica em sala de aula, e que a maioria, ou seja, 29% utilizam apenas para exemplificar algo em suas aulas ou para reforçar algo que já foi dito pela fonte escrita e, nos dá a entender, que o próprio professor faz o exercício da interpretação destas imagens, de acordo com o objetivo que este deseja alcançar. Percebemos também que 24% dos professores que usam imagens em sala de aula, o fazem por meio do livro didático, de slides e de filmes, 14% dos (as) professores (as), quando usam imagens, segundo os (as) alunos (as), eles mesmos (os professores) fazem a interpretação/explicação da imagem, tolhendo no (a) aluno (a) este exercício. Todavia, há também professores (as) (14%) que pedem que aos alunos façam a sua própria interpretação das imagens, nos resta saber como tem sido feita essas interpretações por parte dos (as) alunos (as).

Foi preocupante o fato de que 5% dos alunos considera a utilização das imagens por parte dos professores como monótona, levando-os a procurar vídeos na internet, para segundo estes, ter um melhor entendimento do assunto. Isso nos leva a questionar, o universo dos

vídeos disponíveis na internet nos dias atuais, onde se podem encontrar bons conteúdos históricos, produzidos por profissionais habilitados e pesquisadores da área, mas também uma gama de negacionismos e revisionismos sem fundamento científico, que podem influenciar de forma negativa, a formação da consciência histórica dos nossos alunos.

Perguntado se os alunos participantes já trabalharam com imagens nas aulas de História e caso afirmativo, quais os principais aspectos requeridos, 3 alunos não responderam e 18 alunos assim responderam:

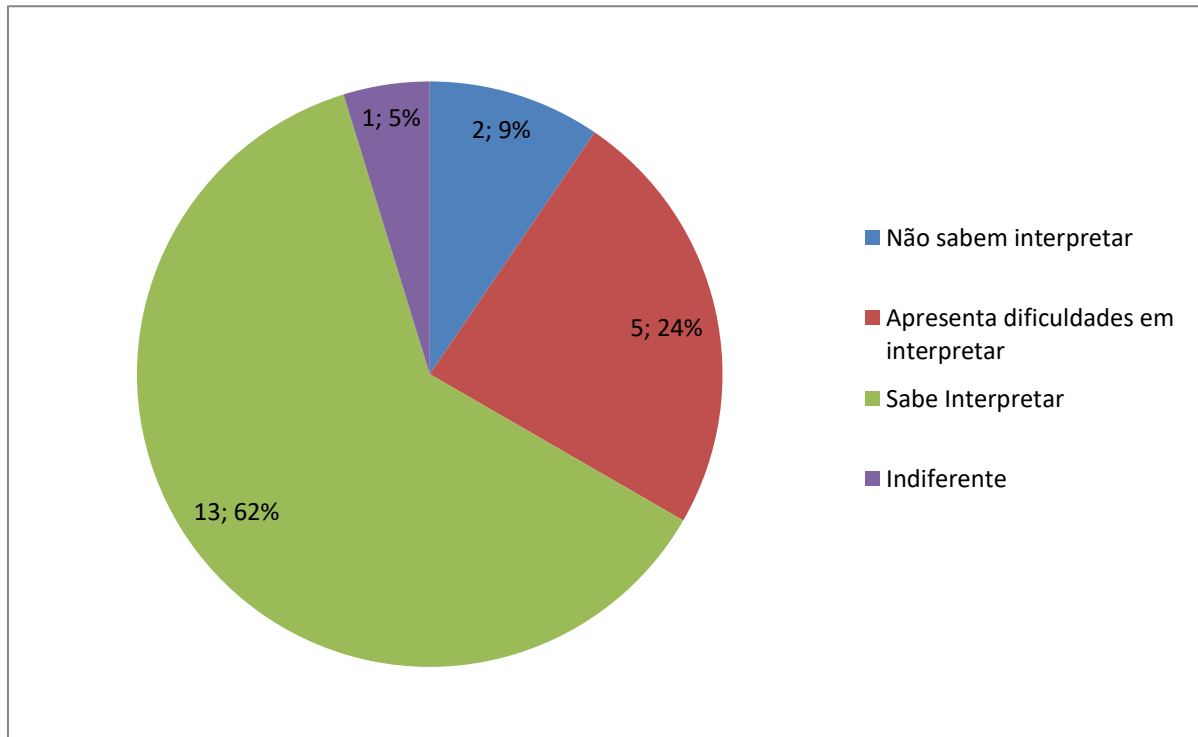
GRÁFICO 5 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) TRABALHAM IMAGENS EM SALA DE AULA.



A maioria dos (as) alunos (as), 33%, afirmam nunca ter trabalhado com imagens, 29% afirmam ter trabalhado com interpretação de imagens e são capazes de identificar claramente o assunto relacionado e o que lhes foi solicitado, o que nos leva a pensar que o trabalho feito pode ter sido mais marcante e significativo para estes alunos. 24% afirmam que já trabalharam com imagens em algum assunto histórico, alguns mencionam os assuntos como Egito e Grécia, por exemplo, mas não lembram ou não esclareceram o que exatamente lhes foi requerido, por não lembrarem, podemos inferir que a metodologia utilizada pode não ter tornado a atividade tão significativa para os alunos.

Perguntado aos alunos sobre como estes se sentiam diante da necessidade de interpretação de uma imagem histórica, estes responderam da seguinte forma:

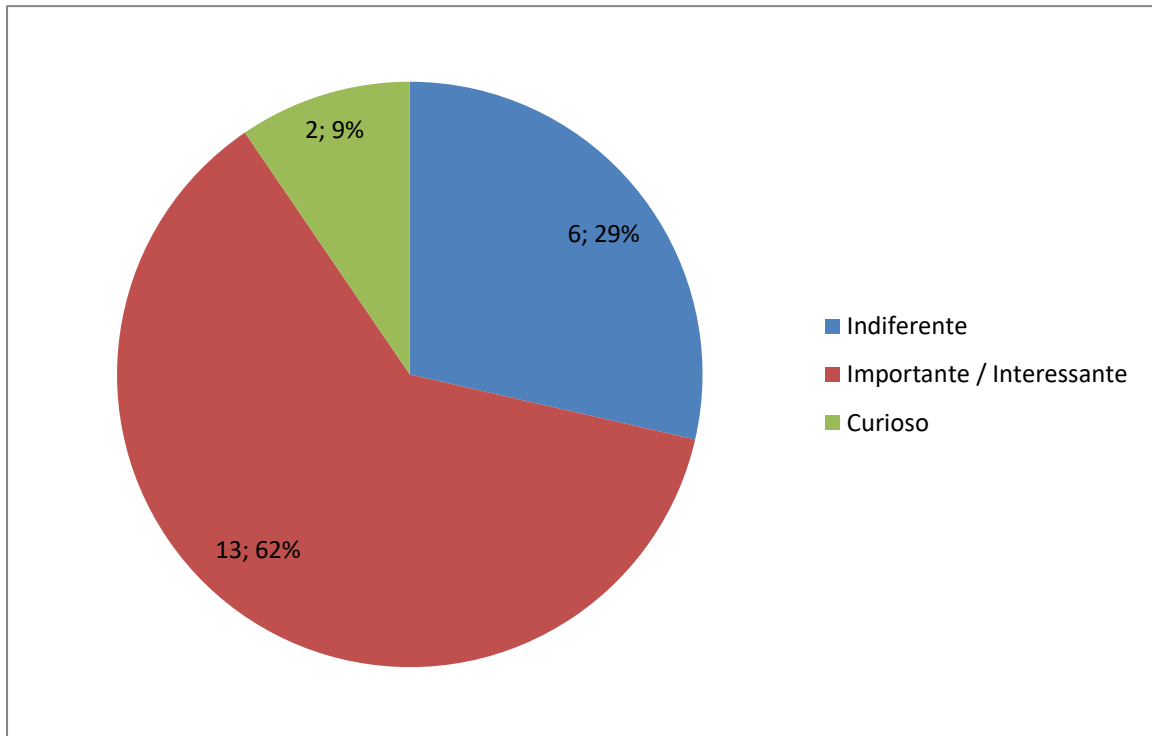
GRÁFICO 6 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) SE SENTEM DIANTE DA NECESSIDADE DE INTERPRETAR UMA IMAGEM HISTÓRICA.



De acordo com as respostas dos (as) alunos (as), pudemos perceber que 62% destes afirmam ser capazes de fazer a interpretação de uma imagem histórica, mesmo apontando que a interpretação exige certo esforço e trabalho, reconhecem que é interessante explorar esta rica fonte histórica. Já 9% dos alunos responderam que não sabem interpretar e que até se sentem desconfortáveis diante da necessidade de interpretar uma imagem histórica, talvez isso se deva, a falta de exercício na prática de interpretação. 24% dos alunos têm dúvidas sobre sua capacidade em interpretar imagens, apresentando dificuldades quanto a necessidade de interpretar uma fonte imagética. Muito dessa aparente tensão, pode estar relacionada, a falta de conhecimento prévio do assunto representado pela imagem. Talvez, o pouco conhecimento histórico consolidado nos (as) alunos (as), aliado à falta de uma metodologia de interpretação de imagens históricas, seja uma hipótese para dificuldade apresentada.

Perguntado aos (as) alunos (as) de mecânica e saneamento sobre quando estes se deparam com uma imagem histórica no livro didático ou em outro meio, como ele a considera do ponto de vista histórico, estes responderam conforme segue:

GRÁFICO 7 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) CONSIDERAM AS IMAGENS HISTÓRICAS.

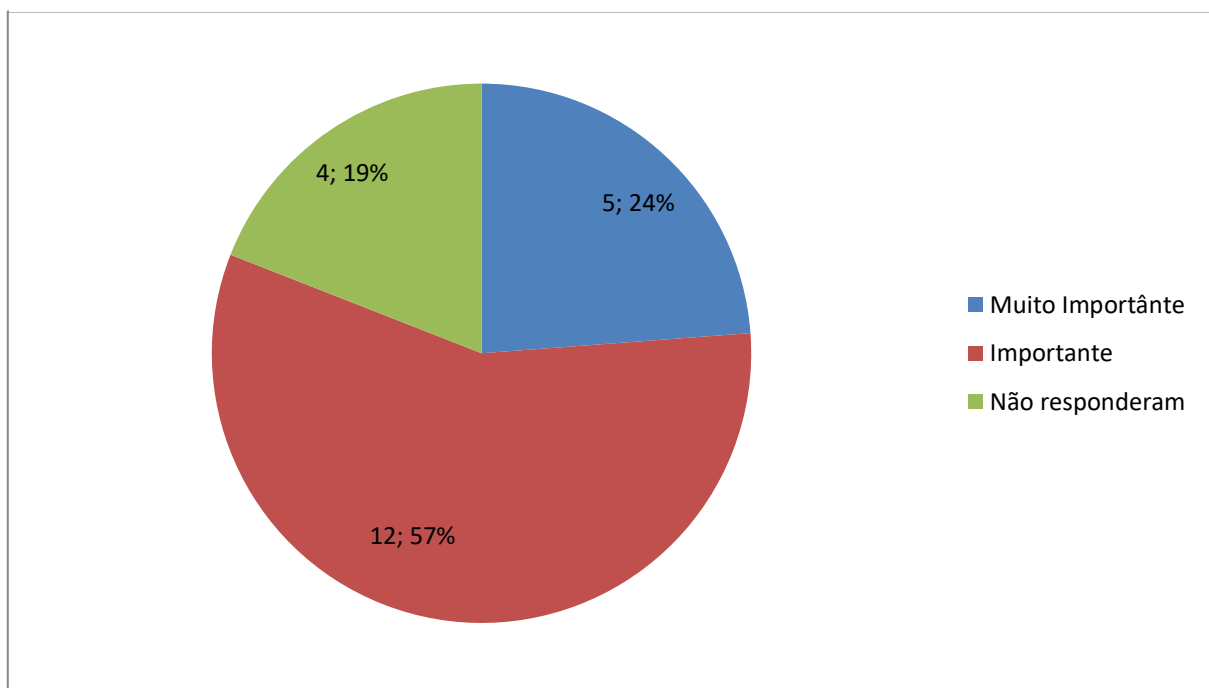


Esta pergunta pareceu um tanto complexa aos alunos, mesmo estes sendo alunos de terceiro ano do ensino médio. Alguns não foram capazes de produzir uma resposta adequada, respondendo apenas “sim” ou “não, eu passo”, e foram enquadrados na categoria “Indiferente” (9%). Mesmo diante da dificuldade em responder, ainda é possível perceber em algumas respostas, a visão que os alunos possuem em relação às imagens históricas. 62% dos alunos, atribuíram às imagens históricas o sentido de interessante ou essencial, sempre relacionando-as como uma fonte que ajuda a entender o passado. Um aluno considera as imagens como uma relíquia deixada às futuras gerações, é interessante pensar, que mesmo sem este aluno ter um conhecimento mais consolidado sobre como tratar/criticar uma fonte histórica, ele consegue entender que aquela fonte pode ser utilizada por outras gerações para construir uma narrativa a respeito do passado. É preocupante perceber, que a falta de uma

metodologia de interpretação imagética que possibilite, aos (as) alunos (as), uma visão crítica das fontes, leva-os a pensar que uma imagem antiga é um retrato fidedigno de uma realidade passada. Mas, acima de tudo, podemos entender as imagens históricas, como uma rica fonte, que é capaz de ampliar a compreensão não apenas do passado, mas, sobretudo do presente na consciência histórica dos (as) nossos (as) alunos (as). 29% dos alunos sentem curiosidade quanto às imagens históricas, talvez essa curiosidade esteja sendo ignorada quando simplesmente, como professores (as), deixamos de dar a devida atenção a estas fontes.

Para finalizar este primeiro questionário, foi perguntado aos alunos de mecânica e de saneamento sobre, qual a opinião destes com relação à importância de saber interpretar imagens para a sua vida prática. Estes responderam que:

GRÁFICO 8 - COMO OS (AS) ALUNOS (AS) CONSIDERAM A IMPORTÂNCIA DE SABER INTERPRETAR IMAGENS PARA A VIDA PRÁTICA.



As respostas dada a esta última pergunta me deixou muito satisfeita, ao perceber que os alunos reconhecem a importância de saber interpretar uma imagem. 24% acham muito importante e 57% considera importante saber interpretar uma imagem não somente histórica mas de forma geral. Respostas como “ter uma opinião própria sobre o que está vendo”, “... para tirar suas próprias conclusões”, “[...] De extrema importância, pois no cenário atual, é

muito fácil distorcer uma imagem e dar outro sentido a ela [...]” nos levam a pensar que os (as) alunos (as) conseguiram fazer a relação da utilização de um conhecimento que pode ser adquirido na sala de aula, como a interpretação de uma imagem histórica e utilizar este conhecimento para orientar a sua vida cotidiana. Notamos também que mesmo os (as) alunos (as) reconhecendo a importância de interpretar imagens, estes precisam ser direcionados à maneiras mais criteriosas de interpretação e análise de imagens, no sentido de que os alunos possam desenvolver uma visão crítica a respeito da “iconosfera¹⁷” em que estão inseridos, podendo expressar opiniões e discernir mensagens com mais precisão.

Após a aplicação e análise dos dados obtidos na pesquisa descrita acima, partimos para a aula-oficina a qual descreveremos na próxima seção.

A AULA-OFICINA: IMAGEM E IMAGINÁRIO COLETIVO

Como dito anteriormente, adotamos como percurso metodológico para esta pesquisa o modelo de aula-oficina, proposto pela historiadora e pesquisadora da educação histórica Isabel Barca (2004), pois nos alinhamos às ideias da autora, ao afirmar que:

“Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe.” (BARCA, 2004, p. 132)

Como apontado pela referida autora (p. 133-134), os pressupostos de um ensino de História, orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específica (próprias da disciplina) e articulada (o que transita entre as disciplinas), pode sintetizar-se da seguinte forma:

17 Este termo foi criado por Gilbert Cohen-Séat, o qual engloba o conjunto de informações visuais que circulam no universo da mídia de massa.

I – Interpretação de Fontes (“ler” fontes históricas diversas, cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade, selecionar as fontes para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas).

II – Compreensão contextualizada (entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;

III – Comunicação (Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.

Apoiada nos referenciais teóricos discutidos anteriormente e nos percursos metodológicos da aula-oficina, iniciamos a primeira aula, que foi realizada no dia 01 de dezembro de 2020, com a turma de mecânica. A segunda, no dia 07 de janeiro de 2021 e ambas ocorreram através de aula síncrona, pela plataforma *Google meet*. A aula foi gravada para análise posterior. Na ocasião, se fizeram presentes 17 alunos de mecânica e 08 alunos de saneamento. Para fins didáticos, fizemos uso de slides na apresentação da aula-oficina, a qual intitulamos: “Imagens e imaginário coletivo: uma construção política e social em diferentes temporalidades”. É importante frisar que a aula – oficina foi pensada para ocorrer de forma presencial e em grupo, o que não foi possível devido ao contexto de pandemia, isso talvez, possa ter prejudicado o debate e a troca de ideias entre os (as) alunos (as) e a professora. As falas dos alunos serão comentadas concomitantemente.

O objetivo principal da aula-oficina, foi o de propiciar aos (as) alunos (as) a reflexão sobre como as fontes históricas e em particular a fonte iconográfica, não são neutras e carregam consigo uma gama de significados, que são capazes de transmitir ideias, estabelecer conceitos que são construídos, criados, recriados, apropriados e reapropriados de diversas maneiras, construindo um imaginário coletivo em diferentes temporalidades.

Para isso, fizemos uso de diversas imagens, entre elas, imagens contidas no livro didático utilizado pela turma, fotografias e charges, fazendo contraposição entre elas, no intuito de perceber as rupturas e continuidades existentes.

Iniciamos a aula-oficina tratando sobre o conceito de fontes históricas. Perguntamos aos (as) alunos (as) o que eles (as) entendiam por fontes históricas e qual a utilidades destas fontes. Três alunos apresentaram seus conceitos sobre fontes históricas afirmando que são *“coisas utilizadas para contar uma história”*¹⁸; *“Antiguidades”*¹⁹, *“objetos que podem reconstruir o passado”*²⁰. Pudemos perceber que os alunos não dominavam um conceito concreto de fontes históricas, mas que estes tinham uma noção sobre o conceito.

Definimos então o conceito de fonte histórica a partir de uma citação de Marc Bloch que diz: *“A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles.”* (BLOCH, 2001, p. 79), explicando a partir disso, através de exemplos, que fontes históricas são registros produzidos/deixados pelos seres humanos, nas mais diversas sociedades através do passado. Especificamos ainda que esses registros trazem consigo informações que permitem ao historiador profissional, baseado em um método científico construir uma narrativa acerca dos acontecimentos passados.

Partindo de um conceito mais geral de fontes históricas, nos detemos na fonte iconográfica e indagamos os (as) alunos (as), sobre a importância de saber ler e interpretar uma imagem. As respostas foram diversas: *“entender o que aconteceu no passado”*²¹, *“ter uma opinião formada sobre o assunto”*²², *“entender a mensagem que a imagem quer passar”*²³, *“ajuda na hora de responder as provas”*²⁴. Percebemos que os (as) alunos (as) não tinham parado para analisar realmente a importância de decodificar uma imagem e que geralmente, a ideia expressa através das imagens, são tidas como uma cópia fidedigna da realidade ou que a mensagem transmitida, deve ser consumida tal como posta, sem necessidade de uma visão mais crítica a respeito dela.

¹⁸ Resposta de Diogo, em 2020.

¹⁹ Resposta de Maurício, em 2020.

²⁰ Resposta de Karina, em 2020.

²¹ Resposta de Amélia, em 2021.

²² Resposta de Gustavo, em 2021.

²³ Resposta de Yana, em 2021.

²⁴ Resposta de Laura, em 2020.

Apontamos aos alunos, que vivemos em um universo permeado por imagens. Que a todos os momentos estas imagens nos são apresentadas pelos mais diversos meios e que elas não estão ali de forma aleatória, todas possuem uma intencionalidade. Reafirmamos que as fontes históricas e em particular as iconográficas não são neutras, e que o saber “ler” uma imagem não é algo natural, e está para além das habilidades exigidas na sala de aula. Saber interpretar as imagens de uma forma geral, nos auxilia para nossa vida prática.

Dito isto, nos valem dos apontamentos metodológicos quanto à interpretação de imagens propostos no capítulo I desta dissertação, para orientar os (as) alunos (as) aos critérios mínimos necessários, para uma interpretação crítica e atenta das fontes imagéticas à luz do conhecimento histórico.

Ao discutirmos o primeiro apontamento, destacamos a importância de interrogar as imagens fazendo perguntas como: Que produziu? Em que época foi produzida? Por que e para que foi produzida? Quais elementos são retratados na imagem (descrição)?

No segundo apontamento pedimos aos alunos refletirem sobre questões como: para que ou para quem aquela fonte foi produzida? Como foi utilizada/apropriada? Quais as mensagens apresentadas? Para isso nos valem da citação de Lewis Hine que diz que “As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar”.

Quanto ao terceiro apontamento, apresentamos aos (as) alunos (as) algumas charges produzidas recentemente, para levá-los a perceber que a falta do conhecimento do contexto histórico, a qual esta produção está relacionada, pode levar-nos a uma interpretação equivocada daquela fonte.

Antes de apresentar as imagens, explicamos o conceito de charge, afirmando que são ilustrações que tem a finalidade de ilustrar, por meio da sátira, os acontecimentos atuais que despertam o interesse público. Muito usado em jornais e revistas por causa do cunho político e social. As imagens apresentadas foram as seguintes:

FIGURA 7 - CHARGE "AJUDA" DO GOVERNO DURANTE A PANDÊMIA NO BRASIL.



Charge de Luiz Fernando Cazo sobre a "ajuda" do governo durante a pandemia no Brasil de 11/05/2020.

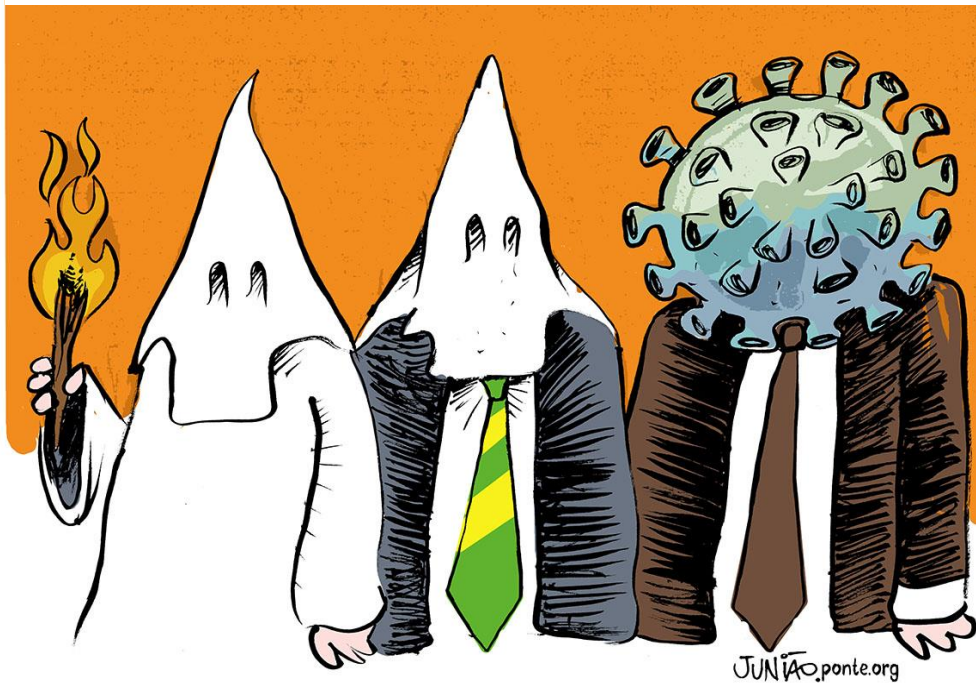
Disponível em: <https://jeonline.com.br/noticia/21816/ajuda-do-governo> - Acesso em: 29/11/2020

FIGURA 8 - CHARGE "PANDEMIA"



Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-pandemia/> - Acesso em: 29/11/2020

FIGURA 9 - CHARGE - PANDEMIA DO CORONA VÍRUS E A NECROPOLÍTICA.



Charge usada como ilustração, sobre a pandemia do corona vírus e necropolítica, para o artigo “Opção dos mais pobres é morrer de fome ou corona vírus” do professor e pesquisador do CELACC/USP, Dennis Oliveira.

Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 29/11/2020

FIGURA 10 - CHARGE “AJUDA” DO GOVERNO DURANTE A PANDÊMIA NO BRASIL



Disponível em: <https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/charges-da-pandemia/>

FIGURA 11 - O PANDEMÔNIO DA PANDEMIA



Charge publicada no jornal Folha de São Paulo em 03/04/2020

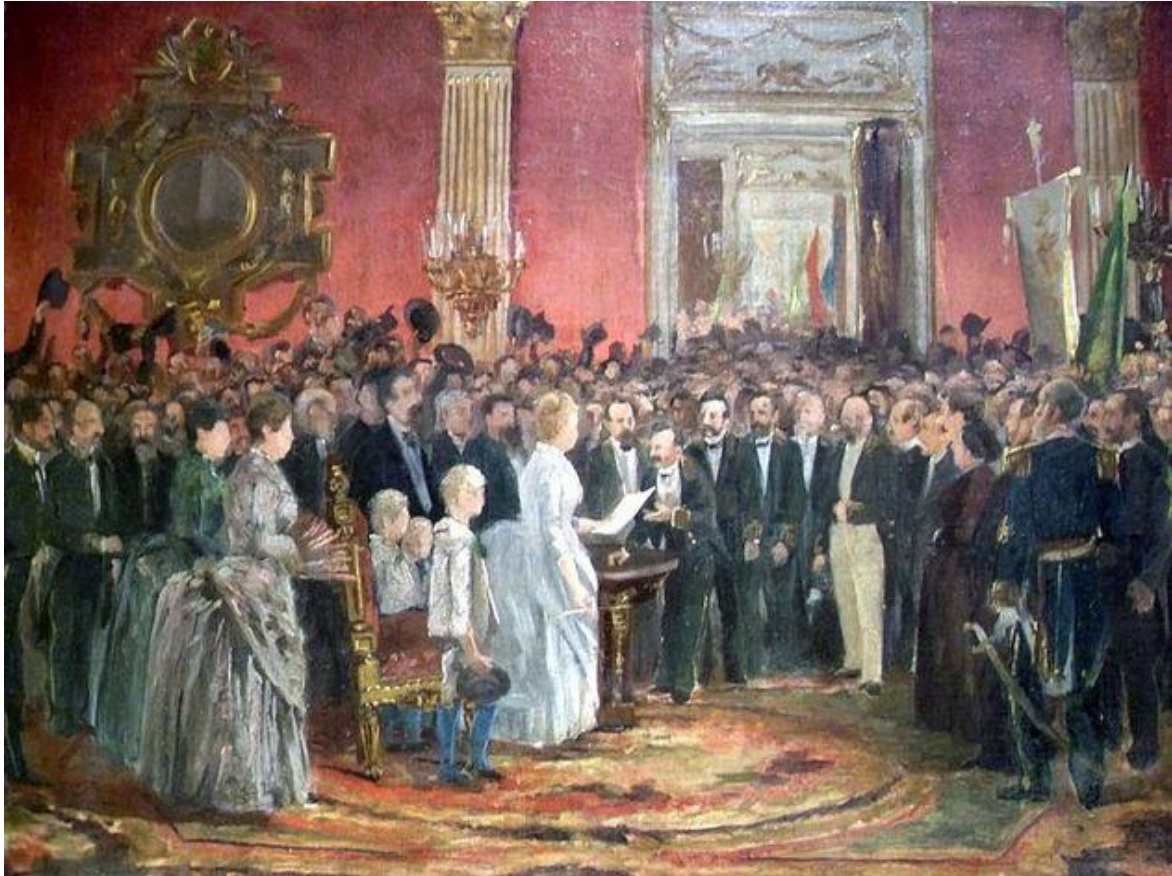
Disponível em: <https://twitter.com/folha/status/1246052384633208835> - Acesso em: 29/11/2020

Os (as) alunos (as) foram convidados (as) a analisar as imagens apresentadas e concluíram que se nada soubessem a respeito da pandemia e as questões políticas e sociais inerentes ao Brasil em 2020, não seriam capazes de entender sobre o que as imagens faziam referência. Um dos alunos não conseguiu entender a terceira charge e perguntou o “*que o homem de marrom usava na cabeça?*”²⁵ *É uma espécie de máscara?*”. Notei então que o aluno não conseguiu associar a imagem a uma representação do novo corona vírus e por consequência não conseguiu compreender imagem.

Como exemplo para discutir o quarto apontamento, apresentamos duas imagens aos (as) alunos (as) e a eles (as) foi pedido que a analisassem. A primeira (Figura 11) representava a princesa Dona Isabel entregando a Lei Áurea assinada ao Barão de Cotegipe declarando extinta a escravidão no Brasil.

²⁵ Resposta de Ângelo, em 2020.

FIGURA 12 - A PRINCESA DONA ISABEL ENTREGA A LEI ÁUREA ASSINADA AO BARÃO DE COTEGIPE DECLARANDO EXTINTA A ESCRAVIDÃO NO BRASIL



Autor: Victor Meirelles

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lei-aurea/>

Acesso em: 15/12/2020

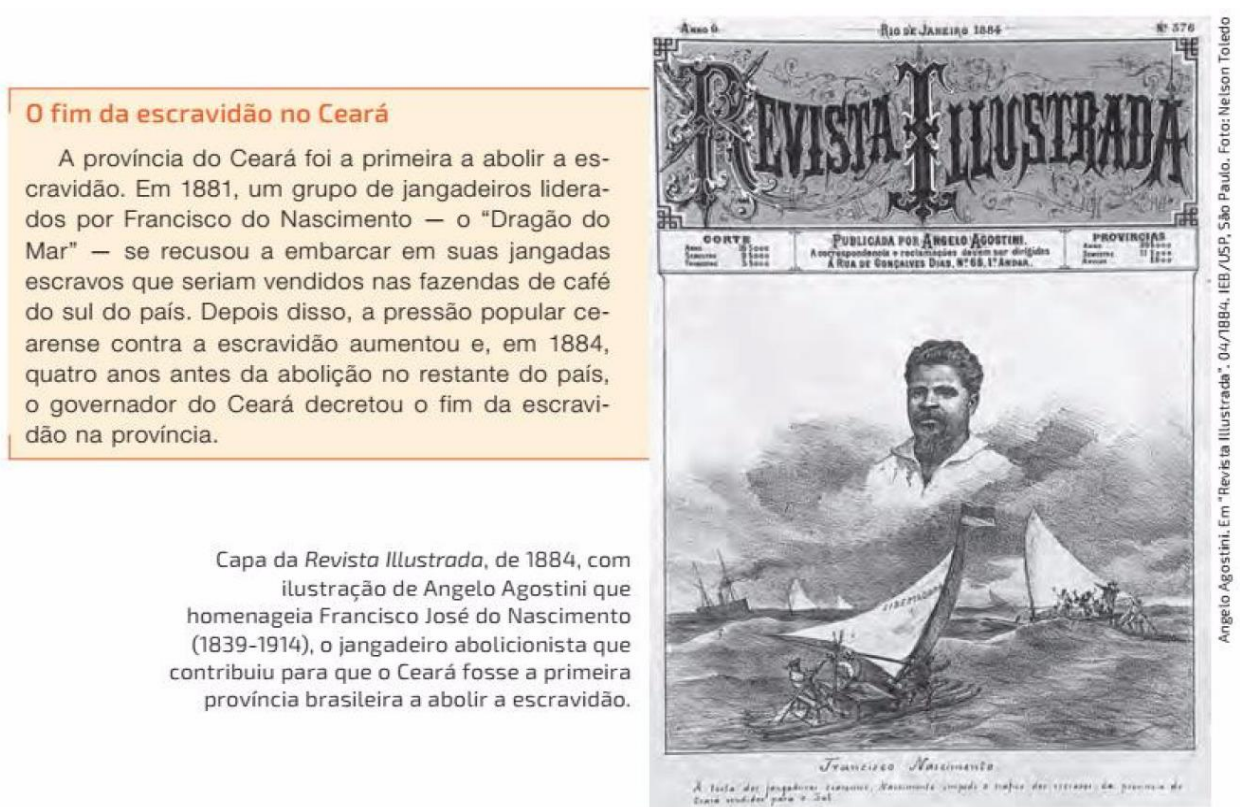
Alguns alunos fizeram uma descrição prévia da imagem, destacando seus aspectos principais, como o local onde a imagem é representada, as roupas usadas, a classe social a qual pertenciam as pessoas presentes. Pedimos então, para que os alunos falassem a respeito do tipo de mensagem que esta pintura pretendia transmitir. As respostas giraram em torno de expressões como “*trata da abolição da escravidão*”²⁶, “*mostra a princesa Isabel assinando a*

²⁶ Resposta de Júlio, em 2020.

lei que libertou os escravos”²⁷, “*passa a mensagem de que a princesa Isabel foi a responsável pela abolição da escravidão no Brasil*”²⁸.

Pegando o “gancho” desta última fala, mostramos a segunda imagem que foi retirada do livro didático que os alunos utilizavam em 2020.

FIGURA 13 - O FIM DA ESCRAVIDÃO NO CEARÁ.



#Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinderg. Ed 1ª. Quinteto. 2016. pág. 35.

Ao confrontar as duas imagens, os (as) alunos (as) foram perceberam, que a mensagem apresentada na primeira imagem, que na fala da aluna “*passa a mensagem de que a princesa Isabel foi a responsável pela abolição da escravidão no Brasil*” pode ser

²⁷ Resposta de Yana, 2021.

²⁸ Resposta de Alice, 2020.

questionada e até mesmo desconstruída, ao se analisar outras fontes históricas que tratam do mesmo assunto.

Na imagem em questão, vemos a representação de Francisco do Nascimento, um negro, jangadeiro, que liderando um grupo de pessoas, se recusou a embarcar pessoas que seriam vendidas como escravas no sul do país. E que através de lutas, como a de Francisco do Nascimento, conhecido como o “Dragão do Mar”, a província do Ceará aboliu a escravidão em 1884, quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea.

Alguns alunos demonstraram certa surpresa com esta informação e destacaram como essas histórias muitas vezes não são contadas nas aulas de História, e o que ainda ganha bastante destaque é o ato político da princesa Isabel, que tornou extinta a escravidão no Brasil em 1889.

Para discutirmos e exemplificarmos o quinto apontamento, refletimos primeiramente sobre a assertiva de Burke ao dizer que “[...] a arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que refleti-la [...]” (BURKE, 2004, p. 37).

Neste ponto, os (as) alunos (as) utilizaram exemplos próprios, como o ato de tirar *selfies*, em especial entre o público mais jovem, afirmando que nem sempre a foto que tiram, muitas vezes sorrindo, aparentando felicidade, condiz como o seu verdadeiro estado de espírito. Falaram também que é comum modificarem o “cenário”, escolher o melhor ângulo, para melhorar as fotografias.

Achei bem interessante estes comentários, pois os alunos demonstraram a habilidade de utilizar exemplos de seu cotidiano para explicar assuntos históricos. Pude perceber também, que eles já estavam fazendo uso do conhecimento aprendido em uma oficina de História, para relacionar com algumas questões de sua vida prática.

Para uma análise mais comparativa sobre o quinto apontamento, utilizei as duas imagens que exponho a seguir:

FIGURA 14 - PROPAGANDA INSTITUCIONAL DO ENEM 2020.

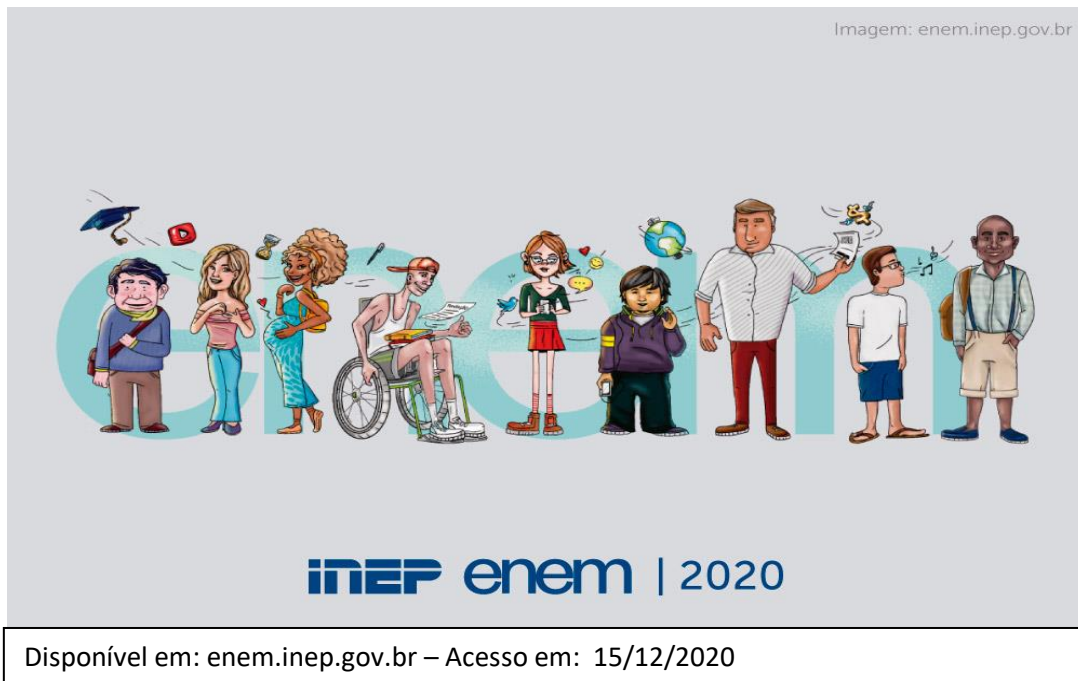
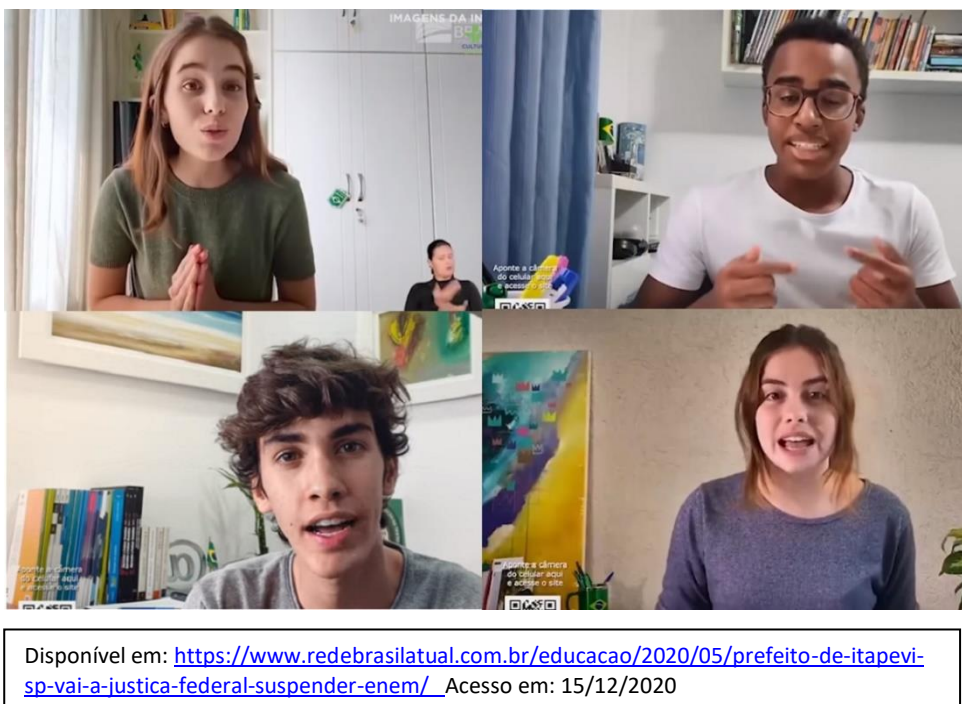


FIGURA 15 - PROPAGANDA INSTITUCIONAL DO ENEM 2020.



As figuras 13 e 14 dizem respeito a propagandas do Ministério da Educação sobre o ENEM 2020. Devido ao estado de pandemia, muitas críticas foram feitas, por parte da

sociedade, com relação a aplicação ou não da prova que define o acesso de milhares de estudantes à universidade. Isso porque, sem condições de se manter o ensino presencial, as escolas optaram pelo ensino remoto. As escolas particulares, praticamente não pararam, pois adotaram de forma mais rápida o ensino remoto, não prejudicando assim seu público. Essa medida deu certo, pois a grande maioria dos (as) alunos (as) das escolas privadas tem acesso às ferramentas necessárias para que o ensino remoto pudesse acontecer, basicamente computador, acesso à internet e espaço físico adequado, isso sem considerarmos os aspectos econômicos para custear as necessidades básicas de qualquer indivíduo, como por exemplo, o nutricional.

O mesmo não ocorreu nas escolas públicas, como discutido anteriormente, utilizando o exemplo do IFPA – Campus Belém (que comparado às demais escolas, tanto municipal como estadual, possui muito mais condições, em termos financeiros e estruturais). As Escolas públicas passaram um bom tempo sem aula e quando retornaram com o ensino remoto, enfrentaram os obstáculos que a discrepante desigualdade social no Brasil nos impõe: Boa parte dos (as) alunos (as) não possuía computador e acesso a internet, não possuía nem mesmo o alimento diário, seja porque, boa parte destes contam com a merenda escolar para suprir uma parte de suas necessidades nutricionais, seja por, seus pais ou responsáveis terem sofrido ainda mais com os impactos econômicos causados pela pandemia.

Diante deste cenário, a pressão popular para que o ENEM fosse adiado (este estava previsto inicialmente para ocorrer nos dias 1º e 8 de novembro) se intensificou e o MEC, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponibilizaram uma enquete, disponível entre os dias 20 a 30 de junho, para saber a opinião dos estudantes sobre qual a melhor data para aplicação das provas, as opções eram as seguintes:

- Enem impresso: 6 e 13 de dezembro de 2020 / Enem Digital: 10 e 17 de janeiro de 2021;
- Enem impresso: 10 e 17 de janeiro de 2021 / Enem Digital: 24 e 31 de janeiro de 2021; e

- Enem impresso: 2 e 9 de maio de 2021 / Enem Digital: 16 e 23 de maio de 2021.

Um total de 1.113.350 participantes votaram (19,3% do total de inscritos no exame)²⁹ e o resultado divulgado mostra que, entre as opções disponibilizadas, os estudantes preferiam que o exame acontecesse no mês de maio de 2021.

Desconsiderando o resultado da enquete e a situação de milhões de alunos (as), principalmente os estudantes de escolas pública, o MEC, juntamente com o INEP, decidiu que as provas ocorreriam nos dias 10 e 17 de janeiro de 2021 e o Enem Digital (primeiro ano nessa modalidade) nos dias 24 e 31 de janeiro de 2021.

Nesse contexto o governo lança a propaganda em questão. Os (as) alunos (as), atentos ao contexto vivenciado e falando com conhecimento de causa, pois eram alunos do terceiro ano e prestariam o exame, fizeram suas análises.

Apontaram que na primeira imagem sugeria que pessoas em todas as condições, sejam jovens, idosos, grávidas, pessoas com necessidades especiais, ricos ou pobres, teriam acesso ao ENEM. Perceberam que todos estavam posicionados na mesma “*linha*”, indicando que “*disputavam em condições de igualdade*”³⁰. Durante estas falas, os (as) alunos (as) logo apontaram que mesmo a imagem tentando passar esta mensagem ela não condiz com a realidade vivida por eles.

Analisando a imagem seguinte, os (as) alunos (as) notaram que todos os “*alunos*” que falavam a respeito do Enem, ratificando sua participação na prova e “*mostrando*” a importância de todos fazerem o mesmo, “*sem levar em consideração as desigualdades existentes*”, estavam em “*uma espécie de escritório, bem organizado, com livros, e todos os meios para necessários para estudar*”³¹, perceberam ainda que “*em todas as imagens, aparece uma bandeira do Brasil, passando uma ideia de patriotismo*”³².

²⁹ De acordo com o site Educa mais Brasil, disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/confira-o-resultado-da-enquete-sobre-a-nova-data-do-enem-2020>. Acesso em: 03/02/2021

³⁰ Resposta de Matias, em 2020.

³¹ Idem.

³² Resposta de Sebastião, em 2020.

Achei muito interessante a percepção dos (as) alunos (as) e como o olhar deles (as) estava mais atento (a) para uma interpretação mais crítica das imagens, conseguindo “ler” o que estas não pretendiam dizer.

A próxima imagem apresentada foi a pintura de Pedro Américo, Independência ou morte, produzida em 1888. Ao pedir para que os (as) alunos (as) analisassem esta pintura, eles (as) fizeram uma descrição dos principais aspectos, como a paisagem retratada, as roupas das pessoas e o momento histórico ao qual a imagem faz referência. Expliquei a eles que o quadro foi pintado 66 anos após o ocorrido e que pretendia reconstruir a proclamação da independência do Brasil como um ato heroico e coeso.

Chamei-os à atenção sobre o contexto histórico que reverberou no tão afamado “grito do Ipiranga”. Desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808 e todas as mudanças ocorridas na colônia, derivadas disso. E que movimentos Internos, como a Revolução Pernambucana de 1817 e a Revolução do Porto em 1821, foram fatores preponderantes para se chegar a este ato político e até mesmo, simbólico. Para além de uma coesão no processo de independência, o povo pouco participou e até mesmo entendeu este processo, até mesmo a adesão das províncias à independência do Brasil não foi algo instantâneo, a exemplo disso, temos a província do Grão Pará que só adere à independência em 15 de agosto de 1823. Mencionei ainda o fato de D. Pedro I estar em viagem e que provavelmente o grito do Ipiranga não foi tão pomposo como o quadro representa. Os (as) alunos (as) não teceram mais comentários sobre esta imagem, talvez por não terem muito conhecimento deste fato histórico.

FIGURA 16 - INDEPENDÊNCIA OU MORTE, 1888.



Independência ou Morte, 1888, óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm, Pedro Américo, Museu Paulista da USP, São Paulo.

A última imagem foi retirada do livro didático utilizado pela turma, já citado anteriormente. Foi pedido que eles fizessem a análise da imagem, para elaborar uma resposta. Eles se valeram da legenda que dizia se tratar de “fazendeiros escravocratas” lendo a notícia da abolição. Os comentários são os que seguem: *“Percebo que estes fazendeiros não estão muito felizes com a notícia”*³³, *“eles não gastaram da abolição porque os escravos eram a principal mão de obra e agora eles teriam que pagar”*³⁴, *“para ter acesso ao jornal as pessoas precisavam ir ao correio”*³⁵. Notamos que de uma forma geral, os (as) alunos (as) conseguiram perceber, através das expressões das pessoas retratadas, o seu estado de insatisfação com a abolição e para isso, fizeram a utilização de conhecimentos históricos

³³ Resposta de Luana, em 2021.

³⁴ Resposta de Maurício, em 2020.

³⁵ Resposta de Renato, em 2020.

prévios, como o conhecimento sobre a escravidão no Brasil e a principal força de trabalho nas fazendas brasileiras.

FIGURA 17– FAZENDEIROS ESCRAVOCRATAS LEEM A NOTÍCIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.



Fazendeiros Escravocratas leem a notícia da abolição da escravidão. Charge de Ângelo Agostini, publicada na Revista Ilustrada, em 1888. Retirado de: #Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinderg. Ed 1ª. Quinteto. 2016. pág. 35.

Por fim, para falarmos do sexto e último apontamento, nos valem de duas imagens, a primeira delas também foi retirada do livro didático da turma, as quais, demonstro a seguir.

FIGURA 180 - INTERIOR DE UMA LUXUOSA LOJA DE ROUPAS, NO RIO DE JANEIRO, 1906.



Fotografia de Augusto Malta que retrata o interior de uma luxuosa loja de roupas, no Rio de Janeiro (RJ), por volta de 1906.

#Contato História vol. 03 de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinderg. Ed 1ª. Quinteto. 2016. pag. 44

FIGURA 19 – INTERIOR DE UMA LUXUOSA LOJA DE ROUPAS, NO RIO DE JANEIRO, 1906.



Disponível em:
<https://ffw.uol.com.br/noticias/moda/hermes-nova-colecao-no-brasil-e-romantismo-celebrado-em-filme/galeria/1/> Acesso em: 29/11/2020

Foi pedido aos (as) alunos (as) que comparassem as duas imagens e tecessem seus comentários a respeito, destacando as rupturas e permanências entre elas.

Com o auxílio da legenda, os alunos identificaram que a primeira imagem tratava-se de uma loja. Observaram que as “*clientes eram todas mulheres e os vendedores a maioria homens, tendo apenas uma mulher vendendo*”³⁶, outro aluno comentou que “*isso, talvez, fosse porque nesse período, poucas mulheres trabalhavam*”³⁷, acrescentou ainda que “*hoje em dia a maioria dos vendedores em lojas são mulheres, isso pode ser uma ruptura!?*”.

Destaquei que no início do século XX muitas mulheres trabalhavam, mas eram mulheres que pertenciam às classes desfavorecidas da sociedade e eram empregadas principalmente nas fábricas. Indaguei – os sobre a classe social das mulheres retratadas na fotografia, os alunos identificaram que “*provavelmente eram mulheres ricas*”.

Pedi para que passassem para a segunda imagem, de pronto eles afirmaram se tratar de uma loja de *grife*. Perceberam que haviam “*clientes homens e mulheres mas a maioria são mulheres*”. Perguntei sobre o que eles observavam de permanência entre as duas imagens, um aluno respondeu que “*as duas são frequentas mais por mulheres e devem ser ricas*”³⁸, “*percebo também que todos são brancos*”³⁹. Aproveitando essa última fala intervi elogiando a observação e levando-os (as) a refletir que mais de 100 anos de uma imagem para a outra, as lojas “*mais caras*” são frequentadas, em sua maioria por pessoas brancas, e isso nos aponta que as desigualdades econômicas no Brasil, estão diretamente relacionadas às questões raciais, como apontam as pesquisas do IBGE. Que pessoas negras ainda recebem salários menores que as pessoas brancas mesmo desenvolvendo as mesmas atividades e que este exemplo, aponta uma permanência entre as duas imagens, tiradas em períodos diferentes.

A oficina encerrou-se com uma fala sobre a construção do imaginário coletivo e para isso apresentei aos alunos duas imagens mostradas a seguir.

³⁶ Resposta de Letícia, em 2020.

³⁷ Resposta de Jair, em 2020.

³⁸ Resposta de João, em 2020.

³⁹ Idem.

FIGURA 21 - PUBLICIDADE DO GOVERNO FEDERAL.



FIGURA 20 - IMAGEM VEICULADANAS REDES SOCIAIS POR BOLSONARO.



Ressaltei mais uma vez que as imagens possuem intencionalidades e que muitas vezes são usadas para criar padrões, normas e construir ou desconstruir opiniões de acordo com o interesse de quem as produz ou de quem se apropria delas. Ao apresentar as imagens acima, e com o tempo de aula se esvaindo, fiz uma breve fala sobre elas. Descrevendo a primeira imagem, ressalttei que a propaganda foi veiculada pelo governo do atual presidente Jair Bolsonaro e foi usada para divulgar o programa Pró – Brasil. Questionei aos alunos se eles se sentiam representados ou se a sociedade brasileira estava sendo bem representada naquela imagem. Os alunos logo perceberam que a imagem só retratava “crianças brancas e deixa de lado a diversidade racial do Brasil”⁴⁰ pois, “no Brasil somos a maioria negros ou pardos, sem falar nos indígenas”⁴¹. Ratifiquei a afirmação dos alunos dizendo que a imagem não levou em consideração a heterogeneidade da sociedade brasileira e que com ou sem intenção, talvez movido pelo pensamento elitista, branco e estreito de seus criadores ou tentando passar uma imagem “europeizada” do país, a imagem foi veiculada e transmite uma mensagem.

Quanto a segunda e última imagem analisada, pedi para os alunos refletirem nos dizeres da camisa, nas cores verde e amarelo de Hélio Fernando Barbosa Lopes, regularmente visto na companhia do presidente Jair Bolsonaro. O presidente em questão já fez várias declarações de cunho racista e preconceituoso, contra vários grupos sociais, entre eles negros e indígenas e em uma de suas tradicionais *lives* aparece na companhia de um homem negro e este até já se intitulou Hélio Bolsonaro.

Perguntei então aos alunos quais eram suas apreensões sobre a imagem em questão, as respostas foram: “as cores verde e amarelo estão bem presentes”⁴², “deve ter um motivo para ele estar usando essa camisa com essas cores e com esses dizeres”⁴³, “deve tá querendo (o presidente) passar uma imagem de que não é racista”⁴⁴. Aproveitei as falas dos alunos para mostrar que desde o cenário às roupas usadas, são pensados para transmitir uma

⁴⁰ Resposta de Matias, em 2020.

⁴¹ Idem.

⁴² Alice, em 2021.

⁴³ Resposta de Wellington, em 2021.

⁴⁴ Resposta de Yana, em 2021.

mensagem, uma ideologia, e que muitas vezes as pessoas recebem e consomem estas mensagens passivamente. A frase “minha cor é o Brasil” entre tantas interpretações possíveis, tenta desconstruir uma histórica luta de reconhecimento e igualdade que a população negra tem conquistado e ainda luta para conquistar cada vez mais, colocando no mesmo “balaio” negros e brancos, desconsiderando completamente os fatores de desigualdade política, econômica e social de nosso país. Podemos falar ainda, de uma tentativa de negar o racismo na sociedade brasileira, como que se o simples fato de negá-lo, fizesse com que ele desapareça. Talvez desapareça da mente de alguns seguimentos sociais, consumidores de certas ideologias, mas não desaparece na prática.

Contemplando os critérios I (Interpretação de Fonte) e II (Compreensão contextualizada) da aula-oficina proposto por Barca, solicitamos ao final da oficina, que aos (as) alunos (as) respondessem a uma atividade a ser realizada individualmente e enviada por meio do *google forms*, na qual eles deveriam escolher duas imagens: a primeira do livro didático utilizado pela turma de qualquer um dos conteúdos disponíveis no livro e a segunda de qualquer outra fonte que julgassem pertinente, seja de jornais, revistas, internet e etc., a única exigência é que as imagens fizessem referência a mesma temática porém em temporalidades diferentes.

No *google forms*, os (as) alunos (as) deveriam inserir seu nome completo e em seguida responder qual o conteúdo histórico que eles escolheram e o que os levou a optar por este conteúdo. Em seguida os (as) alunos (as) deveriam enviar as duas imagens, fazendo upload do seu dispositivo para o formulário eletrônico.

Primeiramente, foi pedido aos (as) alunos (as) que fizessem uma descrição pré-íconográfica das duas imagens, respondendo questões como: Que produziu? Em que época foi produzida? Qual a intencionalidade mais evidente na produção? Quais elementos são retratados na imagem?

Em seguida, pedimos que eles fizessem uma análise aprofundada das duas imagens, respondendo nesta análise questões como: Para quê ou quem foi produzida? Com qual objetivo aparente? Que mensagens as imagens lhes transmite? Como esta imagem foi/está sendo utilizada/apropriada? Qual o significado você pode perceber?

A terceira pergunta solicitou que os (as) alunos (as) descrevessem quais as mensagens não explicitadas eram possíveis de ser percebidas nas imagens?

A quarta questão pede aos (as) alunos (as) que comparem as duas imagens que foram produzidas em períodos históricos diferentes, e especifiquem quais as rupturas e permanências podem ser percebida entre elas.

A penúltima pergunta solicita que respondam como as duas imagens poderiam influenciar um olhar desatento.

Por fim, contemplando o último item da metodologia da aula oficina proposto por Barca - III Comunicação - pedimos que os (as) alunos (as) façam suas narrativas sobre como a oficina de interpretação de imagens contribuiu ou não com o seu conhecimento histórico. O quanto já era sabido sobre o assunto e o que de novo aprenderam. Como esse conhecimento pôde lhes ajudar em sua vida prática. Descrevendo ainda, outras questões que possam ter despertado a atenção deles durante o processo.

Pudemos perceber durante o processo, que alguns alunos detinham uma facilidade na de interpretação pré-iconográfica, conseguindo inferir a mensagem transmitida, outros já apresentavam dificuldades para essa descrição, a qual eu atribuo grandemente à carência de conhecimento histórico para tal interpretação e até mesmo uma falta de percepção mais ampla sobre o contexto em que vivem. Estas observações ratificam a necessidade de oportunizar aos (as) alunos (as) um maior contato com a utilização de imagens no ensino de História.

As respostas dos participantes e análise das informações recebidas serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
ANÁLISES, INTERPRETAÇÕES E NARRATIVAS DOS
ALUNOS.

4 ANÁLISES, INTERPRETAÇÕES E NARRATIVAS DOS ALUNOS.

Neste capítulo procuramos analisar, através das narrativas dos (as) alunos (as), a ampliação da consciência histórica destes, tipificando, para fins didáticos, os níveis de consciência histórica, percebido através das análises que os alunos fizeram das imagens escolhidas. De acordo com Rüsen (2010, p. 59), consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, além de entender como se dá a evolução gradual de conhecimento histórico e a utilização deste para a orientação na vida prática a partir da interpretação de fontes imagéticas.

Corroboramos com Rüsen (2010, p. 60), ao afirmar que a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, ou os conhecimentos estritamente adquiridos no ambiente escolar, pois a consciência histórica, construída a partir de toda sorte de vivências, é capaz de fazer do conhecimento histórico um meio de entender não somente o passado, mas se valer deste conhecimento dialógico para compreender as questões do presente e vislumbrar o futuro.

Desta forma, optamos pela análise das narrativas dos (as) alunos (as), por entender que através destas, é possível mensurar o aprendizado histórico. Utilizaremos como tipologia e classificação da consciência histórica, a metodologia proposta por Rüsen (2010) que classifica em quatro as formas o aprendizado histórico, a saber: Tradicional, Exemplar, Crítico e Genético.

Em termos gerais, as definições dessas categorias, podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Tradicional: O presente e sua extensão futura é vista como uma continuidade do passado. Manutenção dos costumes e tradições para além do tempo.

Exemplar: A história é vista como uma recordação do passado, como uma lição para o presente. “História mestra da vida”

Crítica: Apresenta interpretações a respeito do passado que negam sua continuidade e suas tradições, mobilizando certas partes do passado, argumentando no sentido de romper as continuidades.

Genética: representa a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis que evoluem em configurações “modernas”. Enxerga a vida social em toda a sua complexidade e aceita diferentes pontos de vistas.

A culminância da oficina se deu, com a proposta de os alunos fazerem suas próprias interpretações acerca das imagens que eles (as) mesmos escolheram, produzindo narrativas a respeito delas. Analisaremos concomitantemente as respostas dos (as) alunos (as) das turmas de mecânica e saneamento, totalizando 25 alunos participantes da atividade.

Nesta análise de dados qualitativos optaremos por modificar o nome dos alunos para preservar as identidades deles (as). Os (as) alunos (as) deveriam escolher duas imagens, uma do livro didático e outra de outra fonte sendo da mesma temática só que em outra temporalidade, a escolha feita pelos participantes está representada na tabela 1.

QUADRO 1 - TEMAS ESCOLHIDOS PELOS ALUNOS

NOME DOS ALUNOS	TURMA	TEMA ESCOLHIDO
Ângelo	Mecânica	<i>A relação dos EUA com a América Latina</i>
Diogo	Mecânica	Guerra Fria
Enrique	Mecânica	Comunismo no Brasil
Fabrcício	Mecânica	Holocausto
Júlio	Mecânica	Afro-brasileiros no pós-abolição
João	Mecânica	Ditadura Militar no Brasil
Jair	Mecânica	Ditadura Militar no Brasil
Jamili	Mecânica	Revolução Industrial
Karina	Mecânica	Afro-brasileiros no pós-abolição
Letícia	Mecânica	Censura na ditadura militar
Leonardo	Mecânica	Censura na ditadura militar
Laura	Mecânica	Ditadura Militar no Brasil
Maurício	Mecânica	Primeira República Brasileira
Matias	Mecânica	Nazismo na II Guerra Mundial
Renato	Mecânica	Ditadura Militar no Brasil
Saulo	Mecânica	Imperialismo

Sebastião	Mecânica	Ditadura Militar no Brasil
Yago	Mecânica	Primeira República Brasileira
Alice	Saneamento	Primeira República
Amélia	Saneamento	Revolução Industrial
Ane	Saneamento	Revolução Industrial
Gustavo	Saneamento	Revolução Industrial
Luana	Saneamento	Nazismo/Fascismo
Wellington	Saneamento	Revolta da Vacina
Yana	Saneamento	Protestos

Dividimos as atividades por temas históricos, resultando em nove grupos temáticos passíveis de análise, conforme mostra a tabela 2.

QUADRO 2 - DIVISÃO DE GRUPOS POR TEMAS HISTÓRICOS

NOME DOS ALUNOS	TEMA ESCOLHIDO
Jamili; Amélia, Ane, Gustavo	Revolução Industrial
Saulo	Imperialismo
Júlio; Karina	Afro-brasileiros no pós-abolição e Racismo
Maurício; Yago; Alice	Primeira República Brasileira
Wellington	Revolta da Vacina
Fabício; Matias; Luana	Nazismo, Holocausto e II Guerra Mundial
Diogo; Enrique, Yana	Guerra Fria e Comunismo no Brasil
João; Jair; Letícia; Leonardo; Laura; Renato; Sebastião	Censura e Ditadura Militar no Brasil
Ângelo	A relação dos EUA com a América Latina

Nesta atividade, os (as) alunos (as) selecionaram um total de 50 imagens, distribuídas em 9 temas históricos. Todas as imagens e suas respectivas interpretações e narrativas feitas pelos (as) discentes, foram detalhadamente analisadas e fazem parte do banco de dados desta pesquisa, no entanto, para um refinamento melhor da interpretação de dados qualitativos,

selecionamos algumas imagens⁴⁵ de cinco temas históricos que julgamos mais relevantes para a discussão apresentada nesta dissertação. São eles: Revolução Industrial, Afro-brasileiros no pós-abolição e Racismo, Revolta da Vacina, Nazismo, Holocausto e II Guerra Mundial e Censura e Ditadura Militar no Brasil. No que diz respeito à análise quantitativa foram considerados todos os resultados apresentados pelos participantes, como observado a seguir:

4.1 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.

Quatro alunos (as) escolheram imagens relacionadas à Revolução Industrial, foram eles: Ane, Amélia, Gustavo e Jamili. Ane é aluna da turma de saneamento, tem 19 anos e tem uma filha de um pouco mais de um ano de idade. Ane pouco frequentou os encontros online e os colegas de turma sempre falavam que ela era pouco frequente por conta dos cuidados com a filha. Ela também teve dificuldade com a realização e o envio de algumas atividades relacionadas à disciplina. É preciso destacar, que o assunto Revolução Industrial, foi um dos assuntos que usei durante a aula oficina para exemplificar o sexto apontamento da proposta metodológica de interpretação de imagens, que versa sobre comparar produções imagéticas de uma mesma temática produzidas em períodos históricos diferentes.

Ane escolheu as seguintes imagens:

FIGURA 22 - INTERIOR DE UMA LOJA DO RIO DE JANEIRO, 1906.



⁴⁵ As imagens apresentadas a seguir, foram selecionadas e enviadas pelos alunos participantes da pesquisa. Salvo as imagens retiradas do livro didático #contato história vol. 03, as demais foram selecionadas da internet, no entanto, as fontes exatas destas imagens não foram discriminadas pelos alunos e nos são desconhecidas.

FIGURA 23 - FRENTE DE UMA LOJA EM 2020.

A primeira imagem escolhida pela aluna foi a mesma imagem que utilizamos na aula oficina. Ela faz uma comparação semelhante desta primeira imagem com a segunda, uma fotografia tirada em 04/2020 que diz respeito a uma loja de roupa.

Ao solicitar uma análise aprofundada das imagens, a aluna afirma respectivamente: *“A primeira imagem foi produzida provavelmente por ostentação das mulheres da época, em luxuosas lojas...”* e *“Na segunda imagem temos uma loja no centro foi tirada com o intuito de fazer propaganda, mostrando a loja”*.

Como se pode perceber nesta e nas demais narrativas, a aluna elaborou respostas curtas, sem uma análise aprofundada. Foi então que decidir comparar as respostas da aluna com o questionário da primeira pesquisa aplicada. Neste, a aluna afirma não possuir dificuldade com a disciplina História, apesar de nunca ter usado nenhum conhecimento histórico aprendido na sala de aula em sua vida prática, afirma também se sentir confortável diante da necessidade de interpretar imagens e que é essencial saber interpretar imagens, pois *“imagens são linguagem visual, é tão importante quando saber ler, escrever ou falar.”*

Em sua narrativa final, ao avaliar a oficina, a aluna diz que: *“Creio que a oficina ajudou a perceber o quanto as coisas evoluíram de lá para cá, até mesmo a resolução das fotos e não só o fato”*.

Pude perceber uma divergência da narrativa inicial da aluna, com a prática na análise e interpretação de imagens, do ponto de vista histórico. Ane não instrumentalizou o conhecimento histórico sobre o assunto Revolução Industrial, com a leitura das imagens escolhidas por ela. Não desenvolveu uma perspectiva mais crítica e questionadora e muito menos, relacionou este conhecimento com o tempo presente.

Deteve-se muito superficialmente aos detalhes mais descritivos da fonte, além de demonstrar uma visão do tempo histórico como linear e ligado à ideia de progresso contínuo. Através das narrativas da aluna, refletimos sobre o fato de que muitas vezes, nossos (as) alunos (as) consideram ter certa facilidade sobre o conhecimento histórico, que não se confirma na prática, talvez pelo fato de ainda olharem para a História apenas como uma disciplina, que precisa ser estuda para responder questões de provas e pouco significativa para sua vida cotidiana. Talvez nessa perspectiva, a aluna realmente não encontre dificuldades com a disciplina História, mas quando se trata de instrumentalizar o conhecimento aprendido em sala de aula no seu cotidiano, a dificuldade então se apresenta. O que nos leva a concluir que nós professores devemos nos esforçar mais em fazer esse contínuo exercício de relacionar passado e presente, seja através da interpretação de fontes imagéticas ou por qualquer outro meio. Outro fator preponderante é o de a aluna ser uma jovem mãe, de 19 anos, que precisa conciliar os cuidados com a filha, provavelmente associado aos trabalhos domésticos, com os estudos. Não sei se a aluna também já está inserida no mercado de trabalho, mas toda essa carga de deveres e responsabilidades que pousam sobre a aluna, fez que ela não pudesse acompanhar as aulas regularmente, e isso deve ocorrer em outras disciplinas também, o que pode ter implicado diretamente em seu rendimento na atividade.

A história de Ane nos leva a refletir, nas condições desiguais que as mulheres enfrentam para conseguir se posicionar no mercado de trabalho e ter uma condição econômica menos desfavorável, com certeza, se tipificarmos os níveis de consciência e conhecimento histórico da aluna, nos deteríamos a uma classificação tradicional, mas devemos também nos questionar, o porquê de alunas como a Ane, tem mais dificuldades de ampliar seu conhecimento histórico e demonstrar níveis mais elevados de consciência

histórica? Penso que a resposta a esta questão passa também, pelo contexto social e econômico em que esses alunos estão inseridos.

Os (As) discentes, Amélia, Gustavo e Jamili, e escolheram para sua primeira análise, a mesma imagem, produzida em 1862, que retrata operários trabalhando em uma indústria têxtil. Como vemos a seguir:

FIGURA 24 - OPERÁRIOS TRABALHANDO EM UMA FÁBRICA NA INGLATERRA, 1862.



As análises dos três discentes, quanto à primeira imagem escolhida, é bem semelhante. Enfatizam a evolução das máquinas no decorrer do tempo, a diminuição da mão de obra humana, citam algumas vezes as más condições de trabalho dos operários no século XIX. Como ressalta Amélia: *“grande número de pessoas trabalhando por horas seguidas e dias seguidos de trabalho, sem descanso e sem mesmo sequer um salário ou*

condições boas”⁴⁶. Jamili também acrescenta: “(...) esta imagem me passa a mensagem de como as fábricas precisavam dos homens para fabricar e o trabalho do homem não era tão valorizado como deveria porque os operários era (sic) muito importante para o funcionamento da fábrica (...).”⁴⁷.

Sobre a segunda imagem, o que fica evidente, é a ênfase e valorização dada ao trabalho desenvolvido pela crescente mecanização das indústrias atuais. Observemos a segunda imagem escolhida por Amélia, Gustavo e Jamili, respectivamente:

FIGURA 25 - FÁBRICA DE AUTOMÓVEIS.



⁴⁶ Resposta de Amélia, em 2021.

⁴⁷ Resposta de Jamili, em 2020.

FIGURA 26 - FÁBRICA DE ROUPAS.**FIGURA 27 - PRODUÇÃO INDUSTRIAL MECANIZADA,**

Os (as) alunos (as) perceberam a diminuição da presença humana nas fábricas e o aumento das máquinas como se percebe na fala da Amélia: *“apesar de termos pessoas ali, o número delas diminuiu drasticamente em comparação aos séculos. Isso ocorreu, pois as*

*máquinas supriram muito a necessidade de várias pessoas trabalhando para o mesmo fim.”*⁴⁸. Já Jamili observa: “(...) *dar para perceber que não tem homens trabalhando só máquina, a fábrica composta por máquinas, máquinas fazendo o papel do homem bem mais rápido e sem descanso*”. E ainda: “(...) *é somente as máquinas que fazem o papel do homem e até mais, porque as máquinas não descansam, (sic) fabrica bem mais rápido, e também dar para perceber que produzem uma grande quantidade*”⁴⁹. Gustavo também reflete sobre: “*Uma dificuldade maior de conseguir emprego e ter uma boa condição de vida, já que, a quantidade de pessoas é menor, o que significa pouca contratação de trabalhadores.*”⁵⁰.

Mesmo havendo a percepção da diminuição da presença humana nas fábricas, e a demonstração do conhecimento sobre como se dava as relações de trabalho no início da Revolução Industrial, os (as) alunos (as) valorizam bastante o crescente número de máquinas como algo apenas positivo, desprezando os impactos sociais derivado deste fenômeno, como o aumento do desemprego, o subemprego, baixos salários, entre tantos outros. Como podemos perceber na fala da Jamili “*Não está explícito o quanto tempo de horas trabalhadas tanto para os trabalhadores quanto pelas máquinas (...). A diferença é que as máquinas podem passar por manutenção e pode ser restaurados facilmente, já os trabalhadores só se desgastam.*”⁵¹.

A falta desta visão mais crítica pode estar relacionada à ausência do exercício constante de reflexão da relação passado-presente. Observa-se que os (as) alunos (as) não conseguiram se perceber como parte desta grande engrenagem que movimenta as relações de trabalho na atualidade, mesmo sendo alunos (as) concluintes de um curso técnico.

Mesmo com essa ausência de criticidade no decorrer das análises, pude perceber minimamente que houve algum ganho no conhecimento histórico dos (as) alunos (as), bem como ampliação da consciência histórica destes em suas narrativas finais, como podemos observar:

⁴⁸ Resposta de Amélia, em 2021.

⁴⁹ Resposta de Jamili, em 2020.

⁵⁰ Resposta de Gustavo, em 2021.

⁵¹ Resposta de Jamili, em 2020.

“contribuiu e muito para o meu conhecimento sobre o assunto escolhido, pois na busca de imagens pelo google, imagens no livro dado pela instituição tive a oportunidade de ler vários artigos diferentes e textos sobre fábricas ao redor do mundo (...) aprofundando assim o meu conhecimento sobre o assunto. Me fez pensar em quanto as máquinas nas indústrias foram e ainda são importantes (...) também descobri e reforçar os pontos positivos e negativos disso.”.

Amélia.

“O aprendizado que tive na oficina foi de suma importância para que eu pudesse analisar as imagens e pensar em seu contexto histórico e não apenas na arte. (...). Esse conhecimento me ajudará a partir de então a ter senso crítico de maneira geral (meio acadêmico e vida pessoal) principalmente ao ver imagens e refletir sobre o que a mesma representa. (um adendo é que na ditadura militar os artistas usavam as artes para fazer críticas ao regime e aqueles que tinham o senso crítico de interpretação conseguiam entender as mensagens repassadas) esse adendo me ajuda a entender a importância que se tem de olhar através das imagens (...)”.

Jamili.

“A interpretação de imagens é importante, a partir de que, não é necessário demonstrar algo somente pela escrita. Contribui em um olhar mais amplo na sociedade, na vida.”.

Gustavo.

4.2 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE OS AFRO-BRASILEIROS NO PÓS-ABOLIÇÃO E O RACISMO.

Os (as) alunos (as) Júlio e Karina escolheram falar sobre os afro-brasileiros no pós-abolição e o Racismo respectivamente. Júlio justifica sua escolha dizendo que esse assunto é “(...) *um tema muito relevante nos dias atuais*”. Já para Karina, esse assunto “*deve ser falado, hoje em dia vem acontecendo tantos atos racistas Brasil a fora (...) então com tudo o que vem acontecendo me sinto na obrigação de tratar sobre esse assunto*”.

As primeiras imagens escolhidas pelos alunos não respeitou o critério de ser selecionada a partir do livro didático. Júlio fez uma descrição bem detalhada da primeira imagem que pertence ao acervo do Arquivo Nacional do Brasil, produzida em 1988. A foto retrata um homem negro e um branco se cumprimentando, situação essa que o aluno analisa

como sendo “*de respeito e igualdade entre os dois enquanto comemoram a abolição da escravidão*”⁵².

FIGURA 28 - CARTAZ COMEMORATIVO A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL, 1988.



⁵² Resposta de Júlio, em 2020.

Já Karina escolheu a clássica imagem de Johann Maritz Rugendas – Navio Negreiro, que apesar de estar presente em muitos livros didáticos, não se encontrava no volume utilizado pela turma.

FIGURA 29 - NAVIO NEGREIRO - JOHANN MARITZ RUGENDAS



Karina se detém bastante na análise descritiva da imagem e poucas vezes se aprofunda nas mensagens implícitas ou relacionando-a com o presente. Não percebi a articulação entre a atividade e os apontamentos metodológicos da aula-oficina. Vejamos alguns trechos da fala da aluna:

- “Hoje em dia não pode vender ou se ter como propriedade uma pessoa preta legalmente, pois a escravidão foi abolida há muito tempo, mais ainda assim a violência contra as pessoas pretas continuam”⁵³.

- “São imagens bem impactantes, nelas contém uma forte demonstração de racismo e de que certas pessoas acham mesmo que são melhores do que outras só pela diferença de tom de pele, e por isso podem fazer o que quiserem com as pessoas pretas, o que é totalmente errado.”.

Júlio já vai um pouco além do aspecto descritivo e consegue relacionar passado e presente, analisando mensagens explícitas e implícitas de acordo com seus conhecimentos prévios, em alguma das suas falas. Como vemos a seguir:

- “A imagem (1) foi produzida com o intuito de retratar o fim da escravidão e com o objetivo de demonstrar algum tipo de igualdade entre negros e brancos, passando a mensagem de que os ex-escravos seriam incluídos na sociedade e tratados como iguais”.

- “Não é explícito que o governo não empreendeu políticas para incluir os negros na sociedade e que por falta de opção muitas dessas pessoas permanecem em fazendas, trabalhando em troca de uma pequena remuneração, outros se deslocaram para a cidade em busca de uma melhor condição de vida, mas por causa da discriminação e da falta de oportunidade de emprego, tiveram que aceitar trabalhos pesados e recebendo pouco para isso.”.

- “Mesmo após o fim da escravidão, negros e pardos ainda não estão totalmente incluídos na sociedade, com uma enorme desigualdade econômica entre brancos, negros e pardos (...). Nas últimas décadas tem surgido mais organizações e diferentes formas de associação que busca romper com essa situação histórica de racismo, racismo esse que quase não se manifesta de forma direta se manifestando na forma de “piadas” ou na exclusão do acesso a melhores condições de trabalho, salários melhores e a presença no ensino superior”⁵⁴.

Notamos que o aluno valeu-se de seu conhecimento histórico sobre a escravidão e o pós-abolição, bem como suas experiências do tempo presente para formular narrativas que embasasse sua argumentação, a partir de uma aparentemente simples imagem. Isso nos leva a refletir, como as imagens não são testemunhas mudas, mas tem muito a dizer se inqueridas da maneira correta.

Um ponto de intercessão entre Júlio e Karina foi a escolha da segunda imagem. Ambos escolheram imagens relacionadas ao acontecimento do dia 20 de novembro de 2020 em uma grande rede supermercado da cidade de Porto Alegre. Referimo-nos ao assassinato de

⁵³ Resposta de Karina, em 2020.

⁵⁴ Resposta de Júlio, em 2020.

João Alberto Silveira Freitas, um homem negro, de 40 anos, em pleno dia da consciência negra.

Karina escolheu a foto que mostra o espancamento de João Alberto, já Júlio a foto de uma manifestação contra o ocorrido.

FIGURA 30 - ESPANCAMENTO DE JOÃO ALBERTO, 2020.



FIGURA 31 - PROTESTOS CONTRA A VIOLÊNCIA RACIAL, 2020.



Karina
dá bastante

atenção à segunda imagem e faz uma narrativa bem contundente a respeito, demonstrando bastante empatia e se aproximando do acontecimento retratado. Talvez por ser um fato recente, muito veiculado pela mídia, fazendo com que a aluna tivesse bastante propriedade em sua fala. Isso demonstra que os (as) alunos (as) se interessam bem mais por assuntos que tenham relação com o tempo presente e que são significativos pra eles. Falar apenas de escravidão ou abolição da escravidão ou sobre qualquer outro conhecimento histórico, sem contextualizar esses assuntos, pode não significar muito para nossos alunos.

Sobre a segunda imagem Karina afirma:

“A imagem 2 foi produzida para mostrar uma violência explícita de racismo e discriminação (sic) no meio de um supermercado, com o objetivo de provar que o que aconteceu foi sim um ato racista e passa a mensagem de que só pelo fato de uma pessoa ser preta hoje em dia é “confundida” com um bandido, essa imagem significa para mim que não se pode viver (sic) em paz hoje em dia se você é preto, se tem o cabelo enrolado ou se você for pobre e não andar todo “arrumado” ou não tiver “roupas boas”, pois pode ser “confundido” com um bandido e por esses fatos a sua vida corre risco, pelo simples fato das pessoas serem elas mesmas.”.

Ao dar sua opinião sobre a aula-oficina Karina conclui: *“Eu sinceramente aprendi muito, pois não sou muito boa com as palavras e interpretações então, piorou, (...) acho que esse conhecimento adquirido é muito útil para a vida cotidiana, pois precisamos observar as coisas direito para formar uma opinião (...)”.*

4.3 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE REVOLTA DA VACINA.

O discente Wellington escolheu falar da revolta da vacina e ele justifica sua escolha fazendo relação com o tempo presente. O aluno alega que escolheu este tema *“devido às circunstâncias atuais do corona vírus e o negacionismo existente”.*

Associar uma atividade às circunstâncias em que vivemos, não foi algo tão frequente na seleção dos assuntos feita pelos alunos, no entanto, um aluno falar em negacionismo é algo que ainda não havia aparecido nas narrativas deles (as).

Wellington escolheu duas imagens que retratam a mesma temporalidade. A primeira foi retirada do livro didático da turma, a segunda foi selecionada da internet. Sobre a primeira imagem o aluno afirma que *“é possível observar a agressividade do povo e a luta contra a vacina (...), onde o medo, violência e negacionismo imperavam.”*⁵⁵.

FIGURA 32 - CHARGE CAPA DA REVISTA “O MALHO”, 1904.



⁵⁵ Resposta de Wellington, em 2021.

FIGURA 33 - CHARGE SATIRIZANDO OSWALDO CRUZ E A POLITICA SANITARISTA DO RIO DE JANEIRO, 1904



Partindo do seu conhecimento prévio e das motivações do tempo presente, o aluno sabe que o negacionismo histórico tem sido algo muito recorrente na atualidade, no entanto, há certo anacronismo no emprego desta palavra na narrativa do aluno, pois durante o período retratado, as revoltas populares se deram mais por falta de esclarecimento das políticas higienistas à população e a obrigatoriedade da vacina, que na prática, boa parte da população desconhecia.

Sobre a segunda imagem o aluno afirma que Oswaldo Cruz estava sendo “*taxado como inimigo da população*”, “*esfolador*” e prossegue “*(...) assim como ocorre hoje com o intuito de desvalorizar as vacinas atuais*”⁵⁶.

Acredito que se Welington houvesse escolhido uma imagem de outra temporalidade para análise, as reflexões acerca do tempo presente seriam bem mais proveitosa, ainda assim, o aluno conclui afirmando que: “*o uso de imagens ajuda na fixação de ideias. Dentro da*

⁵⁶ Idem.

história de forma geral, o uso de imagens faz-se necessário, pois permite o observador a melhor compreensão do assunto abordado.”.

Sabemos que as imagens são fontes riquíssimas que estão muito além de mera ilustração e de reforço daquilo que já foi exposto através da escrita. A riqueza de detalhes, associada a um olhar atento e sensível, podem contribuir com importantes discussões para a sala de aula, contribuindo com a ampliação da consciência histórica de nossos (as) alunos (as).

4.4 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE NAZISMO, HOLOCAUSTO E II GUERRA MUNDIAL.

Nesta categoria de análise temática, três alunos escolheram falar sobre Nazismo, Holocausto e II Guerra mundial. Fabricio, diz que escolheu o Holocausto “*porque acho um assunto interessante e importante para todos na atualidade, porque **acredito que pode se repetir** (grifo nosso)*”. Matias diz que Nazismo e Segunda Guerra são assuntos que “*tenho grande apreciação*”. Já para Luana, esses são assuntos que “*reflete temas atuais*”.

O discente Fabrício escolheu duas imagens que falavam sobre o holocausto. Ambas retiradas do livro didático utilizado pela turma e que representavam a mesma temporalidade, contrariando a orientação dada, de que a segunda imagem deveria ser de outra fonte como internet, jornais ou revistas, falando sobre o mesmo assunto, mas em temporalidades diferentes.

FIGURA 34 – CHEGADA DE PRISIONEIRO JUDÉUS AO CAMPO DE AUSCHWITZ, 1944.



FIGURA 35 - CIDADÃOS ALEMÃES OBSERVANDO CORPOS DE PRISIONEIRO, 1945.



O aluno se deteve na parte mais discricional da imagem e pouco na parte analítica e crítica da fonte. Percebemos em suas respostas que ele não seguiu os apontamentos apresentados na oficina. Penso que isso se deva a falta de orientação presencial e a maior interação entre professores e alunos, que é um dos revezes do ensino remoto.

Uma das partes mais reflexivas que pude inferir do aluno está em sua seguinte fala:

“Mas refletir sobre isso (holocausto), me ajuda a pensar em como o Regime Alemão fez coisas que assustaram as pessoas, e como ele se estabeleceu no poder, em como ideologias religiosas quando misturadas com política podem ser perigosas, e em como aconteceu tudo isso bem de baixo do nariz da população alemã e eles não prestaram atenção, o que me leva a perguntar: **“o que acontece de baixo do meu?”**“ **que atrocidades estão acontecendo agora?**”(…) **“como essa história poderia se repetir?”**”⁵⁷ (grifo nosso)

⁵⁷ Resposta de Fabrício, em 2020.

O aluno Matias, escolheu duas imagens bem interessantes para analisar. A primeira trata-se do quadro do artista alemão George Grosz de 1944, intitulado “Caim, ou Hitler no inferno”.

FIGURA 36 - CAIM, OU HITLER NO INFERNO, 1944.



Matias fez uma análise bem detalhada da imagem, com constantes reflexões que passeavam entre o passado, o presente e o futuro. Vejamos algumas de suas falas:

- “Hitler parece cansado, ou seja, o sofrimento do suposto inferno, para ele, é algo pior do que exterminar milhares de pessoas.”
- “Aos pés do grande ditador, estão representados ossos possivelmente dos soldados alemães que se dispuseram a junto com Hitler matar e conquistar de forma violenta diversos territórios.”
- “A imagem 1 pode claramente nos levar a pensar que os ossos aos pés de Hitler são dos milhares de judeus mortos pelos Nazistas. Mas então me vem um questionamento: por que os judeus estão no inferno com Hitler?”

FIGURA 37 - FOTOGRAFIA SOBREPOSTA DE HITLER E PARIS

Sobre a segunda imagem o aluno prossegue:

“A imagem 2 até pode sim ter a intenção de não nos deixar esquecer da história do Nazismo, e milhares de danos deixados no mundo. Mas e se pensarmos por outro lado? E se ao invés de pensar que era só pra lembrar do passado, e na verdade for pra pensar no presente e consequentemente no futuro? (...) sempre há algo mais forte pelo que acreditar e hoje não vivemos mais naquele mesmo passado e não podemos deixar os mesmos erros se repetirem no futuro.”

E ainda:

“Ao observarmos atentamente a imagem 2, percebemos que a história não se prendeu naquele momento, e que os anos passaram e o nazismo perdeu aos poucos o poder e foi “extinto”. Hoje vivemos em um mundo ainda cheio de desigualdades, preconceito supremacia, mas não se compara aos problemas causados na segunda guerra mundial”⁵⁸

⁵⁸ Idem.

Matias consegue articular conhecimento sobre o passado e sobre o seu presente, prospectando a respeito do futuro. Interroga a fonte, abstraindo o que ela pode ter querido dizer e o que está implícito. Faz especulações, levanta hipóteses, questiona. Demonstra criticidade e poder de análise.

Ratifica dizendo:

“Com um olhar desatento, uma pessoa ao ver ambas as imagens pode não fazer os questionamentos necessários para além da imagem, assim não enxerga as mensagens implícitas que as imagem querem passar. Ao vê-las, essa pessoa pode simplesmente considera-las como maus uma imagem para ilustração da história.”

A respeito da oficina sobre interpretação de imagens Matias conclui:

“Antes da oficina eu tinha certa facilidade na interpretação de imagens, mas muitas vezes passava despercebido e acreditava que as imagens serviam mais para ilustrar um fato histórico. Mas após essa oficina tenho certeza que vou começar a ver o mundo de uma outra maneira. Pois estamos vivendo cercados por imagens e com um olhar crítico, saberei olhar e analisar o contexto, o período, quem fez e até mesmo descobrir a verdadeira intensão da existência de tal imagem. Na minha opinião a oficina foi muito proveitosa e com certeza levarei esse conhecimento adiante, podendo agora não só ver mas observar uma imagem.”

Luana corrobora com a hipótese de que, o conhecimento sobre interpretar imagens está para além da sala de aula e é capaz de auxiliar os (as) alunos (as) para sua vida prática ao afirmar que este conhecimento *“não só me auxilia a interpretar imagens na prova do Enem como também ajuda no cotidiano ao possibilitar-me realizar uma análise sobre as imagens publicadas na internet e em mídias sociais como twitter”*⁵⁹.

⁵⁹ Resposta de Luana, em 2021.

4.5 - INTERPRETAÇÕES IMAGÉTICAS SOBRE CENSURA E DITADURA MILITAR NO BRASIL.

O assunto mais escolhido pelos (as) alunos (as) participantes foi sobre a Ditadura Militar no Brasil, alguns enfatizando a censura imposta à sociedade brasileira neste período de nossa história.

Sete alunos optaram pelo tema e as justificativas para estas escolhas foram variadas, como:

“como é um assunto recente na história do Brasil resolvi falar sobre esse tema”.
Sebastião.

“[...] é um assunto que quando foi me apresentado, chamou-me a atenção e fiquei curioso sobre ele e até hoje estudo e tento entender [...]”.
Renato.

“[...] é um assunto que se assemelha muito aos acontecimentos de hoje em dia.”.
Laura.

“Eu acho esse tema interessante pois ela (censura) tinha o poder de esconder os crimes cometidos nesse período pela elite. E ela (censura) ainda existe nos dias atuais”.
Letícia.

“A ditadura é um tema interessante porque por mais que tenha se iniciado em 1964 com o golpe militar, ainda permanece nos dias atuais [...]”.
Jair.

“Porque existem pessoas que querem que volte o sistema que dá poder para os militares”.
João.

Inferimos pela justificativa dos (as) alunos (as) à escolha do tema, que alguns deles foram motivados por questões emanadas do tempo presente, como os alunos Laura e João. Isso é muito relevante, pois percebemos que eles foram capazes de relacionar o assunto histórico às questões de sua vida cotidiana, não tratando como um fato isolado e distante de sua realidade.

Já Renato em sua fala, parece não manter a mesma proximidade com o assunto, como os dois alunos citados anteriormente, mesmo que seja um assunto que lhe chame à atenção e lhe cause curiosidade, o aluno perpassa a ideia de que é algo distante e isolado de sua vida presente.

Letícia e Jair associam o assunto da censura e da ditadura à atualidade, no entanto de uma forma um tanto quanto limitada e anacrônica, o que é bem preocupante para uma análise histórica. Letícia afirma que a “*censura era a responsável por esconder os crimes cometidos no período ditatorial*”⁶⁰, porém, sabemos que a censura neste contexto não se restringia somente a isso, estendendo-se à arte, à música, à literatura, à liberdade de expressão e a qualquer conteúdo que fizesse críticas e oposições ao regime. A aluna afirma ainda que “*a censura ainda existe nos dias atuais*”. Sabemos, porém que por mais que soframos, na atualidade, constantes tentativas de ataque à democracia e às liberdades constitucionais, ainda vivemos em uma democracia, onde não há espaço para censura. Jair segue a mesma linha, ao afirmar que o golpe militar ainda permanece nos dias atuais. Outro grave erro que me leva a refletir, que certos conceitos precisam ser mais bem trabalhados com nossos alunos, pois muitas vezes partimos do princípio de que palavras como “censura” ou “ditadura” são autoexplicativas, mas na verdade podem acabar levando o aluno a uma “confusão de conceitos históricos” na hora de usar essas palavras em suas narrativas.

A análise feita por Jair, na escolha de sua segunda imagem, me chamou bastante atenção. Observe a imagem abaixo:

FIGURA 38 - CHARGE EM ALUSÃO AOS 50 ANOS DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964.



⁶⁰ Resposta de Letícia, em 2020.

Ao interpretar a charge, o aluno afirma que *“a charge tem uma crítica sobre a ditadura, com o objetivo de demonstrar que ela ainda permanece nos dias atuais, principalmente com pessoas pobres, da favela ou negras. Ela tenta passar o significado de que o autoritarismo ainda está presente.”*⁶¹.

O aluno percebe que a imagem faz uma crítica ao autoritarismo que os militares impõem às regiões periféricas, como as favelas, por exemplo, mas não ficou claro se ele entende que a crítica feita se refere ao regime político ou às ações semelhantes, como as repressões policiais, ocorridas durante este mesmo regime, só que na atualidade.

O que me remete, mais uma vez, às dificuldades encontradas por alguns dos nossos alunos em articular conceitos históricos com suas narrativas orais ou textuais.

Sobre as mensagens não explícitas nas imagens escolhidas o aluno afirma que *“por mais que o tempo tenha passado e várias pessoas lutassem contra a ditadura no Brasil, ela permanece para as pessoas periféricas”*⁶². Outra mensagem não explícita, apresentada Jair, com relação à segunda imagem, foi a de que *“A realidade de algumas escolas da favela que não tem uma manutenção na estrutura e acaba se rachando”*.

Mais uma vez, o aluno não deixa claro sobre a qual tipo de ditadura está se referindo, mas a sua segunda observação, sobre a aparência física da escola na imagem, que não era o tema principal, despertou a atenção do aluno, o que me leva a concluir que ele fez um bom exercício de observação da imagem e de seu conteúdo, mesmo que por algumas vezes, não tenha se expressado com clareza sobre as suas conclusões.

O fato de alguns alunos não conseguirem fazer narrativas textuais mais elaboradas, devido a dificuldades com a articulação textual, não significa que eles não possuam um conhecimento histórico mais elaborado. Talvez se essas narrativas fossem dialógicas, os níveis de consciência histórica demonstrados por esses mesmos alunos, pudessem ser classificados para além dos níveis tradicionais e exemplares.

⁶¹ Resposta de Jair, em 2020.

⁶² Idem.

Das imagens escolhidas pela discente Laura, nenhuma das duas foi retirada do livro didático, conforme o critério solicitado para atividade, porém, a aluna teve o cuidado de selecionar imagens de temporalidades diferentes e que seguissem a mesma temática. Vejamos a primeira imagem:

FIGURA 39 - AÇÃO POLICIAL CONTRA MANIFESTANTE DURANTE A DITADURA MILITAR.



Sobre a primeira imagem, a aluna afirma que “A imagem passa uma mensagem que mostra o quanto o ser humano poderia ser cruel naquela época.”⁶³ e relaciona com a segunda imagem, dizendo que: “(...) mesmo se passando mais de 50 anos desde a ditadura militar, ainda hoje os policiais agem como se ainda estivessem nela.”, e Laura conclui: “sabemos que nem todos os policiais tem pensamentos iguais, muitos até são gentis com aqueles que não causam problemas...”

⁶³ Resposta de Laura, em 2020.

Primeiramente, a aluna passa a ideia de que os policiais eram cruéis apenas na época da ditadura militar, posteriormente, afirma que ainda hoje os policiais agem como no tempo da ditadura, e por fim, a aluna afirma que muitos policiais **“até são gentis com aqueles que não causam problemas”** (grifo nosso). Mas que tipo de “problemas” seria esses que a aluna se refere? Seriam as manifestações feitas no período do regime militar no Brasil, um exemplo de “causar problema” que justificasse a atitude dos policiais? O cidadão para ter um tratamento gentil por parte dos agentes públicos, devem ser o típico “cidadão súdito”? Esses e outros questionamentos que poderiam render ótimas reflexões e narrativa em sala de aula, porém fomos tolhidos pelo ensino remoto e a distância física que nos foi imposta.

Laura reflete sobre a atividade dizendo *“as pesquisas que eu fiz sobre as imagens, me ensinaram muitas coisas (...). Sempre é bom ter bastante conhecimento das coisas, tanto para uma conversa, quanto pra vida mesmo (...).”*

FIGURA 40 - AÇÃO POLICIAL CONTRA JOVEM NEGRO.



O aluno Leonardo também frisou a questão da censura durante a ditadura militar. A segunda imagem escolhida pelo aluno foi uma fotografia que mostra o protagonismo feminino na luta pela liberdade de expressão e o discente destaca: *“Elas se tornaram parte importante na resistência contra a ditadura [...]”*⁶⁴.

FIGURA 41 - PASSEATA CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRAIL.



Achei bem interessante a escolha do aluno, pois trouxe uma perspectiva diferente das que foram apresentadas até então, dando espaço à participação das mulheres na luta contra a ditadura militar. No entanto, ao avaliar a oficina de imagens, notei que o aluno não conseguiu relacionar a habilidade de interpretação de imagens, como algo útil para além da sala de aula, avaliando as imagens como fontes neutras, ao narrar que *“Esta oficina sobre imagens possibilita o entendimento na prática de como as imagens possuem o poder de carregar fatos históricos ajudando no entendimento (sic) do assunto”*⁶⁵.

⁶⁴ Resposta de Leonardo, em 2020.

⁶⁵ Idem.

A aluna Letícia, também escolhe uma imagem que representa a luta das mulheres contra a censura no período da ditadura militar, a aluna destaca: *“É Importante destacar a liderança das mulheres nesse protesto”*. A aluna usa várias vezes em sua análise a palavra **“cultura”**, como por exemplo: *“Podemos ver pessoas lutando contra a censura, querendo mostrar livremente a sua cultura sem serem presas”*⁶⁶. Ou então, *“A foto tirada mostra a forma de como as mulheres participavam das manifestações contra a censura, podendo visar a livre expressão de cultura e musical”*. Assim como o conceito de ditadura e censura, foi empregado de maneira equivocada em algumas narrativas, como dito anteriormente, percebemos que a aluna também não possui uma clareza sobre o conceito de cultura e continua utilizando-o de forma deslocada ou como uma conotação distorcida em sua narrativa.

FIGURA 42 - PASSEATA CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRAIL



⁶⁶ Resposta de Letícia, em 2020.

A aluna segue relacionando o conceito de censura com a atualidade de forma equivocada, ao dizer que: *“Uma das características mais marcantes que visivelmente aparece no nosso cotidiano é a censura de notícias que seja contra o governo, pessoas de alto cargo político. E a diferença é que hoje em dia, as pessoas acreditam facilmente em qualquer coisa”*.

Notamos também, que a aluna não conseguiu perceber que a atividade tratava-se sobre o emprego de uma proposta metodológica para se interpretar imagens e não sobre o aprendizado de conteúdo histórico ao afirmar que:

“Eu não sabia muita coisa sobre o assunto da censura neste período, mas acho interessante porque isso aconteceu por conta do autoritarismo da elite, do poder que eles tinham. E aprendi como as pessoas lutavam contra essa censura, pela luta da livre expressão. E quanto as mulheres foram importantes nesse período.”⁶⁷

As narrativas de Letícia, demonstram que houve um pequeno ganho com relação à aprendizagem do assunto “censura durante a ditadura militar”, no entanto, não percebemos o emprego da proposta metodológica de interpretação de imagens em suas análises e nem ampliação da consciência histórica desta. Percebemos uma carência muito grande de conhecimento histórico e de como articular este conhecimento com a produção textual e com o tempo presente. Mas uma vez, reafirmo que o fato de a aluna não demonstrar esse ganho de conhecimento histórico por meio de narrativa textuais, não significa que não houve essa ampliação de conhecimento e consciência histórica, que poderia ser melhor vislumbrado em diálogos na sala de aula.

O discente Renato, afirmou sobre a oficina de imagens que: *“[...] é um bom projeto acho que pode ensinar varias pessoas outra forma de compreensão sobre o que veem em jornais e notícias na rede, para se compreender melhor o que realmente quer dizer aquilo que estão me passando [...]”*.

Os alunos que escolheram falar sobre ditadura militar conseguiram atender parcialmente, alguns requisitos solicitados, a maioria conseguiu descrever as imagens

⁶⁷ Idem.

corretamente, outros tiveram dificuldade na interpretação, poucos relacionaram corretamente o assunto histórico ao tempo presente, dois alunos apresentaram bastante dificuldade com o domínio de conceitos e assuntos históricos.

Após a compilação das respostas dadas por todos os (as) alunos (as) participantes, foi possível mensurar e classificar os níveis de consciência histórica, expresso através das narrativas textuais dos alunos participantes, bem como visualizar se estes (as) apresentaram dificuldades com a descrição iconográfica e/ou com a interpretação, dificuldades com o conhecimento histórico, se houve ou não ampliação do conhecimento histórico dos alunos e se estes conseguiram relacionar o conhecimento histórico com sua vida prática, conforme pode ser percebido na tabela 3.

QUADRO 3 - SÍNTESE DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.

Temas	Aluno	Dificulda- des com a descrição iconográfi- ca / interpreta- ção.	Dificulda-des com o conhecimen- to histórico.	Relacio- na com o presente / vida prática.	Ampliação do conheci- mento histórico.	Tipologia de consciênci a histórica.
Revolução Industrial	Ane	Sim	Sim	Não	Não	Tradicional
	Amélia	Não	Sim	Sim	Sim	Tradicional
	Gustavo	Não	Sim	Não	Sim	Tradicional
	Jamili	Não	Sim	Não	Sim	Tradicional
Imperia- lismo	Saulo	Sim	Sim	Não	Sim	Tradicional
Pós- abolição e racismo	Júlio	Não	Não	Sim	Sim	Exemplar
	Karina	Não	Não	Sim	Sim	Exemplar
Primeira república	Mauricio	Não	Sim	Não	Sim	Tradicional
	Yago	Não	Sim	Não	Sim	Tradicional
	Alice	Sim	Sim	Sim	Sim	Tradicional
Revolta da Vacina	Welling- tom	Não	Não	Sim	Sim	Exemplar
Nazismo e II G.M.	Fabricio	Sim	Não	Sim	Não	Exemplar
	Matias	Não	Não	Sim	Sim	Genético
	Luana	Não	Não	Sim	Sim	Tradicional
Guerra fria	Diogo	Sim	Sim	Não	Sim	Tradicional
	Enrique	Sim	Sim	Não	Sim	Exemplar
	Yana	Sim	Sim	Não	Sim	Tradicional
Censura e Ditadura Militar	Sebastião	Não	Sim	Sim	Sim	Tradicional
	Renato	Não	Não	Não	Sim	Tradicional
	Laura	Sim	Sim	Sim	Sim	Exemplar
	Letícia	Não	Sim	Não	Sim	Tradicional
	Jair	Não	Sim	Sim	Sim	Tradicional

	João	Não	Não	Sim	Sim	Tradicional
	Leonardo	Não	Não	Não	Não	Tradicional
Imperialismo dos EUA	Ângelo	Sim	Sim	Não	Sim	Tradicional

Analisamos cada uma das categorias da tabela 3 individualmente e obtivemos os seguintes dados:

GRÁFICO 9 - SÍNTESE DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.

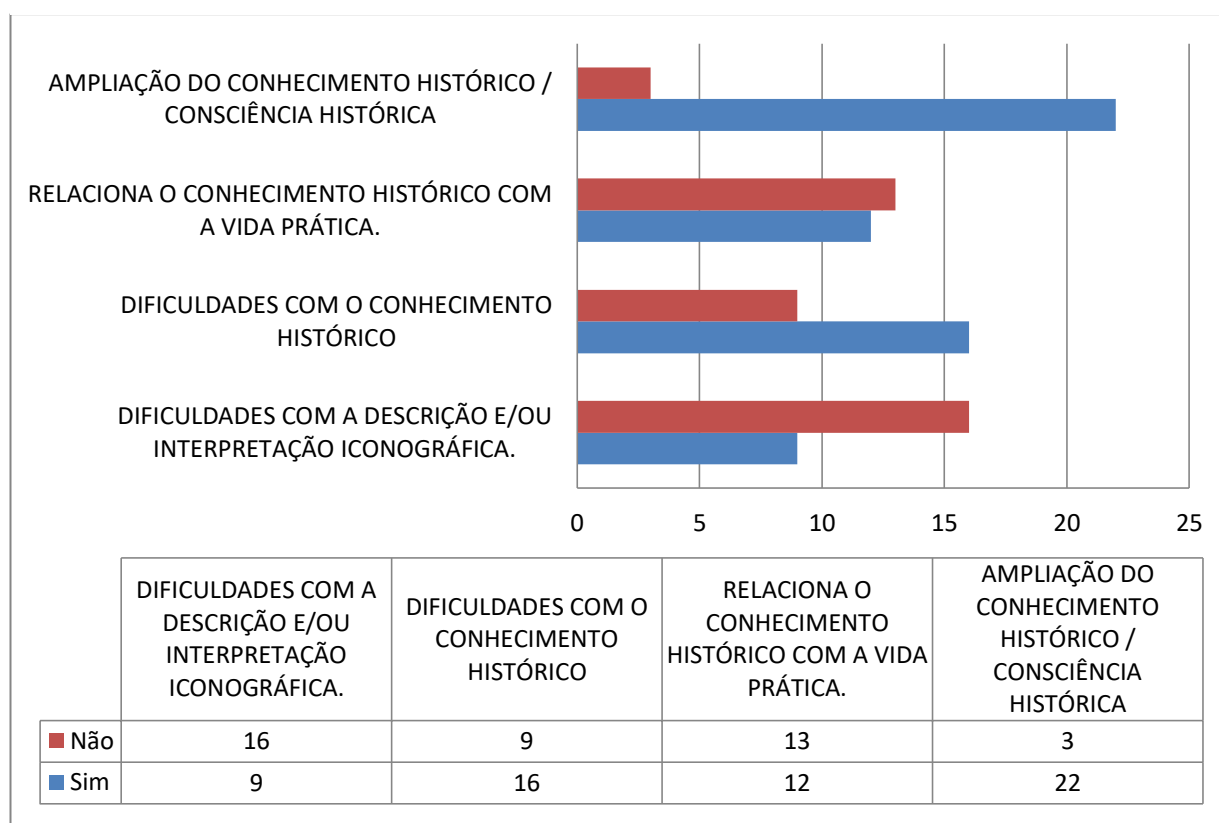
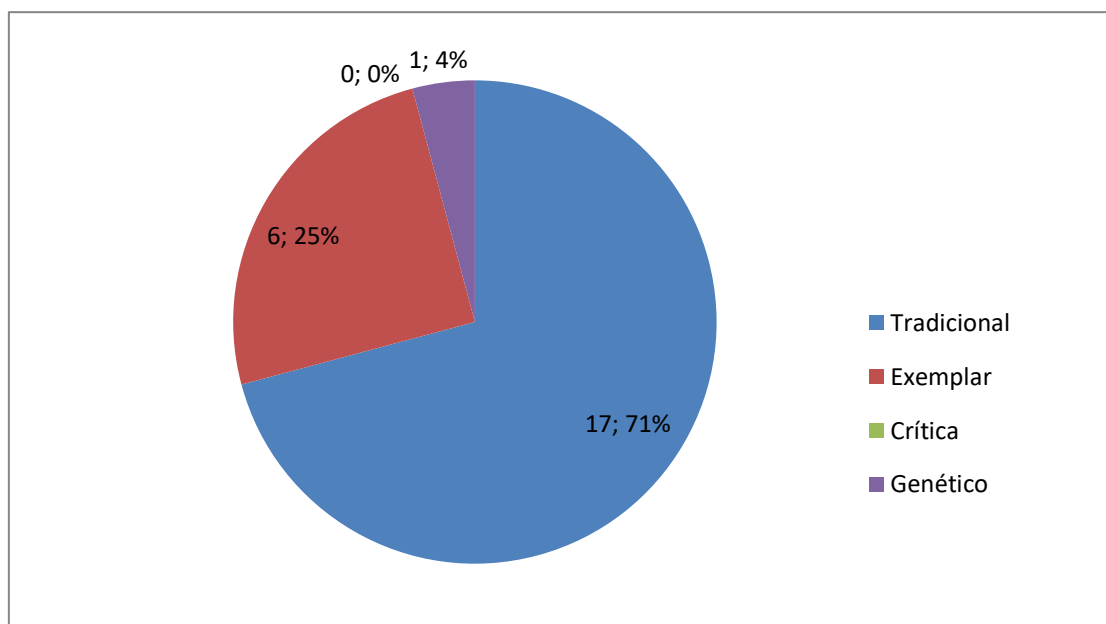


GRÁFICO 10 - TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE OS (AS) ALUNOS (AS) PARTICIPANTES.



A partir da compilação desses dados, pudemos perceber que a maioria dos (as) alunos (as), (17), não apresentou dificuldades com a descrição e/ou interpretação iconográfica contra 8 que não conseguiu interpretar e descrever corretamente as imagens escolhidas. Outro percentual bem aproximado do primeiro é o de alunos (as) que apresentaram dificuldades com o conhecimento histórico, 16 alunos, contra 9 alunos que conseguiu realizar a atividade sem apresentar dificuldades com os conteúdos substantivos. 12 alunos (as) mobilizaram demandas do presente relacionando-as com o conhecimento histórico, e 13 alunos se detiveram apenas aos conteúdos substantivos, isolado de sua vida prática.

Mesmo o número de alunos (as) com dificuldade de interpretação e com a mobilização do conhecimento histórico sendo grande, pudemos perceber através das narrativas dos alunos que 22 dos alunos participantes apresentaram ampliação do conhecimento histórico e da consciência histórica, isso nos mostrar que é possível ampliar o conhecimento e a consciência histórica dos (as) alunos (as) a partir da interpretação de imagens históricas, advindas dos mais diversos meios.

Por fim, quanto ao nível de consciência histórica dos alunos praticantes, percebemos que 17 alunos se enquadram no tipo tradicional, 6 alunos no tipo exemplar, nenhum dos

alunos apresentou em suas narrativas indícios que o classificasse no tipo crítico e 1 aluno apresentou características do tipo genético. Esses dados confirmam o que afirma Rüsen, sobre os tipos de consciência histórica, para ele:

“... os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário, são mais raros. Esse fato se correlaciona com o grau de educação e conhecimento e com o progresso do intelecto humano até competências mais complexas.”

(RÜSEN in BARCA et al. 2010, p.74)

O autor afirma ainda que a experiência de ensinar história em escolas aponta que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, já as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte tanto dos professores quanto dos alunos. É muito importante ressaltar, que as tipificações de consciência histórica encontradas nessa pesquisa, não são estáticas. A consciência histórica dos (as) alunos (as) pode transitar entre os níveis de consciência histórica pré-estabelecidas por Rüsen, dependendo da experiência que este aluno tem sobre determinado assunto. Podendo apresentar o tipo tradicional em um assunto histórico, e em outro, que desperte seu maior interesse, apresentar um nível considerado genético. Ressaltamos também, que esses níveis de consciência histórica são ampliados pela interação dos (as) alunos (as) com as narrativas e trocas de experiências uns dos outros, ou seja, uma consciência histórica dialética que não se restringe apenas ao espaço e ao conhecimento produzido em sala de aula, mas nas diversas vivências dos indivíduos.

Esta pesquisa nos possibilitou perceber a necessidade de ampliar o nível de conhecimento histórico dos alunos, saindo do nível mais predominante que é o tradicional e avançando rumo aos níveis crítico e genético. Tendo em vista o resultado de que muitos alunos apresentaram dificuldades com a interpretação de imagens, alertamos para a necessidade de dar mais atenção à utilização das imagens que trazemos para as aulas de História, seja no livro didático ou em materiais personalizados, orientando os alunos quanto

aos métodos⁶⁸ que precisam ser observados para uma interpretação das fontes imagéticas mais eficientes.

Pudemos perceber também, através dos dados analisados, que a dificuldade de interpretação de imagens apresentadas pelos alunos está diretamente relacionada às lacunas que estes alunos apresentam quanto ao conhecimento histórico de determinados assuntos. Desta forma, é extremamente necessário que os (as) alunos (as) ampliem este conhecimento, para que possam desenvolver melhor sua interpretação, e os professores tem papel fundamental neste processo, enquanto facilitadores deste aprendizado. Outro ponto que podemos levantar, é que o conhecimento histórico por si só, não é suficiente para que os alunos possam ter uma visão mais holística sobre as imagens, é necessário que este conhecimento esteja relacionado com a vida prática dos (as) alunos (as), que estes possam perceber a utilidade do conhecimento histórico para orientação no presente e na sociedade na qual estão inseridos. O professor, enquanto mediador do conhecimento deve constantemente em suas aulas, mostrar para o aluno como aquele assunto estudado, influencia ou pode influenciar seu presente. Como o conhecimento pode ajudá-lo a compreender a sociedade em que vive e que de fato este (a) aluno (a) possa encontrar no conhecimento do passado, as respostas para o presente. Ao relacionar o conhecimento do passado com o presente, despertaremos nos (as) alunos (as) um interesse maior pelo conhecimento histórico, um aprendizado significativo e permanente e consequentemente a ampliação dos níveis de consciência histórica. Outra possibilidade para uma aprendizagem mais significativa é envolver o aluno na construção do conhecimento histórico e isso é possível através do trabalho com as fontes históricas, a qual usamos como possibilidade nesta pesquisa, as fontes iconográficas.

⁶⁸ Algumas possibilidades foram propostas no capítulo I.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como preocupação central, trazer a tona uma breve discussão sobre a importância das fontes imagéticas para o ensino de História e para a vida prática de nossos (as) alunos (as), ao entendermos que estamos inseridos em uma iconosfera, e que é essencial que nossos (as) alunos (as) tenham as habilidades necessárias para interpretar o mundo visual no qual estão inseridos.

Enquanto professores (as), estamos acostumados a observar imagens e a usá-las em nossa prática, na produção de materiais, apostilas, provas e principalmente nos livros didáticos. Mesmo tão acostumados com as imagens, incorremos no risco de naturalizarmos nosso olhar sobre elas, tratando-as como mera alegoria e desprezando suas potencialidades para o ensino.

Partindo da pergunta que motivou esta pesquisa, sobre se é possível ampliar a consciência histórica dos alunos através do trabalho de interpretação de fontes imagéticas em sala de aula, traçamos alguns objetivos a fim de respondê-la. Tivemos como objetivo geral, contribuir com a formação/ampliação da consciência histórica dos alunos, através da interpretação de imagens históricas, dentro e fora da sala de aula. Para isso, exploramos os objetivos mais específicos, que consistiu em observar juntamente com os alunos, produções imagéticas presentes no livro didático de história e em outras fontes para além da sala de aula. Após a realização de uma aula-oficina, onde se pretendeu propor alguns caminhos e métodos possíveis para que os alunos pudessem se basear, ao fazer as interpretações das imagens escolhidas por eles. A partir disso, analisamos a construção de suas narrativas históricas para, a partir delas, mensurar os níveis de consciência histórica presente.

A partir da análise dos dados produzidos pela pesquisa, concluímos que o trabalho com fontes imagéticas, se mostrou uma alternativa para a ampliação da consciência histórica dos nossos alunos, ao percebermos em suas narrativas, que depois de instrumentalizados com os apontamentos metodológicos propostos, a maioria dos alunos conseguiu ter uma visão mais crítica com relação às produções imagéticas, ampliando também seu conhecimento histórico ao pesquisarem sobre os conteúdos escolhidos para análise.

Intentamos ainda, chamar atenção para a utilização das fontes imagéticas nas aulas de História, apontando algumas propostas metodológicas que podem nortear professores e

alunos, quanto à interpretação de imagens, sejam em sala de aula e principalmente na vida cotidiana.

Percebemos no decorrer do trabalho, que 36% dos alunos, apresentou dificuldades para interpretar as imagens escolhidas por eles, e que estas dificuldades podem estar relacionadas com a insipiência do conhecimento histórico, sobre o tema escolhido. Na aplicação do primeiro questionário, 62%, dos (as) alunos (as), afirmaram saber interpretar uma imagem histórica, e isso se confirmou na prática, ao percebermos que 64% dos alunos participantes, não apresentou dificuldade no exercício de interpretação.

Observou-se também, que a maioria dos alunos participantes (64%), apresentou alguma dificuldade com o conhecimento histórico específico, utilizado na interpretação das imagens. Uma hipótese levantada para explicar essa insipiência do conhecimento histórico voltado à interpretação de imagens, pode estar relacionada a outro dado coletado na pesquisa, que diz respeito ao trabalho dos alunos com imagens em sala de aula. 33% dos alunos afirmam nunca ter trabalhado com fontes imagéticas em sala de aula. Os alunos apontaram também, que os professores pouco ou nunca usam imagens em sala de aula, voltados para a interpretação histórica, e quando usam, estas imagens são explicadas pelo próprio professor, ou utilizadas para exemplificar algo e até mesmo de forma monótona, como alguns alunos responderam. Com isso, percebemos que é necessário que os professores de História deem uma atenção maior ao potencial das imagens, não as tratando como simples ilustração ou reforço do conteúdo escrito, além de propiciar aos (as) aluno (as) a oportunidade de fazerem suas próprias interpretações.

Um dado bem otimista a qual chegamos é de que 48% dos alunos foram capazes de relacionar o conhecimento histórico com sua a vida prática, utilizando este conhecimento para orientar-se historicamente. Esta porcentagem ainda não é o ideal, há um longo caminho a ser percorrido e para ampliarmos esse percentual, é necessário que nós professores, relacionemos constantemente o ensino de História com o presente dos (as) alunos (as), bem como envolvamos nossos (as) alunos (as) na construção deste conhecimento, fazendo com que eles (as) se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem, desta forma eles, caso queiram, terão a oportunidade de acessar à um aprendizado mais permanente e útil para além da sala de aula.

Foi interessante perceber que 100% dos alunos reconheceu a importância de saber interpretar uma imagem, não somente no âmbito escolar, mas para além dele também.

Classificaram o saber ler uma imagem, como importante, ou muito importante. Mesmo reconhecendo esse potencial das fontes imagéticas, observamos que os (as) alunos (as) ainda precisam ser instrumentalizados para este fim, pois muitas vezes, no decorrer da pesquisa e das narrativas dos alunos, percebemos a carência de uma maior criticidade nas análises. Alguns participantes tenderam a cristalizar as informações imagéticas ao passado ou considerando-as como uma produção neutra, que carrega “verdades históricas”, entendendo as imagens como algo que faz sentido apenas para explicar o passado, sem conseguir perceber os impactos de determinados contextos passados para sua vida presente.

Outro ponto que nos chamou atenção, foi o fato de os (as) alunos (as) construírem narrativas mais bem elaboradas de assuntos que lhes chamam mais atenção, seja por serem muito famosos e muitas vezes veiculados em filmes e documentários, como a II Guerra Mundial, ou por estarem mais relacionados com demandas do presente, como a questão da ditadura militar e do racismo, por exemplo.

Uma limitação desta pesquisa esteve pautada no fato de analisarmos apenas as narrativas escritas dos alunos participantes, nesta, percebemos que alguns alunos apresentaram dificuldades em articular conceitos como os de “cultura”, “censura” e “ditadura”, por exemplo. Podemos inferir a partir disso, duas possibilidades: Uma maior necessidade de aprofundamento teórico ou problemas relacionados à produção textual. Talvez com a utilização de narrativas orais e dialógicas, e com a mediação direta do professor, estas questões sejam minoradas.

Ao ter contato com as narrativas dos alunos, pude perceber a necessidade de olhar com mais cuidado o ser humano que existe por trás de um uniforme escolar. Pessoas que levam para a sala de aula, problemas sociais, econômicos, familiares, estruturais. São carências que interferem diretamente no seu aprendizado e no interesse pelas disciplinas. Muitas vezes, o aluno olha para a disciplina, como um obstáculo a ser vencido para alcançar um diploma, que pode lhe garantir um lugar no mercado de trabalho, na tentativa de minorar alguns de seus problemas. É neste contexto, que em meio a todas as dificuldades que a docência nos impõe, de tentarmos, continuamente, atribuir um sentido maior ao conhecimento construído em sala de aula.

Para os pesquisadores que se interessam pelo trabalho com fontes imagéticas, propomos o desenvolvimento de atividades presenciais, através de aulas dialogadas e em grupo, apontamos também, a possibilidade de direcionamento por parte do professor, dos

temas históricos que serão usados para o trabalho com imagens, direcionando melhor os dados da pesquisa e aprofundando o conhecimento dos alunos em determinados conteúdos. Outro fator que pode ser considerado é o trabalho com fontes imagéticas, voltado para assuntos mais regionais, despertando nos alunos o interesse pela história local.

Por fim, concluímos que o trabalho com fontes imagéticas nem sempre garante o ganho ou aumento da consciência histórica e do saber histórico, mesmo que tenhamos observado uma ampliação desta em 88% dos participantes. Entendemos que a relação ensino aprendizagem é uma construção dialética, que precisa envolver o interesse direto dos (as) aluno (as) envolvidos (as), aliado à proposta metodológica do professor (a) mediador (a). Todavia, ressalvadas suas limitações, apontamos o trabalho com as fontes imagéticas no ensino de História, como uma das possibilidades para ampliar a consciência histórica dos (as) alunos (as) dos níveis mais elementares aos níveis mais complexos.

REFERÊNCIAS

- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.) **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARCA, I., MARTINS, E.R., SCHIMIDT, M.A. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas – introdução aos seus usos historiográficos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- _____, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens:** In BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O Saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 19/10/2020
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 6 /2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História:** revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem história?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006
- _____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In
- CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição didática da História.** In Revista Brasileira de História, vol. 28, nº 55. 2008. P, 153 a 170.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU de, Michel - **A invenção do cotidiano:** 1. A arte de fazer. 22 ed., Petrópolis, RJ, Vozes. 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. São Paulo: Difel, 1988

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa**. Domínios da imagem, Londrina, v1, p.15-29, nov.2007.

NÖTH, Winfried. **Semiótica Visual**. In Comunicação, cultura e mídia, Revista Tríade, 2013,

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, Erwin - **Iconografia e iconologia uma introdução ao estudo da arte da renascença em Significado nas artes visuais**. São Paulo Perspectiva, 1976.

RÜSEN, Jorn. História Viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico** (Brasília: Editora da Unb, 2007).

_____ **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro. FGV, 2009, p.65-79.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. In: *Intelligere*, Revista de História Intelectual. vol. 3, nº 2, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS HISTÓRICAS..



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

PRODUTO EDUCACIONAL

**PROPOSTA DE ATIVIDADES
PARA INTERPRETAÇÃO DE
IMAGENS HISTÓRICAS**

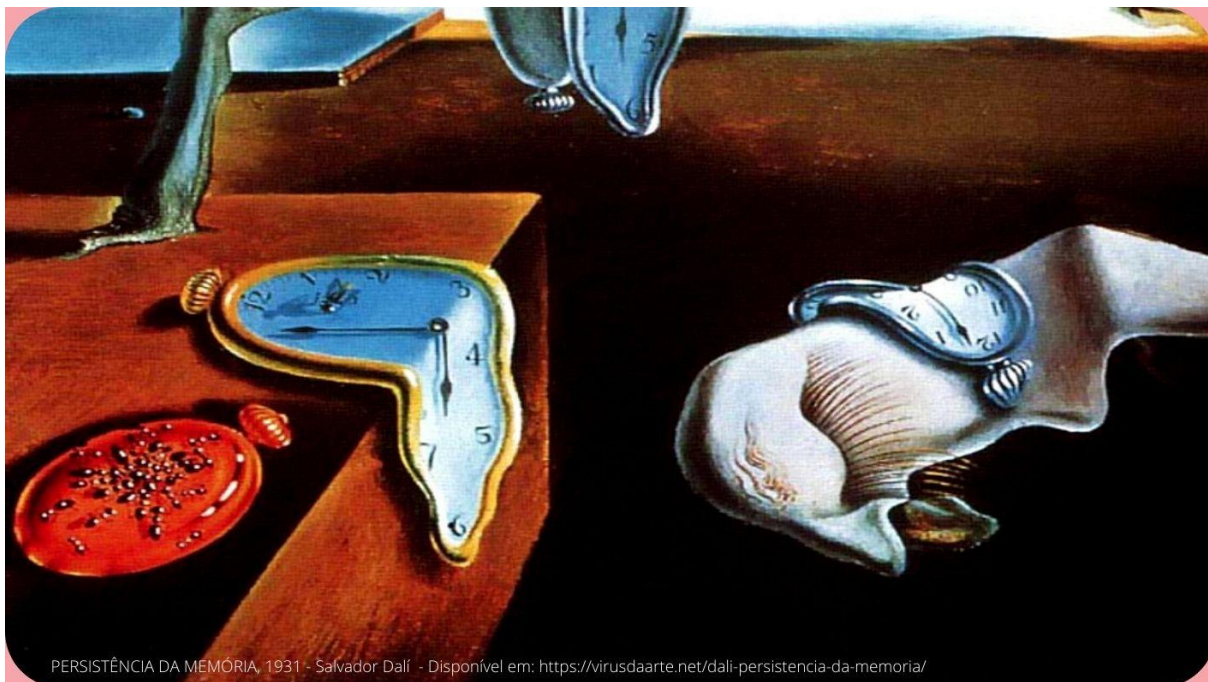
**ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA.
ELIANE CRISTINA SOARES
CHARLET**

**VIVIAN JAQUELINE VIANA DO
AMOR DIVINO**

**ANANINDEUA - PARÁ
2021**



José Correia de Lima. Retrato do Intrépido Marinheiro Simão, carvoeiro do vapor Pernambucana (1853-57).



PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA, 1931 - Salvador Dalí - Disponível em: <https://virusdaarte.net/dali-persistencia-da-memoria/>

2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS PARA
INTERPRETAR UMA IMAGEM HISTÓRICA

6 TRABALHANDO COM PINTURAS

9 TRABALHANDO COM FOTOGRAFIAS

16 PARA IR ALÉM...

19 CONSIDERAÇÕES FINAIS

20 REFERÊNCIAS

ÍNDICE



Cafeteria, 1935. de Candido Portinari. Disponível em:
<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1191>



Retirantes, 1944. de Candido Portinari.
 Disponível em:
<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2733agens/os-retirantes-de-candido-portinari/view>

APRESENTAÇÃO



Esta proposta de cartilha de atividades objetiva auxiliar o(a) professor(a) de História a estimular nos educandos as habilidades necessárias à interpretação de imagens históricas para além da sala de aula. Apresentaremos de forma didática, sugestões de como iniciar o trabalho com pinturas e fotografias, por meio de uma proposta metodológica que poderá servir como norte para o início deste trabalho. Vamos Nessa!

REFLEXÕES A SEREM CONSIDERADAS AO INTERPRETAR UMA IMAGEM HISTÓRICA.

1

As fontes históricas não são neutras.

Partimos do pressuposto de que as fontes históricas são construções, possuem intencionalidade, discursos e propósitos, assim devemos ter ciência de que nenhuma fonte, inclusive as imagéticas, não são neutras. . E isso não é um problema para sua utilização, ao contrário, investigar estas intenções é muito mais significativo para o estudo da história que tentar entendê-las como a “representação de um fato, tal qual ele aconteceu”, tomar uma imagem pela realidade, o que no âmbito da história é inapropriado.

2

Questionar a intencionalidade da produção imagética.

Um segundo preceito importante é o de estudar os diferentes propósitos dos realizadores e vinculadores da imagem em questão. Interrogar a fonte, é fundamental para sua interpretação.

3

Entender o sentido e o contexto histórico no qual foi produzida a fonte imagética.

Não é possível entender o simbolismo de uma imagem dissociada do seu contexto histórico de produção. Analisar uma imagem dissociada de seu contexto histórico e da intencionalidade do autor pode nos levar a uma interpretação equivocada, por isso é necessário uma pesquisa prévia do contexto estudado, o autor da obra, a mentalidade da sociedade em questão e outras informações que possam auxiliar na interpretação desta produção imagética.

REFLEXÕES A SEREM CONSIDERADAS AO INTERPRETAR UMA IMAGEM HISTÓRICA.

4

Confrontar as fontes imagéticas com outras fontes que podem ser escritas, orais ou audiovisuais.

Levando em consideração que as imagens possuem intencionalidades, devemos sempre nos valer de outras fontes, produzidas em contextos históricos semelhantes ou que versem sobre o mesmo tema para uma interpretação mais aprofundada.

5

Interrogar a imagem, questionando o que ela não quis dizer.

Conseguir abstrair das imagens algo implícito é do que se ocupa a interpretação iconológica. É através da utilização da interpretação iconológica que conseguiremos perceber as nuances que revelam costumes de uma sociedade, mentalidades e culturas em um determinado período, hegemonia ou marginalização de uma classe social, entre outros aspectos.

6

Comparar produções imagéticas de uma mesma temática produzidas em períodos históricos diferentes.

Analisar imagens distintas, de épocas diferentes, sobre uma mesma temática, amplia a quantidade de informações possíveis de abstração dessa rica fonte histórica.

TRABALHANDO COM PINTURAS

Contestado - Terra Contestada Hassis, 1985. Painel em acrílico sobre eucatex. 12,60m x 2,83m

Abaixo temos uma pintura de Hassis, em forma de painel que conta em fases a história da guerra do contestado. Para fazer a análise desta fonte histórica, devemos primeiramente conhecer o momento histórico ao qual ela se refere, analisando os elementos da história retratado na fonte, além de conhecer o autor da obra e a perspectiva apresentada por ele sobre a guerra do contestado.



Contestado - Terra Contestada - Hassis, 1985. Disponível em: <http://www.fundacaohassis.org.br/wordpress/2016/07/26/hassis-no-museu-historico-nacional/>

[...] O documento não pode ser entendido como a realidade histórica em si, mas trazendo porções dessa realidade. Além disso, as fontes históricas são sempre lidas e exploradas com os filtros do presente, de acordo com os valores, preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos de cada observador. [sobre o documento, o historiador] sugere as perguntas fundamentais que devem dar início a todo o trabalho e a todas as reflexões: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? [...]

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. História & Documento e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 124



ATIVIDADE

Questão 1: Descreva a imagem relacionando-a com o contexto histórico da guerra do contestado. Como foram representados os personagens?

Questão 2: A partir da análise da pintura, qual seria, em sua opinião, a visão do autor a respeito da guerra do contestado? Dê um novo título a obra a partir desta perspectiva.



ATIVIDADE

Questão 3: Em grupo, discuta com seus colegas as causas e consequências da guerra do contestado relacionando-os com os conflitos agrários do tempo presente.

Habilidades Desenvolvidas:

- Ampliação do conhecimento histórico
- Descrição pré-iconográfica
- Análise iconográfica
- Interpretação iconológica



TRABALHANDO COM PINTURAS

Retrato do Intrépido Marinheiro Simão, carvoeiro do vapor Pernambucana (1853-57)

Abaixo vemos uma das mais emblemáticas obras do pintor José Correia de Lima (1814-1857). esta pintura foi representada em três quartos de um homem negro com peito à mostra, corpo levemente inclinado, segurando uma corda (o que remete a seu trabalho), tendo ao fundo um céu tempestuoso. Chama atenção na obra o fato de ter expressado a individualidade de uma pessoa como Simão, marinheiro negro livre. Até meados do século XIX, eram mais recorrentes as representações artísticas que associavam as pessoas negras, especialmente as escravizadas, ao mundo do trabalho. Dessa forma, é possível deduzir que o que projetou Simão a ser objeto de uma pintura foi sua postura “heroica” e “abnegada” diante do naufrágio do vapor Pernambucana e não sua singularidade ou individualidade.

Texto adaptado da 13ª ONHB - Questão 40



Pintura artística de Simão Salvador no muro da Embaixada do Brasil em Cabo Verde. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/noticias/memorial-em-homenagem-ao-marinheiro-simao-salvador-e-inaugurado-em-cabo-verde>



ATIVIDADE

Questão 1: Após uma breve pesquisa sobre a história do Marinheiro Simão, discorra sobre os motivos que o levaram a ganhar tamanha notoriedade.

Questão 2: Em sua opinião, porque a maioria das pinturas do século XIX, que representavam pessoas negras, estava ligada ao mundo do trabalho e não a singularidade e individualidade destes sujeitos?



ATIVIDADE

Questão 3: A fama de Simão não se restringiu ao século XIX. Em 2018, Simão foi considerado Patrono das relações entre Brasil e Cabo Verde. Em sua opinião, qual a importância da representação de personagens como Simão na atualidade?

Habilidades Desenvolvidas:

- Ampliação do conhecimento histórico
- Descrição pré-iconográfica
- Análise iconográfica
- Interpretação iconológica



TRABALHANDO COM FOTOGRAFIAS

A fotografia já se consolidou na pesquisa histórica como uma rica fonte para o estudo do passado e principalmente do presente. Através dela é possível investigar assuntos e temas abordados em um determinado momento histórico mas principalmente, perceber o que está implícito ou oculto, desconstruindo o evidente.

Segundo Ana Maria Mauad, a fotografia é uma fonte histórica que demanda, por parte do historiador, um novo tipo de crítica, na qual o testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. Ao citando Le Goff, a autora corrobora com a ideia de que deve-se considerar a fotografia como imagem/documento e como imagem/monumento.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004

Imagem 1



Imagem 2



Fotografias do artista brasileiro Moisés Patrício - Disponível em: <https://www.instagram.com/moisespatricio/>

TRABALHANDO COM FOTOGRAFIAS

Uma maneira possível de se analisar uma fotografia é utilizar outras fontes históricas, que podem ser escritas, visuais ou audiovisuais. Aqui, propomos uma análise a partir de trechos do artigo de Ricardo F. Pirola, sobre os castigos senhoriais na segunda metade do século XIX.

"No dia 15 de outubro de 1886, o Parlamento brasileiro aprovou a criação de uma lei que aboliu a aplicação da pena de açoites em escravos. A nova norma legal revogou o artigo 60 do Código Criminal e a lei de 10 de junho de 1835, na parte em que instituía a sentença de açoites para os cativos julgados pelos tribunais do Império. Na prática isso significava que os escravos só poderiam ser condenados, a partir de então, às penas de prisão, prisão com trabalho, galés e de morte. Tratava-se, assim, de uma medida que diminuía as distâncias entre as normas criminais voltadas para os escravos e aquelas destinadas aos livres no contexto de desmantelamento do escravismo. O fim da pena de açoites, contudo, não representava a extinção do castigo senhorial, segundo buscaram esclarecer os parlamentares quando da aprovação daquela lei. Para os representantes da nação na Corte, o artigo 14, parágrafo 6º, do Código Criminal do Império, que considerava o "açoite moderado" aplicado pelos senhores em seus escravos um "crime justificável", mantinha-se intacto. A escravidão encolhia, mas resistia em abrir mão de mecanismos considerados essenciais para a manutenção da ordem".

O CASTIGO SENHORIAL E A ABOLIÇÃO DA PENA DE AÇOITES NO BRASIL: JUSTIÇA, IMPRENSA E POLÍTICA NO SÉCULO XIX
Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rh/a/9TNVMthhdZ59RYQdWLCyVxs/?format=pdf&lang=pt>



ATIVIDADE

Questão 1: Descreva as imagens 1 e 2, discorrendo a respeito da mensagem que lhe foi transmitida através delas.

Questão 2: Quais semelhanças e diferenças podem ser observadas entre as imagens e o texto do autor Ricardo F. Pirola?



ATIVIDADE

Questão 3: Em sua opinião, quais os motivos para que determinadas permanências se mantenham ao longo do tempo? Como enfrentá-las?

Habilidades Desenvolvidas:

- Ampliação do conhecimento histórico
- Descrição pré-iconográfica
- Análise iconográfica
- Interpretação iconológica e textual
- Narrativa historiográfica



Para ir além...

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Trabalhar com imagens exige do observador um olhar atento e apurado aos detalhes. Estas atividades objetivam conduzir os alunos à compreensão através da observação, das representações, intenções e objetivos da construção das imagens.

Proposta 1 - Observe a imagem abaixo e associe os numerais aos respectivos períodos históricos representados.



Cenas de diversas eras históricas. Fonte: matrioshka, Vuk Kostic, Michael Rosskothén, Phant / Shutterstock. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/eras-historicas/>

Antiguidade Oriental

Idade Média

Antiguidade Clássica

Idade Moderna

Idade Contemporânea

Para ir além...

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Proposta 2* - Observe a imagem abaixo e associe os numerais às frases que melhor descrevem os aspectos representados. As frases serão associadas a uma letra e cada número deve ser associado a uma única frase.



Quadro que representa a peste bubônica. Disponível em:
https://www.jornalnh.com.br/noticias/especial_coronavirus/2020/03/24/conheca-algumas-das-pandemias-que-marcaram-a-historia.html

- ___ A – Rio com corpos dentro
- ___ B – Exército e caveiras com escudos.
- ___ C – Caveira com uma foice em cima de um cavalo
- ___ D – Caveiras vestidas de branco com uma cruz a frente.
- ___ E – Caveiras tocando o sino.
- ___ F – Homem ajoelhado com uma caveira atrás com empunhando uma espada.



*Esta atividade foi inspirada na questão 22a da 13ª ONHB

Para ir além...

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- ___ G – Fumaça de casas pegando fogo.
- ___ H – Mulher sendo agarrada por uma caveira.
- ___ I – Homem tentando se esconder embaixo de uma mesa.
- ___ J – Homem sendo puxado de cima de uma pedra por uma caveira.
- ___ K – Caveiras puxando uma rede de pesca com corpos dentro.
- ___ L – Corpos jogado uns sobre os outros.
- ___ M – Caveiras enforcando um homem.
- ___ N – Cachorro lambendo o rosto de uma mulher.
- ___ O – Mulher tocando um banjo.
- ___ P – Caixão de madeira com rodas com corpos dentro.
- ___ Q – Monarca caído ao chão.
- ___ R – Carroça conduzida por caveiras cheia de crânios.



Habilidades Desenvolvidas:

- Ampliação do conhecimento histórico
- Análise iconográfica
- Interpretação iconológica



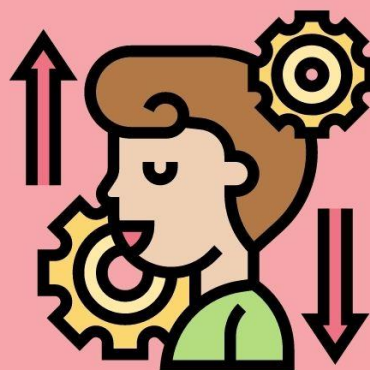
CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta cartilha objetivou sugerir algumas atividades para se iniciar o contato dos alunos com a interpretação de imagens, focando principalmente na pintura e na fotografia, estimulando a observação, a análise e a narrativa através da expressão de opiniões. No entanto, entendemos que a metodologia aqui proposta, bem como o trabalho com fontes imagéticas, nem sempre garante o ganho ou aumento da consciência histórica e do saber histórico de nossos alunos e que a interpretação está ligada à subjetividade, à vivências, leitura de mundo, nível social, familiar e o sentido que os alunos atribuem à História enquanto ciência e disciplina.

Entendemos que a relação ensino aprendizagem é uma construção dialética, que precisa envolver o interesse direto dos (as) aluno (as), aliado à proposta metodológica do professor (a) mediador (a).

Todavia, ressalvadas suas limitações, apontamos o trabalho com as fontes imagéticas no ensino de História, como uma das possibilidades para ampliar a consciência histórica dos (as) alunos (as) dos níveis mais elementares aos níveis mais complexos.





REFERÊNCIAS

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história - possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria;

ALVES, Nilda (Orgs.). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. São Paulo: Martins Fontes, 2007

PIROLA, Ricardo, O Castigo senhorial e a abolição da pena de açoites no Brasil: Justiça, Imprensa e Política no Século XIX. rev. hist. (São Paulo), n.176, a08616, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.123682>

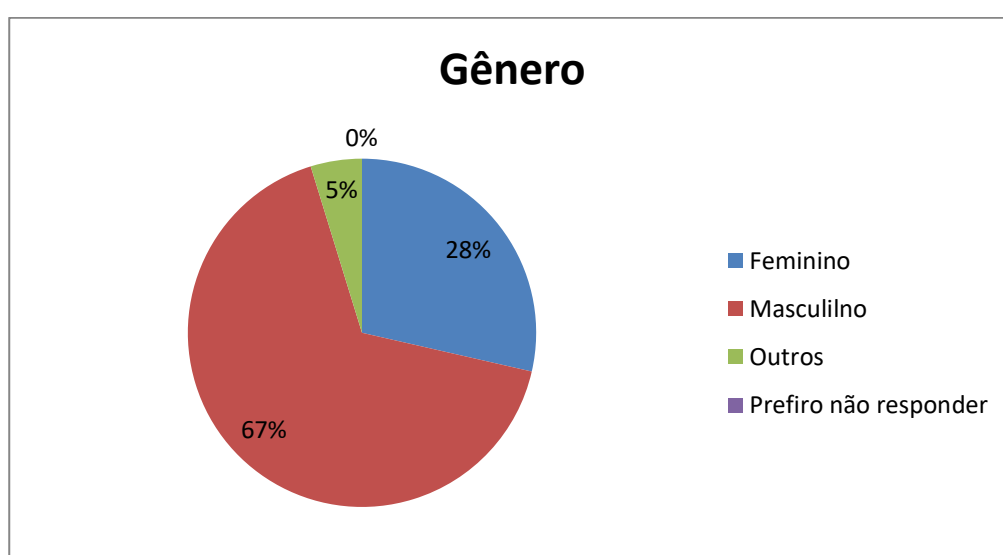
SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. História & Documento e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CRÉDITOS DA IMAGEM DA CAPA:

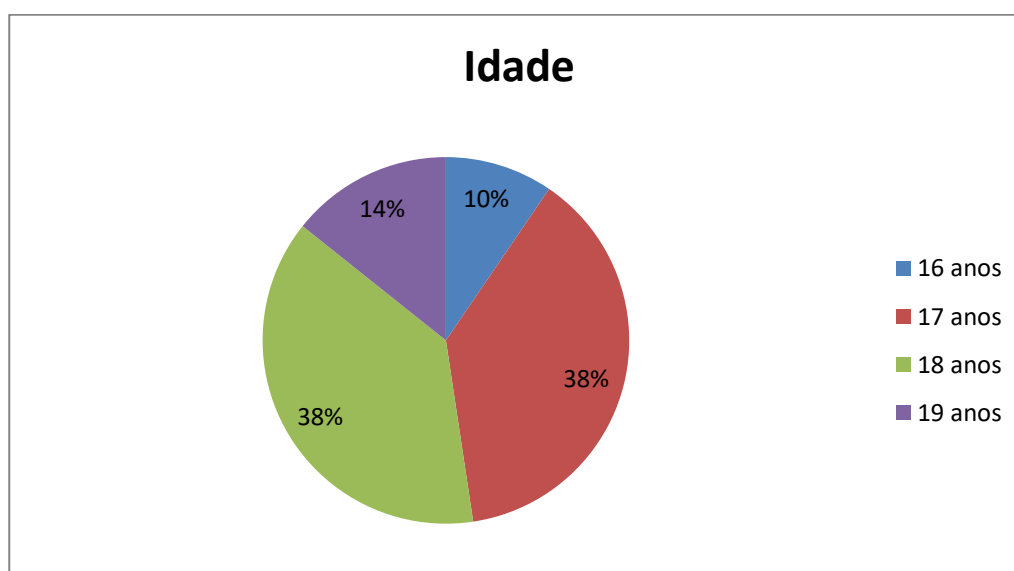
José Correia de Lima. Retrato do Intrépido Marinheiro Simão, carvoeiro do vapor Pernambucana (1853-57). Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/portrait-of-the-intrepid-sailor-sim%C3%A3o-collier-of-the-steamboat-pernambucanos%C3%A9-correia-de-lima/zgH-IM4NIEf8Hg?hl=pt-br>

APÊNDICE B – DADOS ESTATÍSTICOS DA PESQUISA SOCIOECONÔMICA E RESPOSTAS DOS ALUNOS RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DE IMAGENS EM SALA DE AULA

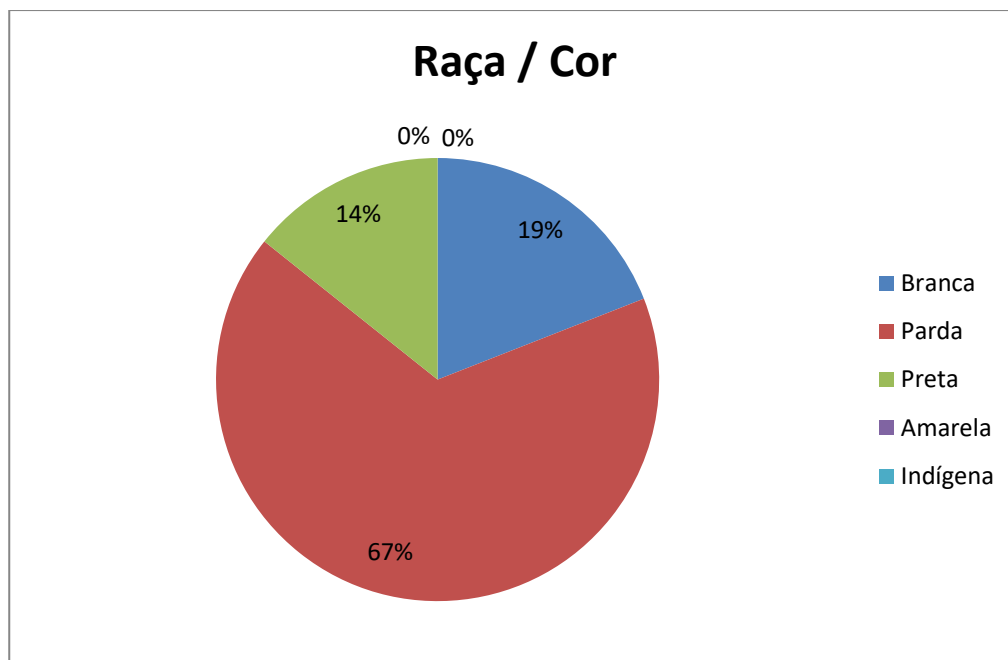
Perguntado sobre qual o gênero dos participantes, 7 alunos se identificaram como sendo do gênero feminino, 14 se identificaram como pertencendo ao gênero masculino, um discentes optou pela opção “outros”. Nenhum discente deixou de responder, conforme mostra o gráfico abaixo em porcentagem.



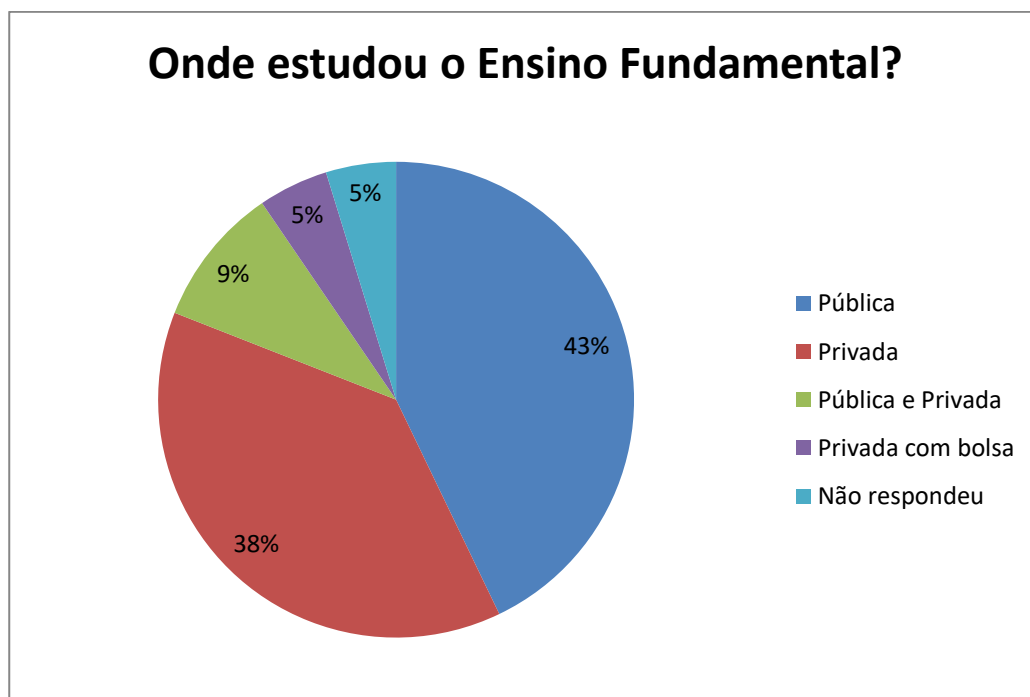
Perguntado sobre a idade dos participantes, 2 discentes responderam ter 16 anos, 8 discentes responderam ter 17 anos, 8 responderam ter 18 anos e 3 responderam ter 19 anos, conforme gráfico abaixo.



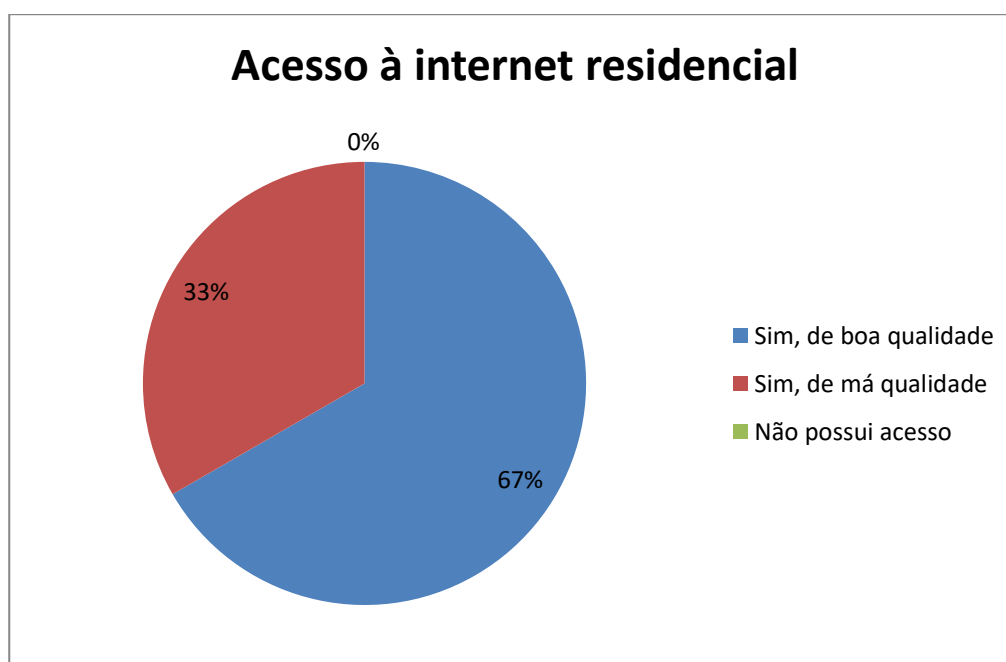
Perguntado sobre o quesito raça/cor, os alunos responderam que 4 se declararam brancos, 14 se declararam pardos; 3 se declararam pretos. Nenhum aluno se declarou amarelo ou indígena.



Perguntado se os discentes cursaram o ensino fundamental em escola pública, privada ou em ambos, 9 responderam que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, 8 em escola privada, 2 responderam que cursaram parte em escola pública e parte em escola privada, 1 cursou em escola pública com bolsa integral e 1 não respondeu. Conforme gráfico a seguir:

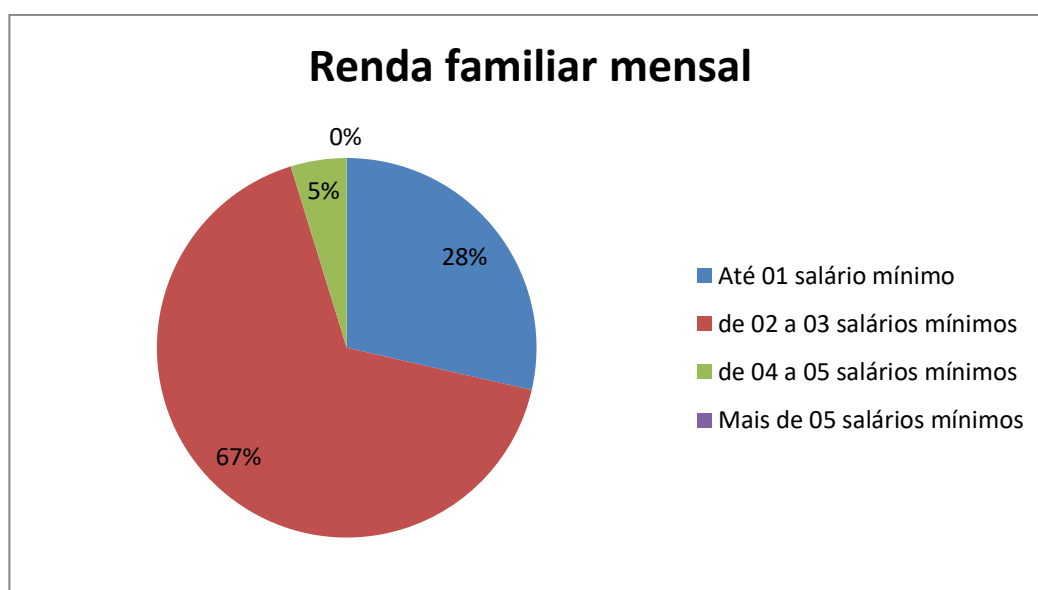


Perguntado sobre o acesso à internet em sua residência, 14 alunos responderam possuir acesso à internet com boa qualidade, 7 alunos possui acesso à internet, porém de má qualidade, conforme indicado no gráfico.



Perguntado qual a faixa de renda mensal familiar, 6 alunos responderam possuir renda mensal familiar de até 01 salário mínimo, 14 alunos declararam renda familiar mensal de 02 a 03 salários mínimos, 1 aluno afirmou possuir renda mensal familiar de 04 a 05

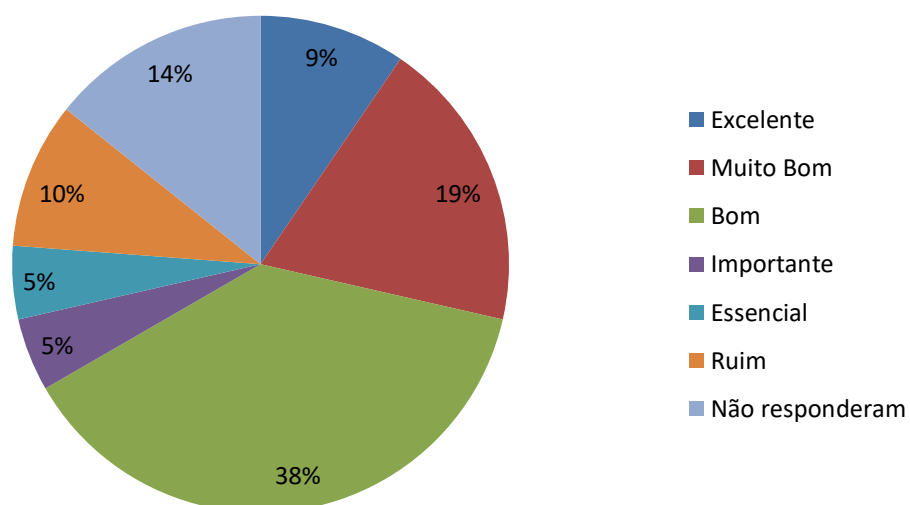
salários mínimos. Nenhum aluno respondeu ter renda mensal familiar acima de 5 salários mínimos. Conforme gráfico a seguir:



Perguntado sobre o principal motivo pelo qual escolheu o curso técnico (mecânica ou saneamento) no IFPA as respostas foram variadas, dentre elas as que apareceram com mais frequência foi a de ter uma formação técnica para acessar o mercado de trabalho. Responderam também possuir familiaridade com a área, pela qualidade do ensino, para conseguir uma formação do ensino médio e técnica ao mesmo tempo e por indicação.

Perguntado sobre como consideravam o curso técnico integrado ao qual estavam ligados quanto ao preparo para o acesso à universidade, 2 alunos responderam que o curso era excelente, 4 classificaram como muito bom, 8 classificaram o curso como bom, 1 afirmou ser importante, 1 aluno afirmou ser muito essencial e 3 alunos não responderam.

Classificação do curso quanto ao preparo para acessar a universidade



Sobre a importância do ensino de história na escola e em particular no curso de mecânica e saneamento, os alunos assim responderam:

Era bom nas aulas presenciais, a história requer muita atenção e explicação presencial.
Acho o ensino de história particularmente bom, especialmente nos assuntos de revolução industrial pois estudamos sobre em Higiene e Segurança do Trabalho.
O ensino que tenho recebido está ótimo.
Razoável
No 1º ano, não foi muito bom, pois a gente passou o primeiro semestre sem o professor, e quando arrumaram um ele teve que fazer as 4 avaliações em um semestre.
Por ser uma matéria obrigatória, é bom ter porque mesmo o curso sendo mecânica, temos que passar em provas em que essa disciplina está presente.
Acho bom
É ótimo
Bom
O método de estudo EAD de agora é um pouco complicado, preferência minha do método anterior que era o presencial
Complicado devido a metodologia utilizada
Muito bom por causa da atenção dos professores
Importantíssimo, já que por meio da história nós podemos compreender a humanidade hoje observando nosso passado, nossos avanços
Considero importante haja visto que existiram épocas em que pouco existia saneamento então é interessante saber um pouco mais sobre como as pessoas fazia antes
É importante para compreender o cenário político, econômico e principalmente social do nosso país e estado. Em relação ao curso, o saneamento está principalmente ligado a condições econômicas da população que também está relacionada ao contexto histórico daquela população.
Importante, pois permite a compreensão da nossa atualidade

Muito importante
Necessária
De muita importância
Meu curso não é muito voltado para essas áreas, porém muito importante pra saber como se dava o saneamento e doenças nos séculos passados

Sobre se os alunos possuíam dificuldade com a disciplina de História os alunos assim responderam:

Não
Não
Sim, em dar uma resposta completa em alguma questão
Eu não tenho dificuldade sobre a disciplina, mas em atividades de produção textual, como fazer redação e resenha crítica, eu tenho muita dificuldade. Meu maior problema é a organização do texto, isso acaba atacando muito minha ansiedade e me fazendo ficar sem saber o que escrever, eu sempre tento entretanto é uma coisa que me afeta demais.
Não.
Não, só em lembrar datas.
Não
Sim, dificuldade em interpretar, e saber o passado da história que esteja estudando.
Tenho dificuldade apenas com a questão do horário das aulas por eu estar trabalhando.
Não
Não
Sim, pois não tive história durante um período de minha vida e depois veio muita informação ao mesmo tempo

Sobre se os alunos já utilizaram algum conhecimento aprendido nas aulas de história em sua vida prática.

Não
Não
Sim, com o conhecimento da revolta da vacina e situações da idade moderna consegui vencer uma discussão com um bolsominion
Ainda não.
Não
No show do milhão
Sim, afinal podemos usar a história para observar o passado, entender o presente, e fazer a diferença no futuro
Sim, para reforçar meu argumento em alguma discussão
Já várias vezes, como quando me deparo com pessoas querendo a volta da ditadura militar e eu mostrando meu ponto de vista sobre o assunto.
Não
Ainda não
Já, em questões políticas
Não
Sim, durante a militância na internet e em debates.
Sim, o entendimento da importância do voto

Sim. Uso diariamente para pensar de forma mais ampla sobre diversos assuntos. Ex: política
Não lembro
Sim, buscando recuperar relações com diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatário e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições.
Sim, não lembro.

Sobre como os professores de história geralmente utilizam imagens em sala de aula.

Nunca usaram, somente para identificar e falar sobre
Nunca cheguei a parar pra pensar na forma como usam, então não consigo elaborar uma resposta para isso.
Geralmente as imagens que são postas para a turma são explicadas de acordo com seu contexto.
Como forma de ensino
Os professores do 1° e 2° ano não utilizavam
Faz trabalhos para interpretar tal imagem
Como um exemplo, de como era a sociedade na época.
Em livros principalmente
Para exemplificar algum ocorrido
Por vídeos no youtube.
Interpretar uma imagem baseados em períodos históricos e fazer um texto ou responder perguntas
Não sei
Com slides
De forma monótona, o que me obriga a procurar vídeos no YouTube para o meu melhor entendimento
Através de livros
Em sua maioria para exemplificar o assunto
Para interpretação
Normalmente utilizam para demonstrar algo que está escrito em um livro e afins, para que haja um melhor entendimento do aluno
Livros e slides
Sim
Utilizam para tentar deixar de maneira mais clara como foi o acontecido

Sobre se os alunos já trabalharam com imagens nas aulas de história e caso afirmativo, quais os principais aspectos requeridos.

Não
Não
Sim, foi uma imagem sobre o anarquismo, foi difícil extrair algo mas foi bem produtivo.
Não.
Só esse ano, pois a primeira atividade foi interpretação de imagem.
Sim, tivemos que falar sobre uma árvore, esqueci o conteúdo.
Não
Sim, interpretação destas
Já sobre mitologia grega, quando apresentei sobre Zeus.

Sim, não me lembro os aspectos, sei que tivemos que interpretar vários períodos históricos e explicar com nossas palavras
Não
Sim, foram no assunto sobre Egito antigo
Sim, aspectos diferentes do que vemos hoje, muito mais imagens pintadas ou esculpidas do que fotografadas
Não, ainda não trabalhei
Sim, imagens nítidas e de fácil compreensão
Não
Sim
Sim, imagens antigas de quadros, retratos ou um momento importante pra história

Sobre como os alunos se sentiam diante da necessidade de interpretação de uma imagem histórica

Não sei, podemos ver
Eu me sinto muito por fora das situações, interpretação é algo que exige conhecimento prévio e pode variar de pessoa pra pessoa causando uma inconstância que me incomoda
Sinto-me no dever de interpretar a imagem devido ao seu contexto histórico.
Normal
Me sinto bem, pois gosto de observar e interpretar
Fico curioso
me sinto analisando (análise)
Talvez tenha dificuldade
Confortável
Um pouco tenso porque vai exigir de mim interpretá-lo e entender o conceito, o momento e os objetivos dele.
Confuso por não saber tudo sobre o assunto
Sinto dificuldade de interpretar imagens
Sinto como se precisasse de bastante atenção na hora de interpretar
Acho importante
Confortável
Indiferente
Essencial, pois acervos fotográficos ajuda a fixa a ideia que está sendo trabalhada
Antigamente a forma de retratar algum acontecimento era unicamente em forma de pintura. Em muitos casos, essas pinturas retratavam não só o acontecimento, mas também como o pintor se sentia com a situação. Então é extremamente trabalhoso (porém interessante) estudar e descobrir a história por trás delas (O mesmo vale para fotografias e imagens em geral)
Bem
Eu gosto, pois a imagem pode se vista e lida de várias formas e nos deixa sempre uma mensagem
É tão importante quanto interpretar um texto, por exemplo, pois já que imagens são linguagens visuais, importante no uso de provas e etc.

Sobre quando o aluno se depara com uma imagem histórica no livro didático ou em outro meio, como ele a considera do ponto de vista histórico.

Não, eu passo
Penso em uma relíquia que foi criada para as futuras gerações
Depende do seu contexto, posso interpretar de várias maneiras.
Interessante
Ajuda a entender o que se passou na época que representa.
Dependendo da imagem ou o tema fico curioso
Uma imagem antiga ou que representa uma realidade passada
Importante, e ela me ajuda a transpor aquela imagem na minha cabeça, e imaginar o contexto histórico
Sim
Depois de tantas aulas de história hoje em dia sim, a resposta é que naquele tempo eles não tinham a mentalidade que temos hoje.
Tento interpretar ou leio um texto abaixo para entender
Nunca questionei
Sim
Interessante
Considero essencial para o melhor entendimento
Sim
Portal do tempo
Através de estudo, procuro compreender da melhor forma possível.
Bom
Importante
Considero importante, porque assim conseguimos entender os fatos históricos com mais facilidade.

Sobre qual a opinião dos alunos com relação à importância de saber interpretar imagens para a sua vida prática.

Ter uma opinião própria sobre o que está vendo
Interpretar imagens têm a mesma importância de interpretar texto, pode nos impedir de pagar mico.
Com as devidas interpretações de imagens históricas, temos um devido conhecimento aos fatos históricos e isso é bastante importante.
É importante pra tudo. Desde entender uma notícia e não espalhar mentiras, até evitar perigos
No dia a dia interpretamos quase tudo, principalmente imagens, que são o que mais vemos em redes sociais
Dependendo da imagem, é importante para não ficar para trás diante esse métodos comunicativo
Para entender o que está ocorrendo ou ocorreu
Acho que entender é importante para termos noção reconhecimento do que estamos tendo acesso
Entender a opinião do autor e poder tirar suas próprias conclusões
A importância de ter um conhecimento e ponto de vista diferente daquela antiga forma de pensar, olhar

para as coisas de uma forma diferente e 169entende-las.
Bom, perdemos menos tempo e entendemos rápido se soubermos o assunto
Ajuda a ter uma boa percepção das coisas
Muito importante, já que nós usamos outros tipos de linguagens além da falada
Essencial, imagens são linguagem visual, é tão importante quanto saber ler, escrever ou falar.
Imagens são uma forma de mostrar o contexto da época então é importante
Permite a visualização de gerações passadas, ajuda na compreensão e aprendizagem
De extrema importância, pois no cenário atual, é muito fácil distorcer uma imagem e dar outro sentido a ela, um sentido não verdadeiro.
De grande importância
De muita importância, pois assim poderemos entender a mensagem passada.
É necessário saber para entender linguagens visuais