

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN**

ANA MEYRE DE MORAIS

**IMAGENS DA VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA DAS IMAGENS.
AS NARRATIVAS IMAGÉTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.**

MOSSORÓ

2019

ANA MEYRE DE MORAIS

**IMAGENS DA VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA DAS IMAGENS.
AS NARRATIVAS IMAGÉTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO – associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini

MOSSORÓ

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

M 827 Morais, Ana Meyre de.
Imagens da violência e a violência das imagens: as narrativas
imagéticas de violência nos livros didáticos de história do Ensino
Médio / Ana Meyre de Morais– Mossoró, RN, 2019.
135 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
Orientador: Dr. Paulo Augusto Tamanini

1. Imagens da violência 2. Livro didático de História
3. Ensino de História I. Título.

CDU: 37.02:930

ANA MEYRE DE MORAIS

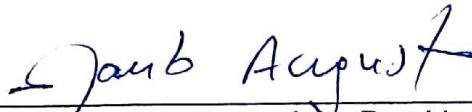
**IMAGENS DA VIOLÊNCIA E A VIOLÊNCIA DAS IMAGENS.
AS NARRATIVAS IMAGÉTICAS DE VIOLÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

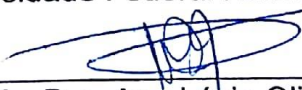
Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini

Aprovado em 25/09/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini – Presidente e Orientador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

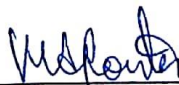


Prof. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN)

Prof. Dra. Simone Maria da Rocha – Examinadora
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes – Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A Antonio Morais e Gédima Batista de Morais
(*in memoriam*), com muito carinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ternamente a Deus, Senhor do princípio e fim de todas as coisas, por permitir a vida e nunca ter me abandonado ao longo da caminhada, sempre direcionando meu olhar para as coisas simples e belas que tanto fazem minha alma transbordar de alegria, logo no início de todas as manhãs. Senhor, a ti louvor e gratidão!

A minha família pela compreensão, força e paciência nos momentos em que me fiz ausente para me dedicar a essa etapa tão importante da minha vida, pois existem alegrias que somente o conhecimento é capaz de proporcionar. Obrigada de coração!

Ao Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini, meu orientador, digno de apreço por ser excepcional modelo de profissional competente e grande pesquisador. Sempre muito presente, apoiando, incentivando, acreditando e orientando seguramente o trabalho desde o início. Dizer apenas obrigada seria comum diante de alguém que expressa muito amor e muita dedicação pelo que faz: ensinar. Sinto-me honrada em levar adiante seus ensinamentos. Profunda admiração e gratidão!

Aos professores membros da banca pelos aceites e disposição de oferecer um pouco do seu valioso tempo para contribuir com seus conhecimentos para a concretização deste trabalho. Muito obrigada!

Agradeço aos professores pelo conhecimento compartilhado ao longo do curso e demais membros que compõem o POSENSINO pela luta incansável para tornar programa uma referência em qualidade. Obrigada!

Ao amigo Francinaldo Rita, merecedor de estima por compartilhar seus conhecimentos, discutir ideias, livros e leituras diversas. Esses diálogos resultaram em produção de novos conhecimentos, tão importantes para trilhar os caminhos da pesquisa científica. Obrigada pelo privilégio da sua amizade e todo apoio!

Aos amigos pelo companheirismo, carinho, amizade incondicional e apoio. Vocês são os melhores que alguém poderia ter.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito dessa importante etapa. Não é possível alcançar vitória na vida sozinho, mas com a preciosa ajuda e apoio daqueles que acreditam que a vida tem um significado e deve ter sentido. E para esse grande propósito não medem esforços, dedicam-se e contribuem porque nos querem felizes. Minha terna gratidão!

RESUMO

Em diferentes períodos da História, a violência deixou-se ser traduzida por práticas, intimidações, silenciamentos, reclusões, empreendidas por diversos povos, ora de forma sutil, ora de forma explícita. Atualmente, muitas formas de violência ganham destaques sensacionalistas nos diferentes espaços midiáticos, gerando por vezes a banalização daquilo que deveria ser refletido, analisado e questionado também nas salas de aula. Observam-se que as imagens da violência estão disseminadas em diferentes lugares e meios. Os livros didáticos de História não são a exceção, ainda que neles a violência seja pensada apenas como consequência de fatos e atos dos personagens, dos heróis, dos inimigos, dos estrangeiros, do outro. Os livros didáticos não se prestam apenas a divulgar, mas fazer com que a reflexão seja consequência dos conteúdos ministrados. O ambiente escolar não se torna somente lugar de produção de conhecimento, mas um espaço em que se pode abordar sobre diferentes temas tão delicados. A proposta desta pesquisa pautou-se, portanto, em analisar as imagens de cunho violento presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio, para observar como este tema pode auxiliar os alunos a se tornarem críticos, reflexivos e atuantes durante sua formação. Para tanto, a metodologia contou com uma catalogação de imagens que podem ser traduzidas como violentas, presentes na *Coleção História Passado e Presente* do Ensino Médio. Em segundo momento, a análise das imagens foram referência documental historiográfica que muito influencia na qualidade do ensino. Sobre as imagens, procurou-se traçar uma crítica documental à luz das Histórias das Imagens. Para tanto, teoricamente, esta investigação se ancorou em: Santaella (2012), Bittencourt (2004, 2009), Müller (1995), Arendt (1970), Pinsky (1994), Cassiano (2013), Odalia (2012), Bardin (2011), Gil (2008). O resultado demonstrou que as imagens de teor violento oferecem meios para potencializar não apenas o Ensino de História, mas também a forma como os discentes leem e percebem os registros iconográficos.

Palavras-chave: Imagens da violência. Livro didático de História. Ensino de História.

ABSTRACT

In different periods of history, violence has been translated into practices, intimidation, silences, imprisonment undertaken by various peoples, sometimes subtly, sometimes explicitly. Currently, many forms of violence gain sensationalist highlights in different media spaces, sometimes generating the trivialization of what should be reflected, analyzed and questioned also in classrooms. It is observed that the images of violence are spread in different places and means. History textbooks are not the exception, even though violence is thought of only as a consequence of facts and acts of the characters, heroes, enemies, foreigners, and others. The textbooks do not only serve to disseminate, but make the reflection is a consequence of the contents taught. The school environment becomes not only a place of knowledge production, but a space where one can approach different delicate subjects. The purpose of this research was therefore to analyze the images of violent nature present in high school history textbooks, to observe how this theme can help students become critical, reflective and active during their education. To this end, the methodology featured a cataloging of images that can be translated as violent, present in the Past and Present History Collection of High School. Secondly, the analysis of the images were a historiographical documentary reference that greatly influences the quality of teaching. About the images, we tried to draw a documentary criticism in the light of the Histories of the Images. Therefore, theoretically, this research was anchored in: Santaella (2012), Bittencourt (2004, 2009), Muller (1995), Arendt (1970), Pinsky (1994), Cassiano (2013), Odalia (2012), Bardin (2011), Gil (2008). The result showed that violent images offer ways to enhance not only the teaching of history, but also the way students read and perceive iconographic records.

Keywords: Images of violence. History textbook. History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tiradentes esquartejado	32
Figura 2 - O martírio de Tiradentes	48
Figura 3 - Tiradentes (Alferes)	54
Figura 4 - Compartimentos de um navio negreiro	77
Figura 5 - Mercado da Rua do Valongo	79
Figura 6 - “Imagem icônica mostra menina vietnamita correndo nua após o bombardeio de sua vila”	81
Figura 7 - “Morador entre escombros do incêndio na Favela do Moinho, região central de São Paulo	83
Figura 8 – La Paraguaya	86
Figura 9 – Coleção História: passado e presente	92
Figura 10 - Planta do Quilombo de São Gonçalo	97
Figura 11 - Tribunal santo ofício	98
Figura 12 - Rei de Navarra presenciando a execução de um líder de uma Jacquerie	100
Figura 13 – Atentado de 11 de setembro de 2001	101
Figura 14 – Criança em jangada improvisada de isopor no meio do lixo	102
Figura 15 – Grupos de escravizados	104
Figura 16– <i>La Marie-Séraphique, Saint Domingue (Haiti)</i>	106
Figura 17 – <i>Mercado de escravos do Recife</i>	108
Figura 18 – <i>Lavagem de diamantes em Curalinhos</i>	109
Figura 19 – Praça da Piedade em Salvador	111
Figura 20 – <i>Alemães amontoam-se em busca de alimento (sopa) em Berlim</i>	113
Figura 21 – <i>Refugiados armênios</i>	114
Figura 22 – <i>Família de trabalhadores imigrantes</i>	116
Figura 23 - Ossadas humanas	117
Figura 24 - Ruínas de escola após passagem da lama com rejeitos de minérios em Mariana, MG, 2015	119

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGPLI - Coordenação-Geral dos Programas do Livro

CLAPCS - Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências Sociais

COGEAM - Coordenação Geral de Materiais Didáticos do MEC

DOU - Diário Oficial da União

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PLI - Programa do Livro

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SEMTEC - Secretaria da Educação Média e Tecnológica

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA EM UMA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DAS IMAGENS	18
2.1 A VIOLÊNCIA NAS NARRATIVAS DAS IMAGENS	19
2.2 A VIOLÊNCIA NOS CONTEXTOS HISTÓRICOS	21
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO SOCIAL	25
2.4 IMAGENS DA VIOLÊNCIA: A MORTE DE TIRADENTES À LUZ DA HISTÓRIA DAS IMAGENS. APREENSÕES E PERCEPÇÕES	34
2.5 A INCONFIDÊNCIA MINEIRA E A VIOLÊNCIA	36
2.6 ALFERES JOAQUIM JOSÉ DA SILVA XAVIER, O TIRADENTES, NAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IMAGENS QUE DIZEM	41
3 O QUE DIZ O PNLD 2015-2018 E OS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ACERCA DAS ILUSTRAÇÕES DE VIOLÊNCIA.	57
3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A LEITURA DE IMAGENS	58
3.2 AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO TRATAMENTO DOS EDITAIS CORRESPONDENTES ÀS EDIÇÕES PNLD 2015-2018.	64
3.3 CRITÉRIOS AVALIATIVOS	71
3.4 AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO ESTUPOR À APRENDIZAGEM	76
3.5 A SALA DE AULA COMO ATELIER PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	84
4 AS IMAGENS DA VIOLÊNCIA: OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA	91
4.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE	92
4.2 AS IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE	95
4.2.1 Imagens no livro do 1º ano	96

4.2.2 Imagens no livro do 2º ano	103
4.2.3 Imagens no livro do 3º ano	112
4.3 DISCUSSÕES DAS ANÁLISES	120
5 CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Quem dera que as imagens registrassem apenas momentos... Um dia, tomada pela emoção pinte o que me alegrava, exatamente o que me fazia bem. E a cada pincelada os sentimentos por meio de traços, linhas e cores se transformavam em poesia... mesmo depois de tanto tempo essas imagens declamam esses versos... fui feliz ao registrar coisas alegres, esperançosas. Se ao contrário tivesse sido coisas dolorosas, até hoje me fariam chorar...

(Ana Meyre, 2018).

Em todo o território brasileiro, a violência tem se acentuado nos últimos anos. Foi alcançada a marca de 62.517 homicídios, apenas no ano de 2016, índice expressivo que exige ações compromissadas e efetivas pelas autoridades competentes, nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal (ATLAS..., 2018). Dada a complexidade do problema em virtude da tendência de naturalização da prática violenta, medidas socioeducativas se mostram necessárias para contornar a grave situação de insegurança que se instaurou na sociedade.

Já bem corriqueiras, as diversas formas de violência ganham destaque nos diferentes espaços sociais e são veiculadas em diferentes suportes de difusão de informações, cotidianamente. As notícias sobre a violência urbana repercutem dia a dia e ensejam por vezes matérias sensacionalistas na mídia, revelando os níveis mais elevados de insegurança social. Uma realidade caótica que cria na sociedade uma verdadeira onda de trágico e de dor que aflige todas as pessoas, cujas dores, angústias e aflições são arrastadas pela banalização e, conseqüentemente, torna-se fator expressivo que retroalimenta a impunidade. Enfim, danos que se revertem à própria coletividade.

Não é raro se encontrar pessoas com semblantes cansados, abatidas ou doentes que se sentem como se estivessem num verdadeiro campo de guerra. Como prática destrutiva, a violência está enraizada no processo histórico e tem se disseminado em diversos espaços da sociedade. As manifestações violentas se propagam e despertam medo, angústias, insegurança, além de comprometer o próprio bem-estar social. As imagens decorrentes dos conflitos sociais, veiculados nas mídias impressas e virtuais revelam, na maior parte das vezes, muita crueldade. “O medo está presente em todos os indivíduos e não vale à pena recalá-lo, recusando-se a confessá-lo. [...] é preciso tomar consciência dele [...]” (MÜLLER, 1995, p. 21).

Na tentativa de não se aferreecer diante da violência e com o propósito de trazer aos centros de pesquisa uma temática tão importante, esta pesquisa aborda as imagens de cunho violento presentes nos livros didáticos de História. Com isso, este trabalho propõe-se a discutir o quanto as imagens são portadoras de saberes que em sala de aula nem sempre são explorados.

Ciente de que as práticas de violência também são representadas por imagens, esta investigação quer abordar as imagens presentes nos livros didáticos de História, uma vez que elas retratam ações do homem no decurso do tempo, mas que são presentificadas na atualidade pelos livros. Nos manuais, muitas vezes as imagens de violência são pouco exploradas ou até mesmo ignoradas. Muito embora o espaço escolar seja um lugar para aquisição de múltiplos saberes, tocar na temática da violência parece estar revestido de preconceitos. E essa forma de ignorar o tema torna-se prejudicial ao próprio aluno, ao professor, à escola. Fazer de conta que a violência não existe é dar a ela mais fôlego para se disseminar.

Se por meio de imagens a prática de comportamentos violentos tem ultrapassado séculos, o interesse pelo estudo da temática encontra justificativa e relevância no instante em que se percebe o poder que as imagens tem para influenciar quem as vê. Para a História, as imagens carregam importantes informações sobre o passado, despertam diálogos que levam à reflexão sobre a forma como se relacionaram homens, mulheres e coletividades.

Ainda que as imagens suscitem questionamentos, também despertam novos olhares sobre o fato histórico, e por consequência, altera a forma como a História é ensinada. Importa preparar o aluno para que ele possa arguir sobre as figuras que representam um fato ou uma personagem do passado. Acredita-se que o recurso imagético se tornou um suporte para as representações do mundo, cujos elementos que compõem o texto ilustrativo podem também induzir a questionamentos ou levar à releitura dos fatos. Por isso, torna-se tão importante trazer para as aulas de História questionamentos sobre as imagens de cunho violento. Identificar o quanto uma imagem pode ser violenta é uma forma de evitar que a violência seja banalizada, especialmente em ambientes de prática escolar quando o aluno, mediado pelo professor e escola, toma consciência de um ser social, relacionável e que deve aprender as normas de convivibilidade.

Por estar inserida em um contexto violento – como professora¹ em um município, cujo índice de violência é elevado – o interesse pela proposta desta pesquisa se deu em razão de dois motivos: um pessoal e outro profissional. O primeiro, em função de minha proximidade com o mundo das Artes; o segundo, diz respeito ao desejo de aprofundar e aprimorar a minha prática docente, acreditando que a releitura de imagens facilita e dinamiza o processo de Ensino.

Meu interesse pelos estudos acerca das imagens se deu ao longo da disciplina de Ensino da Arte, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) quando pude repensar sobre a importância da imagem relacionada à vida cotidiana. Desde então, passei a registrar por meio da pintura cenas que prendiam minha atenção, sem que os textos teóricos trabalhados na disciplina deixassem de contribuir para o aprofundamento de certa sensibilidade intelectual que o desenho e a pintura em si despertavam aos poucos.

Inserida nesse contexto acadêmico, o professor ministrante da referida disciplina, ao observar minhas produções, feitas ao longo das aulas – atividades por ele sugeridas – tornou-se um grande incentivador, propondo que eu colocasse em telas minhas composições. As imagens produzidas por mim registravam minhas ideias, meus sentimentos, minha história. Nelas eu pude utilizar dos símbolos para expressar realidades tão somente minhas e cheias de significados.

Percebi que as imagens serviam não só para mim, mas para muitos, como uma forma de expressão, um meio para dialogar com um mundo em plena transformação. Compreendi que o ser humano sempre se utilizou das imagens para se comunicar e eu era apenas mais uma. E pude verificar que também os livros o faziam, haja vista os livros didáticos também se servirem de imagens para ensinar. Contudo, notei que os livros estão repletos não só de imagens positivas, em virtude da gama de imagens de violência encontradas.

Dessa observação, vieram as inquietações, os desajustes intelectivos, um certo desconforto e curiosidades acadêmicas. Por que não tematizar as imagens de violência em uma perspectiva do Ensino de História? Pareceu-me que a verificação do estudo da violência através de imagens e em sala de aula, era algo inusitado, mas possível! O que me incomodava era perceber que, seja por parte do professor ou do

¹ Ainda que prevaleça a recomendação da impessoalização do discurso em muitos manuais de redação científica, faz-se aqui o uso da personalização com o intuito de ressaltar o histórico de interesse da pesquisadora.

aluno, as imagens eram, quase sempre, tratadas com normalidade, servindo apenas como um complemento ao texto sem a devida análise dos impactos que elas poderiam ocasionar. Por que então não problematizá-las? Por que não falar sobre isso nos centros de pesquisas, nas universidades em vista de uma capacitação do professor em sala de aula? Por que não discorrer sobre isso para alertar os órgãos do governo – o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que são os órgãos responsáveis pela seleção e distribuição dos manuais didáticos – para abordar a imagem no Livro Didático como mediadora e construtora de saberes?

Se o livro didático de História contém uma versão do passado em que textos e imagens se fundem, é no presente que os textos e imagens são lidas e interpretadas. O livro traz uma narrativa de uma realidade dada e pronta, em que muitas vezes a imagem de cunho violento é tratada como parte do processo de um passado imutável, mascarando preconceitos, opressão e dominação. Tais formas de violência, por vezes, são repassadas sob uma abordagem romantizada, o que diminui o impacto de como é apresentada em sala, trivializando a ação em si mesma. Pensar sobre a maneira como a violência é expressa nos livros didáticos permite a verificação do impacto delas no processo de Ensino de História.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as imagens de cunho violento presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio, para observar como este tema pode auxiliar os alunos a serem críticos, reflexivos e atuantes em sua formação.

A pesquisa para tanto, se serve das publicações de Circe Bittencourt, Peter Burke, Ana Maria Mauad, Eduardo França Paiva para pensar a influência das imagens no Ensino de História. Igualmente, se utiliza dos textos de Nilo Odalia, Yves Michaud, René Girard quando aborda a violência em uma perspectiva da História. Outros teóricos se somam ao desafio de trazer ao mundo acadêmico o tema das imagens de cunho violento.

A fim de atender ao objetivo da pesquisa, precisou-se antes, ir à cata de trabalhos que trataram da violência como objeto de pesquisa. Assim, este trabalho investigativo contou com um levantamento da produção acadêmica do tipo Estado do Conhecimento. O primeiro passo foi realizar uma busca no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram encontradas 32 produções, sendo 23 dissertações de

mestrados e 9 teses de doutorado. Mas, ao realizar uma leitura em alguns trabalhos, foi perceptível que algumas das produções encontradas não tinham relação com o tema proposto e, por isso, foram descartadas. Dando continuidade, foi realizada uma nova filtragem que resultou em 26 produções, sendo 19 dissertações de mestrados e 07 teses de doutorado. Posteriormente, foi realizada uma análise nos títulos e resumos dos trabalhos encontrados e chegou-se à conclusão que apenas 6 produções, sendo todas Dissertações de Mestrado, tinham relação com o tema proposto para o estudo.

O período de consulta foi de maio a junho de 2018, tendo como filtro inicial os seguintes descritores: “A imagem da violência”; “violência + Livro”; “A imagem da violência nos livros de história”; “História e imagem”. Os descritores foram sequenciados de forma a encontrar trabalhos que demonstrassem sua correlação com o objeto de estudo. Dessa forma, para facilitar a busca, foram utilizados os quatro descritores ao mesmo tempo com o intuito de delimitar as produções e suas relações com o tema proposto a estudar, cuja temática é “A imagem da violência nos livros de História”. Ressalte-se que os estudos direcionados à temática “A imagem da violência nos livros de História” averiguados a partir dos estudos realizados no banco de dados da plataforma CAPES são poucos, demonstrando assim uma carência na área da História. Trata-se de uma lacuna que esta pesquisa, despretenciosamente, pretende diminuir.

A metodologia aqui adotada apresenta procedimentos que são aplicados como mecanismo para formação do conhecimento, ou seja, representa a utilização do método por meio de técnicas que proporcionem a legitimidade do conhecimento adquirido. Segundo Bruyne (1991, p. 29), a metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados.

O presente estudo é de natureza qualitativa que, de acordo com Moreira (2002), os dados e informações conseguidos por meio de estudos pelo pesquisador não é demonstrado em números. Ainda, Richardson (1999, p. 90) pontua que esse tipo de pesquisa consegue ingressar nos fenômenos sociais, além de explicar a complexidade de determinados problemas. Propicia, dentre outros aspectos, entender processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, além de conceber o entendimento das particularidades comportamental dos indivíduos.

Considerando a problemática apresentada e a referida lacuna encontrada, houve o objetivo de analisar as imagens da violência presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio, para observar como este tema pode provocar o senso crítico, reflexivo e formativo dos alunos. A realização sobre as fontes bibliográficas sujeitas à análise das imagens apresentadas deu-se com o colhimento das imagens de cunho violento presentes nos referidos didáticos, as quais foram analisadas dentro de um escopo teórico da História das imagens, bem como uma forma de narrativa que a História se serve para visitar o passado. Ademais, sustenta Gil (2008, p. 50) que a pesquisa bibliográfica é aquela que se constitui de material já elaborado, livros e artigos científicos: indispensável nos estudos históricos.

O método de análise de Conteúdo se baseou em Bardin (2011) para as observações das imagens, pautando-se na técnica de análise das comunicações que bem evidencia o caráter social, pois possui o intuito de produção de inferências de um texto direcionado de modo utilitário ao seu contexto. Esta forma também é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos de variadas fontes de conteúdo, tanto verbais quanto não-verbais.

Para a organização da análise, primeiramente foi selecionado o material ao qual seria útil à pesquisa. Inicialmente leituras amplas foram feitas para se obter conhecimento e familiaridade com o assunto pertinente. Em seguida, foi escolhida a coleção de nome *História: passado e presente*, do Ensino Médio, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, lançado pela editora Ática no ano de 2016. Sendo que o critério da escolha foi por ser uma coleção avaliada e aprovada pelo PNLD 2018 e por estar sendo utilizada nas escolas.

Visando compor o *corpus* para o desenvolvimento desta pesquisa se recorreu a outra coleção por nome História sociedade & cidadania, também do Ensino Médio, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD no ano de 2013, avaliada e aprovada no PNLD 2015 o que tornou possível fazer um quadro comparativo dos critérios avaliativos aos quais o livro didático é submetido. No entanto, as imagens analisadas dessa coleção não foram ignoradas, haja vista possuírem o mesmo tema e estabelecerem certa correlação com o objetivo da análise. Desse modo, o *corpus* da pesquisa é composto por vinte e quatro imagens coletadas.

A pesquisa tem início com a discussão da imagem da violência, na perspectiva da História da Imagem, levando-se em conta o material que foi reunido por meio de levantamento bibliográfico. Por se tratar de uma pesquisa sobre as imagens da

violência, nesse capítulo houve a preocupação com a busca da carga de informações que as imagens carregam quando ligadas a determinados períodos da História, e, enquanto ferramenta pedagógica, utilizada em sala de aula para fins de produção e ampliação de conhecimentos. Faz-se um recorte histórico do período retratado acerca de imagens da violência que marcaram a historiografia nacional, utilizando-se da análise de três representações acerca do Alferes Joaquim José da Silva Xavier presentes nos livros didáticos de História.

No capítulo posterior, há a busca nos editais que correspondem às edições do PNL D 2015 e 2018 do Ensino Médio, visando verificar os critérios avaliativos estabelecidos no que se refere ao livro didático de História. As cinco imagens abordadas nesse capítulo demonstram a ação pedagógica da imagem que vai do estupor à aprendizagem, tendo como proposta a transformação da sala de aula como um atelier para o ensino de História, pois não basta somente a descrição do conteúdo da imagem “[...], mas o que estes conteúdos nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 2011, p. 44).

No capítulo seguinte, as análises das imagens da Coleção História passado e presente são postas sob foco. Foram analisadas cinco imagens de cada volume da coleção, perfazendo um total de quinze imagens, haja vista a coleção ser composta por três livros. A escolha dessas imagens se deu em função delas terem registrado fatos de natureza violenta e que tiveram repercussão, não podendo ser compreendidas de modo isolado, mas de forma interdisciplinar.

Portanto, a aplicabilidade do atelier para o ensino de História é uma forma de dinamizar a sala de aula, tendo em vista a quantidade de ideias que podem ser afloradas e diante da interpretação dos fatos sociais abordados por imagens. O resultado demonstrou que as imagens de teor violento podem potencializar o ensino de História, trazendo discussões novas sobre a forma como o passado pode ser presentificado em sala de aula. O ensino através da leitura de imagens possibilita ao aluno uma maior criticidade, além de capacitá-lo para a interpretação das imagens da violência nos livros didáticos de História, de forma menos subjetiva, ancorado em pressupostos teóricos e metodologias aceitáveis, tão caros ao mundo das pesquisas!

2 A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA EM UMA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DAS IMAGENS

E quando dei por mim, meu passado foi visto por imagens guardadas na memória que me fizeram lembrar a forma como um dia me ensinaram o que era História... A melhor história não é a que é contada nos livros pautada em grandes feitos, mas a que me diz o que aconteceu no passado para me ajudar a compreender o presente, sem censurar a forma de como, onde e por que a semente do mau foi semeada. As imagens me contaram histórias...

(Ana Meyre, 2018).

O ser humano vive na era da informação instantânea, no tempo das trocas ágeis de notícias, no tempo dos compartilhamentos apressados em que textos e imagens se disseminam por toda parte. Por consequência, saber interpretar textos e os diversos signos visuais passou a ser algo indispensável para melhor compreensão de mundo.

E nesse momento de transformações tão rápidas, o modo de mediar conhecimentos nos espaços escolares também foi influenciado. As mais recentes práticas pedagógicas utilizam-se também do recurso visual para melhor poder ensinar. Contudo, ricos em ilustrações, o livro didático continua sendo o material pedagógico de referência para professores em sala de aula. Nos livros didáticos de História, por exemplo, os textos narram acontecimentos auxiliados pelas ilustrações, pelos desenhos, pelas fotografias etc, fornecendo mais indícios para a melhor compreensão do passado. Carregadas de mensagens, toda sorte de ilustrações levam a pensar sobre o passado e a forma como ele é ensinado. Por isso, o uso de imagens para o ensino de História vem sendo reconsiderado pelos atuais pesquisadores. Embora a utilização da iconografia já fosse uma realidade, é na atual Historiografia e Didática que as imagens tem sido levadas a sério.

É relevante dizer que as imagens feitas pelos seres humanos nem sempre representaram somente atos pacíficos. Já nas artes rupestres o tema da violência era retratado. Logo, a violência é conhecida como fenômeno social, o que caracteriza a história da humanidade. Contudo, a sociedade atualmente encontra-se em constante transformação, exigindo novas reflexões sobre a relação e a convivibilidade entre os sujeitos. Por consequência, há uma renovação na compreensão do uso de imagens e de suas influências nos mais diversos campos de atuação humana; uma mudança

que repercute em práticas pedagógicas mais interativas em que não mais prevalece a forma mecânica de se ensinar.

Nesse estudo, o passado é visitado por imagens – uma ferramenta da qual o Ensino de História se serve para falar daquilo que já passou, mas que pode e deve ser refletido pelos alunos em sala de aula, no presente. A proposta deste capítulo está centrada na reflexão das imagens de cunho violento, ligadas a determinado período da História, presentes nos manuais didáticos.

2.1 A VIOLÊNCIA NAS NARRATIVAS DAS IMAGENS

No mundo globalizado, em que a conexão entre diferentes povos se dá de maneira momentânea, um considerável tempo da mídia é ocupado por notícias sobre as práticas de violência. E, na maior parte das vezes, essas práticas de violência são divulgadas, fazendo-se uso de imagens. Consideradas como instrumentos que revelam o cotidiano de muitas pessoas e povos do passado, e como suportes significativos de narrativas históricas, as imagens dizem muito acerca de um anterior ordenamento social. Por isso, merecem então, uma especial atenção nos livros didáticos de História. Mas, como interpretar essas imagens que chegam até os alunos? Como professores e alunos podem refletir sobre elas?

Aliadas ao processo de construção do conhecimento em História, a verificação da forma como estas imagens são consideradas no livro didático é de fundamental importância, tendo em vista que as imagens também são produtos das circunstâncias, são resultantes de intencionalidades e que, por isso, devem ser cuidadosamente analisadas, tais quais fontes históricas.

Inquestionavelmente, uma quantidade de imagens violentas e relatos de destruição são impulsionados numa velocidade incrível pela mídia. Calamidades como guerras, terrorismos, latrocínios, roubos, sequestros, agressões, mortes etc., além de outras manifestações menos explícitas, agem de forma sutil propagando o medo. E “[...] o medo, ao mesmo tempo que significa pavor, pode ser sinônimo de insegurança diante do desconhecido ou daquilo que está por vir” (TAMANINI, 2017 a, p. 71).

A História escolar ou ensinada possui um campo de estudo, conteúdos, teorias, conceitos, e, como pontuam Ferreira e Franco (2009, p. 13): “[...] diferencia-se de outros tipos de história, porque apresenta técnicas e métodos próprios”.

Ocupando-se do estudo das ações humanas no tempo, a História elege conceitos que estruturam análises, tais como sujeito histórico, documento histórico, tempo histórico e fato histórico. Constrói conhecimento ao longo do tempo e que aos poucos sofre alterações em decorrência dos desafios encontrados no presente.

Essa realidade acaba fazendo algumas exigências aos jovens do Ensino Médio: aprender a lidar com a movimentação de um conjunto de saberes, e não só também de procedimentos que sejam capazes de despertar atitudes para uma boa convivência em sociedade. E como o livro didático de História se enquadra nesse processo de construção do conhecimento, ele é um recurso presente cotidianamente no contexto escolar.

Há a preocupação de que a História como disciplina possa contribuir na construção de uma sociedade em que os sujeitos possam não só conhecer sua história, mas também formular opiniões. Logo, a forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas os ajuda na construção enquanto seres sociais e produtos de um tempo.

Ímpar é a oportunidade para situar a função social das práticas pedagógicas do Ensino de História, as quais, sendo complexas e dinâmicas, devem possibilitar a formação de um ser crítico com capacidades conscientes para lidar com a realidade do passado, mas que se liga com o presente. Isso porque teoria e prática quando discutidas numa perspectiva relacional fundamentam um tipo de educação mais comprometida com outros saberes e agentes de conhecimentos.

A prática interdisciplinar permite ao professor e aos alunos realizar uma abordagem sobre um determinado tema, a partir de uma imagem, com diferentes olhares e também com diferentes saberes produzidos e sistematizados. É aceitável estabelecer ligações e relações entre áreas diferentes do saber, rompendo assim com o chamado pensamento fragmentado. No livro *O que é interdisciplinaridade?* De Fazenda (2008), a autora discute juntamente com outros autores o estímulo em comum à liberdade do pensamento e à troca de ideias sobre interdisciplinaridade. Afirma ela que:

Por isso entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no

momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 18).

Isso porque, o conhecimento é dividido por áreas e o modo como se organiza exerce influência no modo de refletir. Daí decorre a importância do ensino de História por meio de imagens. Redescobrir formas para a melhoria do ensino de História por meio de imagens tornou-se importante porque amplia o conhecimento histórico pela visualidade.

Torna-se inquestionável a verificação acerca de como esses recursos imagéticos estão dispostos no interior dos livros didáticos, uma vez que tenha ocorrido uma ampliação de conceito de fonte histórica, em conformidade com as novas tendências historiográficas. A par do aspecto interpretativo de tais imagens, elas podem se tornar grandes aliadas no processo de construção do conhecimento em História. As imagens carregam informações: “[...] interpretar os estímulos visuais em nosso cotidiano é algo tanto necessário quanto compulsório” (RELA; TROGLIO, 2017, p. 184). Isso porque, como um artefato de natureza cultural, a imagem expressa valores importantes de uma determinada sociedade. Isto posto, será abordada a violência nos contextos históricos, a partir da carga imagética disponibilizada pelos livros didáticos de História.

2.2 A VIOLÊNCIA NOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

Como já frisado, a violência se fez presente no contexto cotidiano da maioria das sociedades, manifestando-se em diferentes níveis. Como prática essencialmente destrutiva, ela se tem apresentado cada vez mais insidiosa e nem sempre explícita.

Como enfatiza Minayo (2006, p. 15), “[...] nunca existiu uma sociedade sem violência, mas sempre existiram sociedades mais violentas que outras, cada uma com sua história”. Portanto, a constatação da violência como fenômeno social global exige transformações na forma como refletir sobre ela.

No final do século XVIII, a violência foi tablado de um conjunto de modificações que agitaram os alicerces do Antigo Regime europeu, no que se refere à sustentabilidade dos pactos coloniais conservados no continente americano em que a violência muito se acentuou. O processo de Independência dos Estados Unidos em

1776, assim bem como a Revolução Francesa em 1789, são exemplos dessas transformações, inseridas nesse contexto.

A crise do sistema colonial, no Brasil, também passou por um processo de transformação no momento em que a administração portuguesa decidiu implantar um conjunto de medidas políticas que possuía aspectos não somente fiscalizantes, mas também de repressão. Nessa época, a exploração de metais era uma das atividades mais importantes, mas com a intensidade dessa exploração na região de Minas Gerais, as reservas minerais diminuíram, fazendo com que tributos e fiscalizações fossem exarcebados, afetando assim, a economia local que elevou o custo de vida dos colonos e acabou desencadeando insatisfações.

A partir de uma pequena observação na historiografia brasileira, percebe-se que a implantação de medidas regulatórias do ordenamento social atendia aos interesses da administração colonial portuguesa e estorvava a sobrevivência da economia local porque elevava os custos de vida dos menos favorecidos. E foi diante dessas medidas intensas que o movimento da Inconfidência Mineira começou a ganhar formas, pois a obsessividade por fortunas da elite dominante não tinha limites.

Muitos mineradores detinham grande patrimônio e pertenciam à elite, tinham ligação com os militares e a administração da Capitania. Os planos referentes à Conjuração Mineira visava à independência de Minas Gerais, proclamar uma república e ainda atrair investimentos estrangeiros. Contudo, por se tratar de interesses de provimento de riqueza, assuntos voltados para a libertação dos escravos não tinha ideias bem definidas por parte dos líderes do movimento. Manter o regime escravocrata era contra os ideais propostos e libertá-los era sinônimo de medo, uma vez que os negros eram maioria e poderiam tomar posse da região.

Quanto ao regime a que estavam sujeitados os escravos, Pinsky (1994, p. 13) assinala que “[...] a escravidão não é recente na história da humanidade. Já na antiguidade verificamos sua ocorrência”. Nesse contexto, um número considerado de pessoas era recrutado para executarem obras públicas, sob a supremacia de governantes. Como exemplo, é possível citar a Mesopotâmia e o Egito nas construções de templos e barragens, onde a imposição de autoridade já prevalecia para a realização de acuradas tarefas.

Ao longo da história, a violência se fez presente como meio de empoderamento da força física das pessoas subjugadas para provimento de riquezas. Nos estudos de

Chiavenato (1994, p. 16), que chega para as discussões dando sua contribuição, diz que:

Nas Minas Gerais, no tempo da Inconfidência, estavam 20% da população do Brasil: 300 mil habitantes, fora os índios. Os escravos eram metade do povo. O latifúndio e as minas eram a base da economia. O trabalho era do negro, alimentado a feijão podre com farinha, raramente um jabá bichado e muito castigo.

A violência manifestava-se com intensidade em dano da ampliação de interesses econômicos, que por vez acabavam por influir nas relações sociais. Nesse cenário violento, até mesmo a entrada de negros e mulatos nas igrejas implicava restrições. Classes sociais eram segregadas, conflitos impossibilitavam a convivência. Conforme afirma Chiavenato (1994, p.170): “[...] uma das explicações do povo não participar da conspiração, é que as classes sociais estavam, de fato, segregadas e tinham não só interesses conflitantes, mas uma impossibilidade legal e moral de convivência”.

Pelo fato de a violência se manifestar de diversos modos e lugares, nem mesmo os religiosos ficaram ilesos de seus tentáculos. Como acentua Chiavenato (1994, p. 23), “[...] os padres não eram modelo de bom comportamento”. Envolviam-se em brigas escandalosas desnecessárias que provocavam aborrecimentos – conversas fiadas ligadas a sacristia – além de resolverem a tiros as contendidas. Sobre o padre José da Silva e Oliveira Rolim: “[...] entrou para o sacerdócio para escapar à punição de um assassinato que cometera” (CHIAVENATO, 1994, p. 23).

Manifestações explícitas ou não da violência crescem a cada dia. E defini-la é complexo. Explicá-la, compreendê-la é um desafio – e quem sabe seja um dos maiores saberes contemporâneos. Mas afinal, se pode refugiar-se serenado porque a complexidade afeta? Contudo, não é porque afeta que não se pode querer pensar acerca desse complexo fenômeno que possui uma multiplicidade de interpretações. Nesse sentido, Drawin (2011, p. 13) aponta:

Mergulhados na vida cotidiana e enredados na trama do mundo, somos levados a falar sobre tudo, ou sobretudo, acerca daquilo que nos afeta e, em nossa época de informação global e imediata, o que nos afeta é simplesmente a complexidade da vida e do mundo.

Pensar sobre a violência implica a busca de uma definição sobre este fenômeno. Segundo Michaud (1989, p. 7) “[...] violência são o assassinato, a tortura e vias de fato, as guerras, a opressão, a criminalidade, o terrorismo etc.”, enfim,

situações que aumentam o imaginário do medo em decorrência do crescimento descontrolado.

Ao longo da história, as experiências de vida em que o termo violência tem sido usado não deixam dúvidas com relação a seus efeitos. A prática violenta tem entrelaçado a todos, homens e mulheres, jovens, crianças e idosos, numa demonstração clara de vitória atroz em que ninguém fica de fora. Sua presença encontra-se registrada em diversos documentos antigos, como é exemplo os Autos da devassa e os Autos de sequestros² que tratam do contexto social relacionado à Inconfidência Mineira. Rodrigues (2010) em seu livro *A fortuna dos inconfidentes*, em num estudo minucioso retrata as complexas redes de interesses que envolviam o movimento.

Nesse sentido, como pensar a violência associada ao problema do ensino aprendizagem, uma vez que ela tem várias faces e tem acompanhado o homem ao longo de sua história? Compreender tal fenômeno requer uma pluralidade de abordagens – antropológicas, históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, econômicas e sociais –, e saber articulá-las, como bem ressalta Morin (2003, p. 16):

Devemos, pois pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Deve-se pensar então a problemática da violência expressada pelas imagens não somente no campo da História, mas também em outros campos do conhecimento. Os diversos saberes devem se juntar para que o tema da violência possa ser tratado também no conteúdo das escolas. No campo da História, ao abordar a relação do homem com seu tempo, acaba-se descobrindo que as histórias de diferentes sociedades não são histórias isoladas, mas a própria história enquanto área de conhecimento é social.

² Documentos históricos que trata do processo judicial e da medida assecuratória que assegura apreensão de bens pertencentes aos réus indiciados, movido pela coroa portuguesa, contra os inconfidentes, com fins de apuração de crime traição. Neles, detalhes ricos de um marco da história mineira são encontrados – acusações, sentenças dos réus da Inconfidência Mineira. Conforme reforça André Figueiredo Rodrigues (2010, p. 33), ao informar que: “[...] a devassa foi instituída para descobrir crimes de lesa-majestade de primeira cabeça: traição contra a vida do rei ou de seus representantes ou segurança do Estado”. Documento disponibilizado em: http://portaldainconfidencia.iof.mg.gov.br/leitura/web/livros/v1.pdf_

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO SOCIAL

O ensino de História ao longo do tempo sofreu transformações para promover um ensino significativo. Identificar as relações dos diversos grupos humanos em tempos e variados espaços faz parte dos estudos históricos, possibilitando a percepção de o homem e a mulher se verem como sujeitos e agentes da História. Bittencourt (2009, p. 121) enfatiza que “[...] um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*”. As pessoas se veem envolvidas em interações sociais cotidianas em benefício de um convívio de bem-estar geral, em cujas relações são construídas identidades segundo o sentimento de pertencimento aos diferentes grupos.

Nessa dinâmica de construção do conhecimento, que possibilita a procura do entendimento da experiência humana no tempo, por meio da capacidade de análise e interpretação crítica, os estudos de Brodbeck (2009, p. 20) defendem que:

É através da percepção de suas experiências de vida que o aluno pode incorporar com maior propriedade os saberes escolares de forma crítica e contínua, melhorando sua compreensão do mundo e ampliando sua ação e intenção social. Desse modo, o estudo da História deve partir da compreensão e reconstituição da vida cotidiana para que seja possível entender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o homem, vivendo em sociedade, cria desde costumes até grandes ideias.

A História como processo permanente de construção de saberes, no ensino, deve oferecer aos alunos, logo no início da escolaridade, a possibilidade de percepção da pluralidade, diversidade nas experiências individuais e coletivas. Segundo Antunes (2012, p. 17), “[...] aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira subjetiva à estrutura cognitiva do aprendiz”. Logo, opondo-se a um tipo de aprendizagem ilusória:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28).

Nesse sentido, se o ensino de História contribui com o desenvolvimento de indivíduos que enfrentam um contexto repleto de contradições, em que a violência se faz presente, na sala de aula comum é a frequência com que alunos recebem de forma

passiva informações que, por conseguinte, são reproduzidas, escritas ou faladas com base no que foi indicado pelos manuais didáticos.

Bittencourt (2009), no seu livro *O Ensino de História: fundamentos e métodos*, ao tecer sobre técnicas educacionais, discute sobre a renovação do ensino que recai sobre as questões metodológicas. A autora ressalta que houve críticas nos anos 1960 acerca dos métodos de ensino e tais críticas levaram professores a darem uma certa importância a esses aspectos. A renovação de métodos beneficiou a aparição de propostas que afastavam os métodos de ensino dos conteúdos desprovidos de dúvidas. Notadamente a tendência seguida era a da Escola Nova com concepções de que os conteúdos escolares deveriam ser apenas um meio para o alcance de um certo tipo de aprendizagem. Avançando nas discussões, sobre propostas de renovação no ensino, a referida autora lembra que não se faz necessário revogar métodos tradicionais para que outros sejam incluídos, conforme apontamento abaixo:

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que educação, seja preciso sempre “inventar uma roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro ponto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há de haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 229).

As práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas para que seja possível passar por um processo avaliativo reflexivo sobre os métodos e conteúdos, para se descobrir quais efeitos foram produzidos, se positivos ou negativos na formação dos alunos. O novo não surge do nada, mas da base que se conhece de conteúdos e métodos tradicionais. A tomada de decisões no que se refere a permanências ou modificações são sujeitas a reavaliações sobre perdas e ganhos.

O ensino de História quando abordado, favorece o compartilhamento de novas descobertas que por sua vez são impulsionadas pelo movimento de pesquisa, organização do conhecimento e reflexão. Isso proporcionando a professores e alunos um olhar sobre os acontecimentos históricos, de modo a refletir sobre os conceitos básicos no ensino e aprendizagem que a História possui.

Dessa forma, algumas questões metodológicas são pertinentes para a construção dos conhecimentos históricos. O reconhecimento das fontes e sua respectiva problematização são imprescindíveis para que se possa compreender a História como disciplina e a área de conhecimento específica. Em História, toda fonte deve ser questionada e as imagens não escapam desse crivo. Entende-se que imagens são produzidas em determinados contextos históricos e que são vestígios deixados, são uma outra forma de narrativa contextualizada. Presentes nas páginas dos livros didáticos de História, elas, no Ensino, são recursos que não apenas podem fornecer informações importantes sobre determinados períodos do passado, como ampliar a maneira de interpretá-lo.

Conforme o exposto, por ser rico para o desenvolvimento dos conteúdos históricos, o trabalho com uso de imagens deve ser pensado, considerando que o processo de leitura demanda habilidade e experiência do leitor. Ao se observar atentamente as imagens relacionadas à violência, verifica-se que não há uma problematização do que elas mostram, não há uma análise minuciosa do que somente elas explicitam.

Cabe ao professor suscitar discussões de modo que o aluno possa identificar o “cenário”, a diferenciar aquilo que está no primeiro e no segundo plano, e tentar identificar os elementos que compõe a imagem em sua totalidade. Os detalhes da imagem fazem surgir as primeiras perguntas: se trata de cenas cotidianas, conhecidas pelos alunos? Os personagens, como estão sendo retratados?

E para equacionar as perguntas, por vezes, será necessário o auxílio de outras áreas do saber. Práticas interdisciplinares adotadas no ensino de História enriquecem e ampliam o conhecimento. Como exemplifica Bittencourt (2009, p. 269) ao propor estudos da área de Ciência aliado ao ensino de História:

O conhecimento sobre a sociedade colonial pode ser assim ampliado e renovado com interpretações sobre a criação de mitos e rituais religiosos construídos nessa época, como os alimentos típicos regionais, as festas profanas ou religiosas, o saber popular sobre as curas advindas do uso de ervas medicinais. O conhecimento das relações dos homens com a natureza favorece a compreensão das noções de tempo histórico, mostrando os vínculos desse passado cultural com vida presente e a permanência dele na atualidade. A fome, as doenças, as secas e o processo migratório podem igualmente ser analisados em tais contextos, que não excluem as relações de exploração econômica e manipulação política. A viabilidade de trabalhos interdisciplinares não ocasiona, dessa forma, a exclusão de conteúdos tradicionais da disciplina histórica.

O ensino de História com uso de imagens requer a prática da interdisciplinaridade, uma vez que a compreensão das manifestações da violência necessita dos diálogos das diversas áreas do conhecimento. Nos livros didáticos há uma quantidade significativa de imagens que são expostas de modo a formar um conjunto para potencializar a aprendizagem. Segundo Tamanini (2017b, p. 105):

A atual historiografia compreende a imagem como portadora de significados partilhados, como um documento, cujas propriedades técnicas, estilísticas e iconográficas remetem a um modo de percepção que moldam as narrativas e o ensino na área de História. Assim, na aprendizagem com materiais imagéticos dentro do campo historiográfico paira o objetivo de detectar não somente os conteúdos, mas associado a este, também os sistemas de percepção das imagens, para explicitar as convenções culturais nelas inscritas.

Como já dito, vive-se em uma sociedade das imagens. A quantidade de estímulos visuais presentes no cotidiano, torna a imagem uma realidade que demanda interpretações. Como é possível uma melhor compreensão sobre a capacidade das imagens comunicarem e transmitirem mensagens? Nas páginas dos didáticos, essas imagens, segundo sua característica de narratividade, apresentam informações que podem dinamizar o processo ensino-aprendizagem.

O livro didático, ao dispor de textos e de imagens, possui uma espécie de plataforma informacional, disponibilizada para professores e alunos. Conforme aponta Bittencourt (2009, p. 298), “[...] o material didático, por ser instrumento de trabalho do professor é igualmente instrumento de trabalho do aluno”. Ele está cotidianamente presente, daí a importância a ser dada a esse material. Esse material é a referência não apenas para o ensino-aprendizagem, mas também para a própria formação do aluno.

Quando tratam de episódios que retratam a violência, as imagens tornam-se veículos que devem provocar questões, devem incomodar, devem despertar no aluno o inconformismo. O ato perceptivo ao ver imagens de teor violento, criadas nas situações cotidianas, requer atribuições de significados. Elas revelam narrativas, instigam, despertam o senso crítico. As imagens violentas provavelmente podem causar repulsa, comoção, já que em muitos casos são até difíceis de se olhar sem que se instaurem sentimentos de tristezas. Tendo ainda que contar com a possibilidade de que muitos assumam uma postura de expectador de desgraças alheias, isso porque “[...] as imagens também medeiam nossa relação com o outro”. (PEREIRA, 2007, p. 19). E por serem tantas, as práticas violentas envolvem a todos

com seus tentáculos, “[...] as formas da barbárie moderna são múltiplas e parecem imprevisíveis. Ninguém sabe de onde surgirá a próxima agressão” (JAPIASSU 1976, p. 13). O horror registrado por muitas imagens em épocas passadas e atuais não é inventado, senão a representação de práticas de violência cotidiana.

Nessa linha de pensamento, a observação das imagens da violência mostrada nos didáticos de História requer, para sua compreensão, uma capacitação para melhor compreender os lugares, o tempo em que foram produzidas. Pensar sobre as experiências ocorridas no mundo por meio de imagens não é tão somente refletir sobre realidades já dadas, mas refletir sobre seus significados no presente. Como assevera Chiavenato (1994, p. 9) sobre os fatos históricos que podem prestar maiores explicações sobre o presente:

No desenvolvimento histórico tudo tem valor, com maior ou menor peso, dependendo das circunstâncias. Mais ainda, o estudo de algo acontecido há 200 anos pode explicar o que está ocorrendo hoje. Assim, às vezes, são os fatos presentes que dão ou ampliam a relevância de certos períodos ou episódios do passado.

Se bem abordadas, podem desvendar questões do passado em sala de aula por meio da habilidade e criatividade do professor, despertando não somente o fascínio por recursos imagéticos, mas também favorecendo o processo de ensino-aprendizagem quando se levanta questionamentos, suscita dúvidas, enfim, levando a análises profundas. Como colabora Tamanini (2017 b, p. 110), as imagens “[...] podem ser analisadas e transmitidas como um ensinamento que se reconstrói pelas sendas de temporalidades múltiplas, através das habilidades e das criatividades didáticas do professor em sala de aula”.

Articular diferentes saberes das diversas áreas do conhecimento facilita a aquisição gradativa de conhecimentos integrados. No livro didático, na abordagem das imagens sobre práticas de violência que envolvem personagens da História é possível ainda relacionar o imaginário que constroem os “grandes homens” com as pessoas ditas “comuns”. As imagens de atos de heroização, como por exemplo as de Tiradentes (herói no panteão nacional, figura tida como principal personagem no movimento da Inconfidência Mineira), se indagadas, hão de dar a perceber a forte relação com outras temáticas. E por que não dizer com a Escravidão no Brasil?

Rodrigues (2010, p. 139), nos estudos sobre a Inconfidência Mineira, trata sobre a abastança dos conjurados em um cenário que por muito tempo nos manuais

de História foi reproduzido com versões que apresentavam os principais envolvidos como sendo pessoas destituídas de bens e que a luta pelo alcance de um ideal de liberdade estava muito além das questões materiais.

Ao vasculhar dados da vida material e também das estruturas sociais e econômicas no contexto em que os envolvidos estavam inseridos, o autor supramencionado investiga a miséria de muitos avessa ao excesso de riqueza de alguns. E ainda se utiliza de métodos de análises exigentes nos Autos da devassa e nos Autos de sequestros, levantando questões pertinentes que revelaram o jogo de interesses que estavam na retaguarda das averiguações da época, em que o suborno se mostrou ser um conhecido de longas datas na história brasileira.

Dados apresentados por Rodrigues (2010) dão conta sobre os plantéis de escravos em cada propriedade dos inconfidentes, sobre a mineração e o trabalho escravista praticado nas propriedades dos conjurados. Sobre a presença dos escravos nas propriedades, diz que “[...] os sete conjurados da comarca do Rio das Mortes tiveram sequestrados 442 cativos, sendo 361 escravos do sexo masculino (81,67%) e 81 do sexo feminino (18,33%)” (RODRIGUES, 2010, p.168), além dos demais inconfidentes.

Forte contribuição também oferece Martino (2014, p. 138) ao dizer que “[...] muitos inconfidentes possuíam grande escravaria, de modo que não viam com bons olhos a emancipação dos negros”. Em decorrência de serem uma parcela maior da população, existia o receio de não apoiarem o movimento e acabarem ficando em favor da metrópole, o que conseqüentemente acabaria se tornando um grande problema para a tão sonhada revolução.

Nesse contexto de interesses políticos e econômicos, a violência se manifestava de diversos modos. Corriqueiras são as imagens que retratam os negros nas minas de ouro ou em outras situações cotidianas, marcadas por práticas de poder. Imagens produzidas por artistas como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas são bons exemplos. Martino (2014, p. 136) ao tecer sobre os negros nesse processo de trabalho de mineração diz que, “[...] como passavam horas faiscando ouro em bateias, com os pés metidos dentro dos rios, a vida útil deles era bastante curta, podendo variar entre dez e quinze anos”. Assim sendo, a relação entre brancos e negros, não era assim tão cordial, como apresenta alguns textos. As imagens do período colonial que fornecem informações sobre a prática abusiva do trabalho escravo, por exemplo, tornam-se em si fontes de pesquisa:

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. (PAIVA, 2006, p. 17).

Sobre a presença de imagens históricas nos livros didáticos, Bittencourt (2009, p. 306) ressalta sobre a preocupação da quantidade de reproduções em detrimento do poder que a imagem possui:

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. A preocupação com a utilização didática das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns desses trabalhos, que oferecem subsídios metodológicos para a análise das reproduções, em tais livros, de quadros, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno.

Muitas imagens ligadas ao período colonial mostram a prática da violência exercida na época. Humilhações, privações de alimentos, açoites, enforcamentos, decapitação e amputação de membros, corpos oferecidos aos urubus ao serem espalhados em estradas. Bem exemplifica a imagem de Tiradentes esquartejado (1893), de Pedro Américo – uma vítima da férrea contenção do poder colonial. Foi a chamada punição exemplar aos que cometessem crime de lesa-majestade:

Figura 1 – Tiradentes esquartejado³



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 215)

A composição da pintura de Tiradentes esquartejado, dentro da estética romântica, atende aos propósitos da criação de um herói-mártir – representação dos valores republicanos – na característica do nacionalismo literário, visando à uma ideia de nação brasileira. Era preciso que fosse construída uma imagem de mito para o novo regime e Tiradentes mostrou-se a figura que poderia abarcar todas as

³ Reprodução da obra “Tiradentes esquartejado”, Pedro Américo, 2,70 x 1,65 m, 1893, Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora, MG.

aspirações do tipo de república idealizada, em contraste com o regime anterior. Na falta da participação popular, para esse propósito, necessário era que a escolha para a representação nacional contornasse essa situação. De acordo com Carvalho (1990, p. 55): “Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico. Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação”.

O próprio sacrifício de Tiradentes já remete à opressão, ao sofrimento da coletividade. Nada melhor do que tê-lo por representante da dor e da esperança no regime a vigorar desde então. Ademais, o esquartejamento representa um verdadeiro teatro desumano repetido pelo Estado em praça pública para fazer valer a pedagogia inquisitorial praticada que revelava ao povo o modo aterrorizante de que desfrutava a classe dirigente: o poder repressivo. Segundo Chiavenato (1994, p. 76) sobre os rituais da execução da época:

O povo assiste o espetáculo da morte. De um lado, teme ser a vítima e assume cuidadosamente as práticas das ideias dominantes. De outro, alivia-se por não estar no lugar da vítima e congratula-se intimamente com a violência repressiva.

Afeito ao jugo opressor da autoridade daquela época, o ordenamento social estava sujeito à violência repressiva, cujos registros dão conta de que pessoas eram perseguidas se fossem consideradas ameaças; elas eram julgadas e condenadas à morte em praça pública. Logo, o ensino de História, ao explorar determinados fatos históricos por meio de imagens pode suscitar a capacidade de reflexão no aluno acerca das relações sociais existentes em vários períodos, descortina “cenários”, revelando informações sobre as formas sógnicas e cruéis da prática violenta. Desse modo:

Ainda que os livros didáticos se prestem a ocultar as reais interações sociais, os registros historiográficos revelam a participação sociopolítica das minorias, as quais concorrem também para a vida gregária. As próprias condições de existência social denunciam as desigualdades: enquanto uma minoria usufrui dos bens produzidos, os demais não compartilham da riqueza coletivamente gerada para se instaurar o descompromisso com a coletividade na inconsciência social. (SILVA; TAMANINI; MARTINS, 2018, p. 77-78).

Desse modo, é possível estimular a busca por informações sobre o passado, averiguando a latente omissão de situações vivenciadas, marcas violentas nas imagens marcantes da História, em que se impõe à força da classe dirigente.

Problematizar as imagens da violência que se encontram nas páginas dos livros didáticos, através da contextualização e da sua produção, compele à exploração de suas particularidades, despertando o senso crítico dos leitores de imagens em formação, cujas capacidades de reconhecimento dos sinais de violência desenvolvidas em sala de aula despertam-no para a compreensão do próprio fato histórico.

Fazer a leitura das imagens em seu contexto, pela compreensão dos significados que foram conferidos a elas, é revelar os recônditos da história. O processo de ensino de História por meio de imagens mobiliza o desenvolvimento para a pesquisa, proporcionando uma melhor aproximação dos fatos passados com os do presente, e contribui para a formação de cidadãos críticos. Retomando o contexto da Inconfidência Mineira retratado antes superficialmente, há situações de violência vivenciadas naquele episódio que são passíveis de crítica e motivadoras de reflexão em sala de aula, inclusive sobre a morte de Tiradentes. Eis, pois, um exemplo que pode desencadear questionamentos, levar os alunos a inteirarem-se do real contexto histórico e compreender os propósitos da heroicização de Tiradentes.

2.4 IMAGENS DA VIOLÊNCIA: A MORTE DE TIRADENTES À LUZ DA HISTÓRIA DAS IMAGENS. APREENSÕES E PERCEPÇÕES

De cunho representacional, as imagens sobre a morte de Tiradentes incidem em um registro do pensamento que consegue criar espaço na comunicação de ideias, falando coisas, exigindo decifrações e sentimentos. A imagem de seu enforcamento é pautada como um meio de construção de significados, interpretações e abordagens de uma determinada história. Compreendê-la adequadamente em uma perspectiva historiográfica está além da própria visão de quem vê. No caso do aluno, em específico, a escola oferece um tipo de narrativa baseada em conteúdos já postos, já acordados até mesmo pela própria Historiografia oficial. Por outro lado, em sala de aula, professor e aluno podem ultrapassar esses limites e ir além do que os textos informam.

Muitas imagens relacionadas ao Brasil do século XVIII, precisamente a época de descobrimento do ouro e também de diamantes (época de consolidação colonial) em que a atividade principal exploratória estava ligada aos contornos da extração e exploração de metais valiosos, carregam informações e detalhes importantes. E no

ensino de História, as imagens pertinentes àquele período social se transformam num potente recurso pedagógico que não devem ser ignoradas: “[...] uma imagem é carregada de significados, mesmo que não se saiba formulá-los adequadamente em termos discursivos ou conceituais” (MOLINA, 2010, p. 105). Como fonte histórica, as imagens carregam bastantes informações sobre o passado seja qual for a época retratada. Sendo o livro didático de História um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, que possui vários recursos pedagógicos como fotografias, documentos de época, ilustrações, dentre outros, se utilizado de forma adequada pode originar novas possibilidades de construção de saberes, novos conhecimentos.

A violência, quer seja através de atos explícitos ou de formas simbólicas surtem efeitos coercitivos porque é uma realidade complexa. Referente ao movimento conspiratório brasileiro, sob inspiração liberal e republicana que visava à independência da capitania de Minas Gerais no final do século XVIII – denominado Conjuração Mineira ou Inconfidência Mineira –, ele abarca um contexto de estigmas e reconfiguração de personagens ao molde das práticas vigentes de poder. A mineração tinha como centro basilar da atividade Minas Gerais onde existia a forte presença das representações de autoridades e instituições portuguesas que, por sua vez, eram os responsáveis pela administração colonial. Com a atividade em expansão, muitas reservas aos poucos se esgotaram, resultando numa crise por causa da baixa quantidade de metais preciosos. Atingido também foi o grupo administrativo que se voltou para um agrupamento de medidas políticas de natureza esquadrinhante e também repressora.

Tendo-se um contexto histórico como algo indispensável para se entender uma realidade social retratada no livro didático, é de suma importância analisar as imagens que ele traz, uma vez que elas proporcionam ao aluno espectador possibilidades várias para a compreensão do mundo simbólico do passado. Com o fim de uma abordagem analítica, duas telas pintadas a óleo acerca do Alferes Joaquim José da Silva Xavier presentes nos Livros didáticos de História (Projeto Mosaico – história) se mostram interessantes para uma perspectiva das imagens da violência e da construção e manutenção do mito sobre o que ficou conhecido, na historiografia brasileira, como a *Conjuração Mineira*.

2.5 A INCONFIDÊNCIA MINEIRA E A VIOLÊNCIA

Os diversos grupos sociais contemporâneos, como os do passado, proporcionam saberes e inovações que reconfiguram valores, testam costumes e mostram deambulações de normas, frente aos embates e disputas oriundas dos mais variados relacionamentos socioculturais. As alianças fixadas pelos membros de um determinado grupo social podem vir a ser ameaçadas porque o ordenamento normativo – aquilo institucionalizado, acordado anteriormente – é comprometido por pressupostos insurgentes; diante dos embates e tensões, outras relações se estabelecem a partir de valores *re-cultuados*.

Quando surgem as discrepâncias ou há risco de quebra das normas em defesa de um novo ordenamento social, cujos valores são desejados e aceitos pela maioria em benefício dessa mesma coletividade, instaura-se o desafio de sua implementação. Logo, o possível rompimento daquilo anteriormente constituído resulta em dissensões ou conflitos de posicionamentos dos atores sociais. Um confronto do poder institucionalizado, no mínimo, abala os interesses da organização que se cria. Enquanto prenúncio de modificação de significados ou representações simbólicas de quem detém o poder de mando, irrompe o desequilíbrio no corpo social e a instabilidade desperta impulsos que levam à uma violência, que se desdobra em um próprio fracasso ou risco para a coletividade, isto é, compromete o bem-estar geral.

Tal assertiva pode ser verificada quando se lança o olhar para alguns fatos da Historiografia Brasileira, especialmente aqueles que retratam os embates políticos, as dissensões, os confrontos e as disputas por poder. Tais afrontamentos, na maior parte das vezes, deram-se em razão de insatisfações sociais de uma população oprimida pelo regime imperial, cujo governo se mostrava alheio aos anseios por melhorias, eclodindo revoltas onde o índice de violências se instaurava. A agressividade – quer seja através de atos explícitos ou de uma violência simbólica (mas igualmente coercitiva) – era justificada como manutenção de uma ordem estabelecida, ainda que esta fosse questionada pela maioria que aspirava a novos modelos de governo para o Brasil.

Quanto mais se fizer um recuo no tempo da História do Brasil, percebe-se o quanto os atos violentos eram recorrentes, exercitados pelos brasileiros que detinham algum poder de mando e, dependendo das conjunturas socioculturais, reforçavam um *status quo* de legitimação de poder. Logo, se antes, atos violentos eram praticados

como forma de defesa com o propósito de continuidade à sobrevivência, a violência mais tarde se tornava via facilitadora de domínio, sujeição ou escravização dos assemelhados. Além de atender aos propósitos de conquista, amealhar bens ou agregar territórios, servia também como instrumento de intimidação visando ao controle do outro.

Diante dessa variada perspectiva de leitura do meio social e em consequência dos interesses de grupo de pesquisas, a violência tornou-se uma temática reiterada e profícua no campo das Ciências Humanas e Sociais, visto que “ela parece ser algo intrínseco à natureza das relações humanas”, como atesta Müller (1995, p. 35). E, se faz parte da natureza humana, está circunscrita às ações sociais, culturais, comportamentais e organizacionais de homens e mulheres geralmente agrupados. O viver-junto facilita também o aparecimento de disputas, das contendas, das diferenças, como assevera Odalia (2012, p. 13), “[...] o viver em sociedade foi sempre um viver violento”. Trata-se, pois, de algo que bem tem resistido ao tempo:

Que melhor *documento*, porém, da violência do que a Bíblia? Ela é um repositório incomum de violências, um abecedário completo e variado, que vai da violência física à violência sutil e maliciosa, do estupro ao fratricídio, do crime passionai ao crime político. A Bíblia pode nos dar uma tipologia completa da violência. (ODALIA, 2012, p. 18).

Segundo o autor, desde as narrativas bíblicas se revela uma manifestação real da violência entre os homens. Como por exemplo, os irmãos que disputavam o reconhecimento divino que se deu a um só e que determinou um fratricídio. Girard (1990), ao analisar as temáticas do sacrifício no Antigo Testamento, e em especial a narrativa de Caim e Abel, avalia que a violência sacrificial fazia parte de um ritual aceitável porque as vítimas eram animais ou alimentos; nunca seus semelhantes. Contudo, Girard (1990, p. 12) pontifica que matar é matar e por isso em todo sacrifício há uma concordância.

Nesta mesma linha de pensamento, Odalia observa que as sociedades (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) fizeram com que a violência, de forma ampla, circundasse e não se limitasse a uma só classe social, cuja consequência foi tornar o medo ou o terror um modo relacional de dominação “[...] não havendo uma solução para a violência da vida cotidiana, o remédio é integrá-la como um componente normal das relações entre os homens” (ODALIA, 2012, p. 12). Daí a “naturalização” da

violência; torna-se ela algo corriqueiro, adentra a natureza da normalidade em razão de sua regularidade.

Em consequência, os conflitos sangrentos, as diversas formas de punições, não só se tornaram aceitáveis como também ostentosos, espetaculosos, teatrais, aparatosos e instituíam-se em oportunidade de entretenimento com a finalidade de animar a vida “incolor e sombria” das pessoas (ODALIA, 2012, p. 16). Durante a Idade Média, as punições eram rigorosamente ligadas ao corpo e consistiam em uma prática na qual o condenado era despojado de sua dignidade na presença de um considerado número de pessoas. As penalidades visavam ao propósito de intimidação àqueles que desejavam ir de encontro ao já estabelecido, ou seja, dos que ousassem opor-se ao poder absoluto do monarca, do rei ou da autoridade constituída. Desobedecer à ordem significava ofender uma ordinariedade, era desajustar o já posto e reconhecido. Então, as punições físicas dadas aos condenados predominavam como meio de requerer ordem e de repor as coisas nos seus lugares e regras.

A respeito da violência como forma regradora de práticas sociais, Foucault (2014, p. 13) pontua que o suplício e, por consequência, os sinais físicos que dele decorrem, se transformam também em marcas simbólicas que visam à recuperação da convivibilidade. A partir das abordagens e pesquisas de Foucault, a violência passou a ser observada pela Historiografia como descrição de atos sociais contrapostos entre o poder e a dominação. Seus estudos apontam que, para além da violência física, o discurso estabeleceu-se igualmente como uma forma de disciplinamento do comportamento. A violência verbal passava a ser reconhecida também como objeto de investigação tanto quanto a física, abrindo aos pesquisadores formas variantes do comportamento humano e que mereciam ser investigadas.

Isso posto, iniciam-se agora algumas considerações sobre como os livros didáticos de História abordam o movimento conspiratório brasileiro, sob inspiração liberal e republicana que visava à independência da capitania de Minas Gerais no final do século XVIII, ao qual foi dado o nome de *Conjuração Mineira* ou *Inconfidência Mineira*, mas que deixou registros, estigmas e que reconfigurou personagens ao molde das práticas vigentes de poder. Entre os personagens, ao alferes Tiradentes foi imputada a personificação daquele que articulou as vozes contra as más condições de vida e de trabalho.

Segundo Doria (2013, p. 152), para além dessa personificação individual, a Conjuração Mineira traduzia-se na luta de um grupo específico pela liberdade contra

a exploração do governo português, tendo como figura-chave Tiradentes que incorporava em sua personagem os ideais nacionalistas.

A morte de Tiradentes era não só a morte de um personagem, mas a tentativa de aniquilamento da Revolta em si que precisava ser enfraquecida, dividida e dissipada. Logo, a ressignificação do ato violento de sua morte, expostos nos livros didáticos de História, se enquadra naquilo que pensa Arendt (1970, p. 34): “[...] o domínio através da violência pura vem à baila quando o poder está em vias de ser perdido”. Por conseguinte, fica na memória popular aquele que deu a própria vida por uma sociedade com mais justiça e igualdade.

Por certificar-se de que o imaginário acerca da Inconfidência Mineira continua a ser alimentado pelos livros didáticos de História através de textos e imagens, torna-se imperioso que os alunos saibam interpretar a Inconfidência Mineira à luz de parâmetros da criticidade, o que deles se exigem para além da memorização: certo esforço hermenêutico e capacitação léxica e de letramento junto às imagens. Isso porque dos conteúdos expostos nos livros didáticos os alunos partem geralmente para a reprodução criativa de enredos guardados em sua memória e explicitados em forma de narrativas testemunhais. Desse ponto de vista, a narrativa se dá como se fosse o aluno uma testemunha do acontecido.

Essa apropriação atemporal, segundo Halbwachs, consiste em lembrança atribuída às coisas das quais o indivíduo não viveu pessoalmente, mas mesmo assim pode fazer parte de suas recordações: “[...] carrego comigo uma bagagem de lembranças históricas que posso ampliar pela conversação ou pela leitura. Mas é uma memória emprestada e que não é minha” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Quanto às datas comemorativas em alusão aos atos cívicos, a abordagem sobre o assunto na sala de aula através de livros, revistas e posteriores conversas tornam-se pontos em que a memória se situa, ainda que não tenha sido vivenciado o fato. Ademais, é possível lembrar:

A Inconfidência Mineira não foi o único movimento pela independência brasileira nas décadas anteriores a 1822. Talvez sequer tenha sido o mais bem organizado. Mas possivelmente foi o movimento pela independência que envolveu mais gente em mais estados. Nenhum outro grupo contou com tantas personalidades carismáticas ou terminou de forma tão simbólica, na força, com um mártir esquartejado. (DORIA, 2013, p. 22).

Afinal, será que o movimento era de todas as pessoas, ricos e pobres? É importante ressaltar que a Inconfidência Mineira, assim como é discorrida nos

manuais de História, foi um não-acontecimento. O movimento surgiu devido à insatisfação das elites latifundiárias e da classe alta da época, visando à separação da Colônia de sua metrópole Portugal e que ganhou feições populares por estar sendo liderado por aqueles. Então, não sendo um levante popular, não pode ser chamada de revolta ou rebelião, haja vista jamais ter chegado a ser conflagrada. A derrama, “[...] seria a faísca necessária que atizaria o povo à revolução” (DORIA, 2013, p. 148). Seria a justificativa para que os revoltosos saíssem às ruas, capturassem os representantes da Coroa portuguesa e os matassem em praça pública, coisa que não aconteceu.

Dentre os inconfidentes, destacam-se os poetas Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, os militares Francisco de Paula de Andrade, Domingos de Abreu Vieira e Luís Vaz de Toledo Piza, os padres Luiz Vieira da Silva e José da Silva e Oliveira Rolim, bem como os advogados José Alves Maciel e Inácio de Alvarenga Peixoto. Também participaram do movimento Joaquim Silvério dos Reis e o alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Portanto, tomar somente Tiradentes por único responsável do movimento é desmerecer o papel decisivo dos outros e não levar em conta que, sem os desdobramentos da ação, os méritos do movimento ficariam com os que mais falavam sobre ele.

Desde os primeiros estudos, são alvos de controvérsias o papel de cada um deles na conspiração contra a metrópole portuguesa. O grupo envolvido pautava-se em planos para se apoderar do controle da Capitania de Minas Gerais e se expressar de modo intenso e crítico em oposição à Coroa portuguesa, contra os pesados impostos cobrados num momento em que a exploração do ouro já era decadente. Influenciados por ideias com uma visão de que o ser humano não deveria ter medo de usar o intelecto, que precisaria usar a razão e deixar de lado o misticismo e a superstição, além de crer na capacidade humana de criar um mundo melhor, os envolvidos denotavam ideias iluministas, cujo conhecimento ficou restrito às classes altas. Enfim, era um benefício que nem todos ganhariam. O movimento da Inconfidência pretendia transformar o Brasil numa República independente de Portugal. Acerca disso Maxwell (1995, p. 212-13) assentou:

A inconfidência desafiara, do modo mais fundamental, o neomercantilismo que ele tentava impor à América portuguesa desde 1777. Além disto, suspeitava da existência de íntima conexão entre a política e a reação dos magnatas mineiros, embora nos autos, salvo a óbvia importância da derrama, a questão das dívidas não tivesse surgido como causa destacada do proposto

levante. Assim, o fato da participação dos interesses financeiros ter sido minimizada no processo, devido ao jogo de Barbacena com os ricos contratantes, estimulou Melo e Castro a concluir que a conspiração fora obra de militares, advogados e padres humilhados.

Com as denúncias feitas sobre o movimento por Joaquim Silvério dos Reis e outros, iniciou-se a perseguição e a prisão dos membros mais importantes. Uns foram reprimidos e degredados do país e Tiradentes, tido como elemento simplório dentre os ricos da inconfidência, foi morto. Quando os líderes caíram, o movimento acabou. Contudo ainda era preciso que os mandatários corrigissem e afastassem qualquer outra possibilidade de revolta. O espetaculoso evento da morte de Tiradentes deveria ser explorado como algo paradigmático e capaz de barrar outros levantes. Com a morte por enforcamento e o esquartejamento do corpo de Tiradentes não se deixava mais espaço para o surgimento de outros movimentos separatistas. Por fim, a Independência, envolvendo paulistas e cariocas, se tornaria realidade apenas 30 anos depois. E Tiradentes apenas seria considerado herói nacional após a Proclamação da República.

2.6 ALFERES JOAQUIM JOSÉ DA SILVA XAVIER, O TIRADENTES, NAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IMAGENS QUE DIZEM

O ato de recordar algum acontecimento induz a pensar em imagens que possam representá-lo, muito embora essas imagens não sejam inteiramente fiéis, porque resultantes de uma síntese intrincada entre os elementos de ordem subjetiva como percepções e emoções, representações e imaginários. Elementos esses que caracterizam a subjetividade dos que releem o acontecido ou dos que se recordam dele.

A relação existente entre a imagem e a subjetividade possui um extenso percurso na história. Desde a pré-História, o homem ao observar situações diárias passou a registrá-las nas paredes das cavernas, criando uma espécie de cultura dos registros cotidianos. Tais registros ganharam lugar cativos sobre as placas de argila, sobre as madeiras, metais, papel e, agora, sobre as telas digitais. Observa-se, então, que em seu percurso histórico – sobremaneira no século XIX – os livros didáticos de História passaram a usar as imagens como recursos didáticos com finalidades

educativas, conforme nos informa Bittencourt (2004) ao tecer seus estudos sobre a presença das ilustrações em obras didáticas.

No livro didático *Projeto Mosaico: história* –, organizado por Claudio Vicentino (2015), que pertence ao conjunto de obras didáticas entregues nas escolas públicas pelo PNLD, financiado pelo FNDE, consta em suas páginas imagens de Tiradentes, sob duas perspectivas distintas: exaltação e suplício. Intui-se, daí, que as imagens construídas do *herói* tiveram bases idealizadoras igualmente diversificadas e que serviram para representações plurais.

Dessa variedade de representação, surgem algumas inquietações: o que realmente os livros didáticos de História querem que o aluno saiba sobre Tiradentes? Parece interessar a continuidade da entronização dos heróis, a perpetuação das ideologias capazes de gerar símbolos e alimentar imaginários.

Doria (2013) em seu livro *1789 – A história de Tiradentes e dos contrabandistas, assassinos e poetas que lutaram pela independência do Brasil* traz a imagem de um Tiradentes comprometido com a causa da qual estava envolvido, mas também bastante comprometido socialmente com o prestígio que ela trazia nas reuniões noturnas, em tabernas, salas de estar, sedes de fazendas e igrejas. Doria (2013, p. 13) nos diz que ele “[...] era um homem curioso, capaz de discutir longamente a filosofia política dos movimentos liberais nascentes, a formação de Estados e a justiça das leis”. Todavia, sobre a imagem do mártir, alguns intelectuais apresentam suas divergências ideológicas, como por exemplo, os estudos de Silva (1873), autor monarquista, e Santos (1927), republicano, os quais ajudarão a compreender a apreensão da imagem de Tiradentes. Questões sobre os ideais de Tiradentes, objetivos para se rebelar, a aparência física, a personalidade, a vida familiar e a pessoal, a profissional e a sentença da morte foram interpretadas e construídas de variadas formas. Enfim, apresentam-se conforme o que os intelectuais defendiam em seus contextos sociais e engajamento político.

Nos estudos sobre o levante mineiro, o autor Norberto Silva expressa preocupação em torno da posse da imagem do alferes pelos republicanos. Por sua vez, de acordo com Carvalho (1990, p. 62), “[...] quando foi proposta a construção de um monumento a Tiradentes no Rio de Janeiro, Norberto declarou-se contrário à ideia por considerar a figura de Tiradentes secundária”. Confessadamente contra a ideia de herói do inconfidente, em seus estudos, o monarquista procura desmistificar a

construção da imagem de mártir cristianizado e cívico, que fora atribuída a Joaquim José da Silva Xavier. Sobre os aspectos físicos e psicológicos o autor destaca:

Era ele de estatura alta, de espaldas bem desenvolvidas, como os natuaraes da capitania de Minas Geraes. A sua physionomia nada tinha de symphatica e antes se tornava notavel pelo quer que fosse de repelente, devido em grande parte ao seu olhar espantado. Possuia, porém, o dom da palavra e expressava-se as mais das vezes com entusiasmo; mas sem elegância nem attractivo, resultado de sua educação pouco esmerada; ouvindo-o porem na rudeza de sua conversação, gostava-se da sua franqueza selvagem, algumas vezes por de mais brusca e que quase degenerava em leviandade, de sorte que uns lhe davam o característico de heroe e outros o de doido. Tornava-se assim o objeto de público, gracejo, provocando o riso, e não poucas vezes as vaias e apupadas do vulgo. (SILVA, 1873, p. 74).

Desconstruindo a imagem de Tiradentes, o autor constrói a figura de um homem com aspecto não merecedor de consideração: de aparência física que deixa uma péssima impressão; impedido de avançar nos projetos, provavelmente devido à ambição que trazia consigo. Porém, como qualidade, encontra o dom da palavra, muito embora tenha atuado de forma desairosa e leviana em seus muitos discursos. Ainda na interpretação do autor, ele destaca que:

Vieram depois os annos e com os annos as decepções, e com ellas o desanimo, e em seguida o arrependimento e por fim o desejo de arrepiar caminho. Lembrado sempre para as mais arriscadas diligencias pela sua bravura, que tinha o que quer que fosse de fanfarronice; exacto por jactância no cumprimento de seus deveres, era contudo esquecido em todas as promoções que se faziam em seu regimento. Condemnado a ficar estacionário no posto de alferes, attingira a idade de trinta e nove annos preterido pelos seus inferiores, que lhe tomavam a dianteira e subiam em postos, tornando-se-lhe superiores. [...] Doía-se da injustiça, queixava-se com azedume do ressentimento, e assim ia ganhando a desafeição de seus camaradas. (SILVA, 1873, p. 72).

Mas qual homem na sua vivência profissional, cumprindo com suas atribuições, não almejaria um futuro promissor? A negação de algo que se tem direito, não seria um ato de violência contra uma pessoa? Conforme Arendt (1970, p. 39):

O ódio não é de forma alguma uma reação automática à miséria e ao sofrimento como tais; ninguém reage com o sentimento de ódio a uma doença incurável ou a um terremoto ou a condições sociais que parecem imutáveis. Somente onde houver razão para suspeitar que as condições poderiam ser mudadas e não o são é que surgirá o ódio. Somente onde o nosso senso de justiça for ofendido é que reagiremos com ódio [...].

Contrapondo-se ao discurso de Norberto, numa visão mais detalhada sobre a Inconfidência, o autor Lúcio José dos Santos faz um resgate da imagem de Tiradentes. Foi em um trabalho apresentado no ano de 1922 por ocasião das comemorações ao

centenário da Inconfidência Mineira. Ele retrata um Tiradentes autossuficiente, corajoso. Um revolucionário destemido, com capacidades para enfrentar o sistema de repressão no qual estava inserido. Sobre os inconfidentes, o autor se posiciona dizendo que “[...] eles empreenderam salvar a pátria, tentaram obter a liberdade, sacrificaram-se por um ideal nobilíssimo, sofreram cruel suplício: é quanto basta para a sua glória e para o nosso reconhecimento” (SANTOS, 1927, p. 583). Dando ênfase a grandes feitos violentos, o autor coloca o sacrifício como algo fundamental à pátria. Mas, não seria então um discurso sacralizado, adequado aos objetivos do Estado?

Percebe-se um conjunto de representações criadas por grupos políticos em torno da Inconfidência em momentos diferentes que construíram e desconstruíram a imagem de Tiradentes, mas que a violência se fez presente em ambos os discursos.

Muitas imagens de Tiradentes são transmitidas aos alunos, na contemporaneidade, de modo a sensibilizar e conduzir a reflexões acerca dos acontecimentos que fazem parte da memória nacional. Como parte das representações da História do Brasil, a imagem do herói nacional reafirma anualmente um passado glorioso, fortalecendo a produção do imaginário brasileiro. Não se tem aqui o intuito de construir ou desconstruir a imagem de Tiradentes enquanto herói, mas de refletir sobre a presença da violência nas imagens históricas que estão em contato com estudantes no contexto escolar através do livro didático.

Carvalho em *A formação das almas* (1990) discorre sobre o embate dinâmico desse processo de construção de imaginários e seus símbolos, ressaltando que, no Brasil, esse processo de construção histórica se fez bem presente na transição da Monarquia para a República, como abordado anteriormente. Sobre o momento de construção, trata-se da questão em que o poder político notou a indigência da ideia de estímulos republicanas na consciência do povo, o que fez com que a tarefa de construção desses símbolos se tornasse arduamente necessária. Diversos símbolos foram criados pela República e disponibilizados para provável aceitação por parte do público, dentre eles, o símbolo nacional, o Tiradentes, considerado herói:

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).

Desse modo, com vários candidatos concorrendo ao título de herói republicano, as virtudes dos participantes eram evidenciadas, conforme aponta Carvalho (1990, p. 56):

As virtudes de cada um foram cantadas em prosa e verso, em livros e jornais, em manifestações cívicas, em monumentos, quadros, em leis da República. Seus nomes foram dados a instituições, a ruas e praças de cidades, a navios de guerra.

Nesse processo, a figura do inconfidente mineiro aos poucos se revelou e preencheu os requisitos exigidos da mitificação. Tal figura passa a ser apropriada com o propósito de servir como símbolo do novo regime, como herói. Conseqüentemente, Tiradentes passou a ser retratado por diversos artistas e em conformidade com alguns indícios históricos e de imaginação:

Não que Tiradentes fosse desconhecido dos republicanos. Campos Sales tinha um retrato do inconfidente em seu escritório. Os clubes republicanos do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e, em menor escala de outras províncias vinham tentando, desde a década de 1870, resgatar sua memória. Já em 1866, quando presidente da província de Minas Gerais, Saldanha Marinho, futuro chefe de Partido Republicano no Rio, mandou erguer-lhe um monumento em Ouro Preto. Em 1881, houve a primeira celebração do 21 de abril. (CARVALHO, 1990, p. 57).

Nas muitas representações de Tiradentes feitas por diferentes artistas plásticos, constata-se a simbologia cristã que agrega a imagem de Silva Xavier a de Jesus Cristo, registrando o herói no imaginário religioso da sociedade, reforçando o caráter histórico. Essa união da imagem de Tiradentes a de Cristo, certamente, seria uma forma de revelar um herói entre o humano e o sublime, ou seja, reafirmando características e qualidades de superioridades em relação aos outros homens, como assinala Carvalho (1990, p. 65):

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. É uma cena de pé da cruz. Mesmo na representação quase chocante de Pedro Américo, a alusão a Cristo é inescapável. Seu *Tiradentes esquartejado*, de 1893, mostra os pedaços do corpo sobre o cadafalso, como sobre um altar. A cabeça, com longas barbas ruivas, está colocada em posição mais alta, tendo ao lado um crucifixo, numa clara sugestão da semelhança entre os dois dramas. Um dos braços pende para fora do cadafalso.

Nesta perspectiva, ressalta-se a obra “O martírio de Tiradentes”, óleo sobre tela (57 x 45 cm), feita por Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (1854-1916), no ano de 1893, cem anos após a Conjuração Mineira. Nascido em Areia (PB), o artista brasileiro estudou na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. De família que possuía liames com a arte, era o irmão mais moço do pintor Pedro Américo. Além de pintor, ele era também escritor, desenhista, caricaturista, escultor. Muitas de suas pinturas são de paisagens, assuntos históricos com uma certa essência romântica.

A representação feita por Aurélio de Figueiredo da figura de Tiradentes ganhou delineamentos religiosos. No ano de 1884, o artista havia representado Tiradentes como mártir cristão, dando ênfase à cabeça, em decorrência do contexto recorrente da historiografia e da imprensa republicana de impulsionar representações da morte do alferes como herói – o martírio cristão. Resende (2014, p. 50) assegura que:

Principalmente a partir da década de 1870 muitas referências aos conjurados mineiros foram feitas nas páginas dos jornais mineiros. Os envolvidos na Conjuração Mineira eram há muito citados, comentados e representados pela literatura, livros, por alguns “clubs” e em casos isolados pela imprensa ao longo de todo o século XIX. Mas com a criação na Corte do partido Republicano, em dezembro de 1870, houve uma intensificação da apropriação dos conjurados. Em partes isso se dava pelo momento político conturbado que o país atravessava, pois após a guerra contra o Paraguai, a Monarquia foi sensivelmente abalada e passou a sofrer questionamentos cada vez mais fortes.

A imprensa teve um importante papel divulgador do imaginário inconfidente como uma ferramenta útil que serviu à causa política, fazendo com que houvesse um aumento desse imaginário. No ano de 1893, Aurélio de Figueiredo apresentou o trabalho artístico cognominado “O martírio de Tiradentes”. Sobre essas representações de Tiradentes feitas pelo artista, Christo (2012, p. 8-9) informa que:

Não há mais referências ao estudo para a cabeça de Tiradentes e ao quadro a que se destinava, em 1884. Entretanto, passados quase dez anos, em 1893, Aurélio de Figueiredo apresentou um trabalho intitulado “Tiradentes”, representando sua execução, na Exposição Universal de Chicago, integrando o palácio do governo brasileiro. Com a mesma data, encontra-se no Museu Histórico Nacional, estudo para o quadro encomendado para o novo edifício da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, “O Martírio de Tiradentes”; nele é evidente a utilização do estudo da cabeça apresentado na EGBA de 1884. A obra criada por Aurélio de Figueiredo, onde o herói aparece vivo, em seus últimos momentos, quase santificado, permanecerá como imagem predominante de Tiradentes, contrastando com a tela de seu irmão, Pedro Américo, Tiradentes esquartejado, também produzida em 1893.

Na obra *O martírio de Tiradentes*, o pintor retrata o herói momentos antes do seu enforcamento numa cena com três figuras humanas vestidas e corpos ilesos. Faz uma aproximação de Tiradentes com a figura mística do Messias numa alusão direta, usa como elementos característicos a barba e os cabelos longos, à beira do cadafalso, prestes a ser morto em praça pública. Com vestes brancas, Tiradentes aparece como um homem determinado, contrastando com as figuras do seu carrasco e do religioso com as mãos nos olhos numa aparente demonstração de arrependimento. Na parte inferior, é possível ver uma pomba da paz, de modo a demonstrar esperança, a exaltar a paz que Tiradentes estaria buscando ao se sacrificar por uma pátria independente de Portugal. Essa, seria, então, uma espécie de reforço simbólico? Há, na parte superior, aves retratadas num plano mais distante. A pintura possui um certo tratamento suave, um cromático composto por tons pastéis – contrastando com a violência da cena – seguindo regras de anatomia e proporção de corpos. Segundo Carvalho (1990, p. 64):

A partir das revelações de Norberto e, quem sabe, da própria tradição oral, as representações plásticas e literárias de Tiradentes, e mesmo as exaltações políticas, passaram a utilizar cada vez mais a simbologia religiosa e a aproximá-lo da figura do Cristo.

Ainda conforme o autor, o fato de o Brasil ter historicamente uma formação religiosa, seria bem mais fácil a aproximação da figura do Cristo da cruz com a de Tiradentes da forca. Todavia, Foucault (2014, p. 14) nos lembra que “[...] a execução pública é vista então como uma fornalha em que se acende a violência”. Contudo, se caso fosse em um país onde a cultura predominante fosse a judaica ou muçulmana, uma parcela significativa da população não se identificaria com a simbologia cristã criada, haveria uma certa resistência, uma vez que os códigos culturais são outros.

Figura 2 – O martírio de Tiradentes⁴

Fonte: Vicentino e Vicentino (2015, p. 81)

Mas, qual seria a razão de se retratar a obra com esses apelos religiosos? Por que o autor chama Tiradentes de “mártir”? Talvez, porque na ligação com o sagrado, pessoas criam visões de mundos para além do real. No catolicismo, o ato de cultuar santos é um dos elementos fortes, pois fazem deles heróis, protetores, modelos exemplares a serem seguidos. Na história do catolicismo – em meio aos exemplos de

⁴ Reprodução acerca da obra de Aurélio de Figueiredo e Melo, 57 x 45 cm, 1893. Museu Histórico Nacional, RJ.

santidades dominantes – primeiramente é concedido a categoria de santo, a do mártir. Há a pessoa perseguida e submetida ao suplício, a morte por defender a fé cristã ou outro princípio. Nesse sentido, na perspectiva cristã, pelo fato de a pessoa ter morrido com uma postura humana fiel a palavra de Cristo é assim que os mártires alcançam a glória. Logo, é importante observar a relação de sofrimento com santidade utilizada para justificar a morte dos fiéis. Como nos relembra Foucault (2014, p. 37): “[...] o suplício faz parte de um ritual”.

Além do mais, esse tipo de imagem é denominado por Saliba (2011) como sendo imagens canônicas, representadas para agir no subconsciente, quando incluídas no imaginário coletivo, facilmente são reconhecidas. Ele atribui a essas imagens um conceito de imagem coercitiva, enfatizando que:

[...] a imagem canônica – é coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir e comparar, em suma não nos levava mais a pensar. (SALIBA, 2011, p. 88).

É feito isso pela referência à perda de autenticidade da imagem devido à enorme reprodução, além das imagens serem ligadas aos acontecimentos históricos sem antes passarem por um processo de apreciação e criticidade. Nas representações do mundo social, muitas imagens estão sempre presentes, seja no campo da coletividade ou individualidade, de forma política ou religiosa, de modo a dominar, organizar ou diferenciar grupos. Conforme aponta Chartier (1988, p. 17):

As representações do mundo social assim construídas embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionado dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...]. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificação ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas-, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Sendo assim, para o autor tudo dentro da sociedade pode ser captado como representação e prática, as quais moldam a maneira de pensar de uma sociedade durante um período. As figuras de representação gloriosa favorecem o presente de sentido, as quais são compartilhadas e historicamente construídas pelas relações de poder, cujo resultado beneficia o grupo que se sobressai. Como ilustra Resende (2014, p. 51):

A busca e a apropriação de símbolos de um passado glorioso, que dessem suporte e autenticidade a governos vigentes e vindouros – pois se buscava nesse passado justamente elementos que garantissem estabilidade para o presente e até para o futuro – é essencial para se entender o jogo político do último quartel do século XIX. Para os monarquistas era fundamental se passar a ideia de que o legado dos conjurados – a busca pela liberdade de Minas e do Brasil – foi concretizado por D. Pedro I em Sete de Setembro de 1822. Mostrar uma sintonia entre as imagens de Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa e outros conjurados, com a do primeiro Imperador do Brasil era indispensável para se dominar o imaginário social, algo significativo para quem detivesse o poder político.

Já os republicanos tentavam demonstrar, em sua luta pelo poder, que Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes – e sua busca por liberdade – fora vítima dos portugueses com a sentença de 18 de abril de 1792, e que o governo Imperial brasileiro era a continuação do governo português, já que a monarquia bragantina ainda se achava no trono brasileiro. Isto é, os republicanos tentavam demonstrar uma oposição clara entre Tiradentes e D. Pedro I para tentar enfraquecer o regime monárquico, já que fora este regime – quando o Brasil ainda era uma colônia – que frustrara a primeira tentativa de independência de um país que os partidários da República acreditavam ter vocação para ser republicano.

Nessa linha de pensamento, as figuras de representação gloriosa acabam por expressar valores de uma sociedade, uma vez que a imagem é pensada como elemento cultural, de modo a remeter no imaginário social meios para se tecer sobre o tempo e o espaço. Pela constância com que são inseridas nos livros didáticos de História, essas imagens que carregam narrativas sobre um passado violento, merecem atenção. Tamanini (2017 b, p. 111) adverte que: “As imagens são textos e, como tal, estão à mercê de normas para sua leitura”. Sendo assim, é de suma importância que o professor conheça o lugar e o contexto em que tais imagens foram pensadas, ainda o supramencionado autor:

Desse modo, abordar as relações imagéticas com o Ensino de História é se ater às interconexões simbólicas entre, de um lado, a historicidade das imagens, e de outro, os principais vetores do aprendizado num determinado eixo de intenções. Até porque nenhuma imagem é inocente. (TAMANINI, 2017b, p. 115).

O livro didático, como ferramenta essencial ao processo de ensino-aprendizagem, alargou as possibilidades para a obtenção do conhecimento,

contribuindo para o fortalecimento da relação entre os homens e a linguagem escrita de modo a atrair não somente visões, mas também interesses ambiciosos no jogo político, cultural, econômico – acrescentando-se ainda – educacionais. Bittencourt (2004, p. 73) sinaliza que “[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado”.

Nos livros didáticos, momentos históricos ao serem lembrados, simultaneamente, figuras de heróis são eternizadas em consequência de ganharem espaço social e também de poder. Como objeto para pesquisadores, o livro didático tornou-se ponto de mira para estudos científicos, ricos em informações e abordagens; ele é mediador entre professores e alunos, além de um arquétipo de atuação pedagógica.

Passível de análise, o livro didático de História não somente pode conter imagens violentas como pode suscitar reflexões acerca das influências ideológicas, fatos tidos como acabados, visões unilaterais de conteúdos, além da ausência de reflexão e senso crítico, tão indispensáveis na construção de um novo conhecimento.

No livro didático “Projeto Mosaico: história, a imagem *O martírio de Tiradentes* de Aurélio de Figueiredo e Melo – 1893, é disponibilizada numa seção especial denominada “lendo imagem”. Nesta seção, são apresentadas duas imagens diferentes do alferes com intuito de conduzir o aluno a uma reflexão voltada para as construções que representam ideais distintos. Convidado a observar ambas as imagens, alguns questionamentos são levantados de modo que o aluno possa indicar os elementos e a composição da obra e, em seguida, faça uma análise e contextualize.

Ainda é possível encontrar no mesmo livro a representação de Tiradentes feita por José Wash Rodrigues, no ano de 1940, uma pintura a óleo⁵ sobre tela, intitulada de *Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes* (156,5 cm x 98cm) – Museu Histórico Nacional. Trata-se de uma pintura histórica, carregada de intenções, valores ideológicos e políticos. De natureza magnífica, no início do século XX, era a forma como muitos trabalhos históricos e artísticos se apresentavam visando estimar e robustecer as virtudes e singularidades nacionais. Dentre esses, fazia-se presente o

⁵ “Foi desenvolvida no século XV e revolucionou a arte pictórica. Ela se caracteriza por pigmentos moídos e unidos com óleo, que pode ser de linhaça, de noz, de dormideira e outros” (SANTAELLA, 2012, p. 45).

trabalho de José Wasth Rodrigues (1891-1957), artista brasileiro que teve seu livro *Tropas paulistas de outrora*, na edição de 1978, com a Introdução de José de Barros Martins, que assim se manifesta a respeito do saudoso colega:

Com o desaparecimento de José Wasth Rodrigues no Rio de Janeiro, em 21 de abril de 1957, perdia o Brasil um de seus maiores historiadores, que, sem haver formalmente escrito uma história, deixaria um conjunto de trabalhos dos mais importantes para a nossa historiografia. As imagens criadas por seu pincel ou seu lápis, após laboriosas pesquisas, abrangendo os setores em que se tornou erudito e mestre, formam um documento de mérito indiscutível. (RODRIGUES, 1978, p. 10).

Rodrigues (1978) retratou o alferes antes da sua prisão como um militar. E sobre a tela de Tiradentes retratada, ainda na parte introdutória relatada na obra de Rodrigues (1978, p. 21) e escrita José de Barros informa que:

Em 1940, atendendo a pedido da Comissão Brasileira dos Centenários de Portugal, preparou seis quadros a óleo que figuraram na Exposição daquele ano em Lisboa: Batalha de Monte Caseros, Batalha de Tuiuty, Lomas Valentinas, Tiradentes, Conde de Bobadela e Avanço dos Mineiros sobre o Rio de Janeiro em 1710. Segundo a valiosa opinião do historiador Herculano Mathias, ex-diretor do Museu Histórico Nacional, o “Tiradentes” de Wasth é a mais convincente imagem criada na “arquetipa do mártir” que hoje se encontra nesse Museu, apresentando-o ainda jovem, cabelos cheios, sem barba e fardado.

Dedicado às artes, Wasth estudou na Imperial Academia de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em Paris, na Académie Julian e na Escola de Belas Artes. Seu trabalho se pautou na história militar – estudou heráldica – e, em sua obra *Dicionário Histórico Militar*, acabou por reunir sua pesquisa voltada para uniformes, armarias, bandeiras, brasões, insígnias etc., a qual foi propalada pelo Centro de Documentação do Exército.

Quanto ao fato de Tiradentes ser apresentado no contexto militar de sua época, justifica-se em razão dele ter sido militar. O artista mostra um Tiradentes mais jovem, paramentado, o que claramente se pode perceber através das roupas bem características de militares. Um patriota, rigoroso militar oficial da tropa. Com cabelo arrumado e sem barba. Com uma postura voltada provavelmente para o civismo, patriotismo e crença, pertencentes à missão do exército.

Numa paisagem associada ao relevo de Minas Gerais, um cenário predominante de elevações. O céu em tom azulado transmite uma ideia de aspectos positivos, simbolizando tranquilidade, fidelidade, confiança, independência. Proporcionando ao olhar do leitor um certo relaxamento visual que favorece a

amabilidade. Transmite uma ideia de serenidade, estimulando o leitor a fazer uma reflexão voltada para questões de bondade, ordem, disciplina. Bem diferente da representação anterior, como de outras representações feitas por outros artistas. Os elementos simbólicos são colocados de modo a favorecer o poder e o Estado, pois são incorporados ao imaginário social, como nos esclarece Carvalho (1990, p. 10):

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se pode atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro.

De suma importância, está a contribuição também de Santaella (2012, p. 109) quando informa acerca do armazenamento das informações guardadas na memória que permanecem por longo tempo de forma eficaz por meio de imagens do que de palavras. A imagem facilita a descrição de objetos com mais rapidez:

As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras.

Ao se observar uma imagem, de imediato todos os elementos simultaneamente são postos diante do olhar e por isso a informação sobre do que se trata a imagem tende a ser processada com mais rapidez. Vejamos:

Figura 3 – Tiradentes (Alferes)⁶



Fonte: Vicentino e Vicentino (2015, p. 80).

A imagem acima representa uma condição de exaltação de Tiradentes como herói. Com aspectos de valores cívicos, posicionado no primeiro plano da tela. A figura humana é retratada com corpo militarizado em fisionomia elitizada. Com vestes típicas da nobreza da época – uniforme com dragonas guarnecidas com franja,

⁶ Reprodução da obra de José Wash Rodrigues, óleo/tela, 1940.

simbolicamente usadas para distinção militar – numa postura com ar de imponência. Segura uma espada, um armamento nobre que reforça a simbologia de luta, o poder e a autoridade. A combinação do traje com o equipamento – provavelmente pode ser associada à disciplina, desenvolvimento – ato de heroísmo, de luta por igualdade. De modo a transmitir uma ideia de disposição para “representar o povo”, bem como seus anseios por liberdade e justiça. Por se tratar de períodos de autoritarismos, a exaltação dos valores cívicos era evidenciada; seria, então, essa personificação de militar, um meio de publicidade com argumentos voltados para uma possível afinidade das pessoas com o Estado?

Na representação, a figura protagonista está em um cenário que tem no plano de fundo o tom verde da mata, contrastando com o tom azul do céu e das montanhas, proporcionando uma legibilidade da imagem e remetendo a ideia de ordem e progresso. Ao fundo da imagem, é possível perceber figuras de dois cavalos com uma figura humana montada em um deles, numa perspectiva básica de que quanto mais longe o objeto estiver do observador mais pequeno deverá ser representado. Assim, o artista cria a imagem de Tiradentes como sendo uma figura de porte digno de ser admirado e respeitado. Percebemos os elementos de uma imagem de forma simultânea, mesmo que nossa atenção não se dirija imediatamente a todos os detalhes com igual intensidade (SANTAELLA, 2012, p. 107).

Fatos da história nacional acabam por fazer revelações sobre a sociedade (e o tempo) daquilo produzido de fato. Mostra que as imagens históricas foram tradicionalmente empregadas para fins didáticos, pois assim como o texto ela é um signo visual – ênfase dada por Mauad (2004, p. 36):

Toda a imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão, indefectivelmente, decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício. A história embrenha as imagens, nas opções realizadas por quem escolhe, uma expressão e um conteúdo, compondo por meio de signos, de natureza não-verbal, objetos de civilização, significados de cultura.

Entender como os alunos assimilam e interpretam essas imagens da violência vistas nos livros didáticos de História é um desafio, uma vez que existe uma necessidade do artista em materializar tanto uma imagem quanto uma ideia acerca do alferes Tiradentes. Portanto, no livro didático, a abordagem sobre as diferentes representações que tratam de episódios do suplício e da exaltação de Tiradentes ganham espaço privilegiado, amplo destaque, em que as imagens se fazem presente,

ocupando duas páginas. Fazendo um convite ao aluno para um diálogo sobre as obras.

3 O QUE DIZ O PNLD 2015-2018 E OS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ACERCA DAS ILUSTRAÇÕES DE VIOLÊNCIA.

As imagens da violência sofrida por pessoas não abordam histórias de pessoas “estranhas”, seres de um outro mundo. Em seus corpos existia vida e nas suas veias o sangue que corria era humano...

(Ana Meyre, 2018).

No Brasil, o ensino de História passou por incontáveis processos de reformulações. Inicialmente o processo educacional ocorreu sob a responsabilidade dos religiosos da Companhia de Jesus. Na época, por se tratar de um grupo dos mais influentes, o modo como a História era estudada foi marcado fortemente por um viés religioso.

Posterior à época colonial, o ensino pautou-se nos feitos dos grandes homens, heróis que deveriam ser sempre lembrados. Essa forma de se ensinar história visava fixar na mente dos estudantes um tipo de formação que estava voltado para a construção de uma identidade nacional. É no século XIX que novos horizontes se alargam e os primeiros manuais de História começam a apresentar regulamentações no que diz respeito ao ensino de História.

Mediante as mudanças ocorridas, hoje muitos questionamentos se fazem necessários para promover discussões que tendam à compreensão da importância do livro didático para o ensino, em razão do uso frequente em escolas de todo o país. As circunstâncias de publicação abarcam questões técnicas e legais que despertam a atenção para a qualidade do livro didático.

Com tantas mutações sofridas ao longo tempo, enquanto objeto produzido em escala industrial, o livro didático constitui-se em um dos suportes mais usuais em consequência dos textos e de sua relação com as imagens exploradas. A ampliação de sua produção e a circulação contribuem para que formas de sentidos sobre seus conteúdos e imagens sigam um ciclo de produção em um processo complexo que envolve editores, escritores, leitores, professores e alunos – processo que revela sentidos associados à história sociocultural.

Nesse processo de melhoria que envolve o livro didático de História, alguns critérios são estabelecidos com o intuito de atribuir importância à qualidade do livro, bem como ao material imagético nele disponibilizado. Sendo assim, imprescindível foi a verificação desses critérios para melhor compreender as normas aos quais os livros

didáticos de História foram submetidos juntamente com suas ilustrações, tendo em vista que a violência praticada afetou e continua a maltratar pessoas, não se distanciando assim do convívio em sociedade. Faz-se, pois, pertinente uma abordagem acerca do livro didático de História e o uso de imagens.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A LEITURA DE IMAGENS

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (1982) apresentou, na obra intitulada *O livro didático de História no Brasil*, algumas reflexões acerca do ensino de História no tempo do governo militar (1964-1984), quando estudar o passado era decorar nomes e datas, heróis e vilões, causas e consequências. Sobre essa “memorização” no processo de aprendizagem no ensino de História, Bittencourt (2009, p. 67) assegura que:

As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado no caderno.

Retomando aos estudos de Franco (1982), a autora procura mostrar que muito embora existisse a nível de planejamento uma certa inquietação acerca da precisão de conhecer o passado como ponte de acesso para atuação no presente, na prática não era bem assim que acontecia. Uma considerada parcela de culpa recaía sobre a maneira como os conteúdos eram abordados nos manuais didáticos de História, a nível de 2º grau⁷, uma das ferramentas essenciais para informações, tanto de professores, quanto para alunos.

Nesses estudos, a preocupação central foi analisar o tratamento dado “ao povo” e à “violência” em movimentos insurreais do Período Regencial, conforme estavam veiculados nos didáticos de História do Brasil, na época. Ao longo da leitura, a maior parte dos autores pesquisados contribuía com a omissão ou a atenuação da violência da representação e também da combatividade do povo. A descrição dos fatos quase sempre se dava sem a existência de desordens, contradições sociais e violência. Denotava uma coexistência pacífica entre as classes, o que conseqüentemente

⁷ Grau de instrução da etapa do sistema de ensino equivalente a última fase da educação básica. Desde o ano de 1996 no Brasil, corresponde ao Ensino Médio – antigamente chamado segundo grau.

tornaria inviável a compreensão do aluno sobre a existência de relações de dominação e subordinação; uma História com um desenrolar sereno onde a violência estaria nula. Um discurso historiográfico nos padrões que mantinha uma história linear, sem a possibilidade de existência de espaço para o “povo”.

De acordo com Franco (1982, p. 40):

Consequentemente, é nesse mesmo discurso que sedimenta uma História sem conflitos, o que redundava na versão que tenta apagar da memória nacional todo tipo de violência que sempre subjugou o “povo” brasileiro. Violência que tem tido seu lugar assegurado, em nosso passado e presente, seja pelas formas diretas e organizadas de uma violência real e possível dos aparelhos coercitivos do Estado, seja de um modo indireto e aparentemente espontâneo, como a violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas de uma sociedade de classes e baseadas na exploração do homem pelo homem.

Nessa perspectiva, por se manifestar de diversos modos, inclusive de forma silenciosa, a violência se faz presente nos didáticos de História por meio das imagens, nas representações dos povos negros, das classes subordinadas, por exemplo. Segundo Arendt (2018, p. 23), “[...] quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase obrigado a enxergar a violência como fenômeno marginal”.

Por se tratar de um instrumento de trabalho, usado com frequência por professores e alunos, presente no cotidiano, o livro didático é um “objeto cultural de difícil definição” (BITTENCOURT, 2009), que tem despertado agitações de autoridades governamentais em função da sua produção literária. No entanto, Lajolo (1996, p. 4), num estudo para distinguir o livro didático dentre a variedade existente de livros e que todos têm sua importância, diz que:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina, e *como* se ensina o que se ensina.

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Devido ao contato diário com seu uso, o reconhecimento deste torna-se fácil de situar as diferenças que possui em relação aos demais livros. Bittencourt, no que diz respeito aos didáticos de História no país, afirma:

No Brasil, [...] os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2009, p. 304).

Sendo um dos recursos mais antigos colocados à disposição do professor, o livro didático com suas imagens encontra-se significativamente presente nas escolas públicas do país, guiando o processo de ensino-aprendizagem, mas nem sempre foi assim. Dispor de livros em casa, em épocas passadas, era sinônimo de *status* para a classe dominante e para as classes menos favorecidas um verdadeiro sacrifício. Livros eram caros, considerado algo inacessível. Na década de 1970, era indispensável, tanto no que se referia à permanência quanto para o desenvolvimento dos alunos na escola.

Em meados da década de 1970 o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS)⁸ preocupou-se com a problemática e em uma de suas primeiras pesquisas se pautou nesse contexto quando a impossibilidade de aquisição de livros por parte das classes menos favorecidas se fazia presente em decorrência da diminuição salarial e o crescente número de desemprego que assolava a época. Dificilmente o resultado da pesquisa não falaria a favor da necessidade de muitas outras pesquisas sobre livros didáticos, como reforça Franco:

Preocupado com esse problema, o Centro Latino-Americano de pesquisa em Ciências Sociais, na primeira de uma série de pesquisas que vem realizando sobre o livro no Brasil desde 1972, entrevistou aleatoriamente 562 alunos da última série do 2º grau, em três municípios do Rio de Janeiro: Caxias, Itaboraí e Magé. Em uma das perguntas indagou-se sobre a existência de livros em casa. Dentre os 70% que responderam afirmativamente, constatou-se trata-se de livros didáticos. Em 1974, nova pesquisa, em que foram questionados 900 jovens entre 15 e 21 anos [...]. (FRANCO, 1982, p. 16).

⁸ “Centro criado no Rio de Janeiro em 1957 com ajuda da Unesco. As Ciências Sociais deveriam ser capazes de formar especialistas e realizar pesquisas que pudessem ajudar a enfrentar os graves problemas concretos de natureza social, econômica e política decorrentes da passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento através do processo de industrialização do continente. Como agência internacional de fomento, a Unesco desejava impulsionar não só estudos, mas também centros de documentação e de informação sobre a região”. (OLIVEIRA, 2005, p. 122).

Num estudo mais recente, não de modo mais específico sobre livro didático, mas sobre as habilidades que envolvem a competência leitora, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, desde o ano de 2001, vêm realizando estudos⁹, em parceria com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Trata-se de um estudo desenvolvido para analisar os níveis de alfabetismo no país, com edições nos anos de 2009, 2011, 2015 e 2018. De acordo com a pesquisa, foi detectada desigualdade entre os níveis de alfabetismo das populações negra e branca. 77% dos brancos são considerados funcionalmente alfabetizados. No que se refere aos pardos e pretos, esse número cai para 70% e 65% respectivamente. Fazendo-se perceber que em termos de escolaridade a desigualdade prevalece entre os grupos étnico-raciais.

Nos estudos de Ana Célia da Silva (2001), em *“Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”*, a autora faz uma verificação, dadas as condições imprescindíveis para uma reflexão em que professores conseguiriam identificar e corrigir estereótipos que estivessem relacionados ao negro nos livros que utilizavam em sala de aula, na sua prática. Os estudos confirmaram a hipótese de que os didáticos, veiculador de estereótipos e preconceitos, podem vir a ser empregados como uma ferramenta geradora do senso crítico, por meio da mediação reflexiva e consciente no processo de ensino aprendizagem.

Já nos estudos de Silva (2008), *Racismo em livros didáticos*, o autor faz uma análise dos discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em manuais nos didáticos produzidos entre os anos de 1975 e 2003. Ele chama a atenção para a dolorosa realidade de que o que existe é a prevalência de um discurso racista que tem resistido ao tempo.

Em virtude do exposto, existe ainda muito espaço para fazer questionamentos em torno do livro didático, de igual modo as imagens contidas em suas páginas. Em décadas passadas estudos sobre livros didáticos de História representam rupturas em seu estilo de análise, cujos resultados apresentados suscitam discursões em função do conhecimento que emana. Uma vez que décadas se passaram e mesmo que de forma sucinta seja confrontado com pesquisas atuais pertinentes ao desenvolvimento humano, percebe-se a presença da violência.

⁹ Informações disponíveis no link http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf.

Seja de qual forma se manifeste, se por meio da desigualdade, preconceito, racismo e outras tantas mazelas que acometem a vida em sociedade, de igual modo a violência silenciada maltrata, entre outros tipos de violência nos rastros na História.

Não se deveria ter aprendido algo com o passado de modo que os erros cometidos fossem evitados? Estará a sociedade sempre pronta e com disposição suficiente a recomeçar, sempre? O conhecimento das dores contadas através das memórias dos sobreviventes, não seriam o bastante para se refletir sobre o papel da violência, que a todos envolve?

Müller (1995, p. 40) abaliza que:

Os violentos invocam o julgamento da história que os justificaria. Mas o julgamento da história não existe; são os sobreviventes que julgam a história. A história não é juíza, ela apenas pode ser julgada e é julgada pelos vencedores. A história parece dar razão aos violentos, mas é apenas a história dos violentos. Quanto à história das violências, está por escrever e, para isso, será preciso ter em conta a opinião das suas vítimas.

Há uma história violenta marcada por dores, aflições, que por meio de imagens ora se apresenta de forma explícita, ora de modo completamente implícito, e que demanda estudos mais aprofundados para uma reflexão com bases consistentes. Ressalte-se então a relevância desta discussão em função do objetivo estabelecido: o de verificar quais os critérios aos quais os livros didáticos de História para o Ensino Médio são submetidos, para a análise das imagens, uma vez que “[...] as gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História” (BITTENCOURT, 2009, p. 360). Estas imagens são dispostas aos alunos e aos professores, cabendo ao professor incitar as discussões para a construção de um novo conhecimento que favoreça a ressignificação das imagens que carregam discursos violentos sobre um determinado período da história. Como reforça Tamanini (2017):

Se em uma época profundamente marcada pelo visual faz-se mister prestar mais atenção à vista, torna-se imperioso igualmente aos alunos e aos professores tomarem consciência de que a História é um relato construído a partir de fontes documentais múltiplas, interpretações de figuras, ressignificação de conteúdos imateriais, coletas, estruturação, organização e sistematização de informações que intencionam uma construção de saberes. (TAMANINI, 2017 b, p. 113).

A leitura de imagens pressupõe um esforço, considerando a existência de algumas emboscadas que certamente não favoreceriam a construção de um novo

conhecimento. Santaella (2012, p. 10) numa abordagem sobre leitura de imagem faz uma advertência sobre algumas armadilhas. Uma delas está atrelada a ideia de se evitar considerar que a ação de ler se restrinja tão somente a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto, cuja consequência é não se poder falar em “leitura de imagens”.

A autora esclarece que diante dessa recusa um dos pontos de partida que deve ser tomado seria a ampliação do que se concebe como leitura. Desse modo seria chamado de leitor não somente o indivíduo que se debruça a lê livros, seria também aquele que se dispõe a lê imagens. No entanto, estudiosos da leitura teriam posicionamento contrário sobre essa possibilidade de expansão do conceito “leitura”. Com várias alegações completamente equivocadas, a relação com a prática de decifração, seria minimamente relacionada com a chamada verdadeira leitura, ou conseqüentemente poderia resultar em suposições. Santaella (2012, p. 11) argumenta:

Entretanto – e aqui está meu argumento –, desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a exploração da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana.

Diante disso, as incontáveis situações em que se apresenta a necessidade de leitura no dia a dia, se percebidas, acabam por ser automática, exigindo cada vez mais a capacidade de leitura, e porque não de reflexões sobre o seu poder de comunicação, visto que a imagem na atualidade não mais se encontra totalmente ligada aos assuntos da arte; “[...] como senhora de si e de suas competências, ela dialoga, propõe, interroga e protagoniza-se em outras áreas de conhecimento em uma parceria em que a todos se beneficiam” (TAMANINI, 2017 b, p. 116).

As imagens da violência sofrida por muitos homens e mulheres nas páginas dos manuais de História estão dispostas a dialogarem sobre as formas de exploração de mão de obra, conflitos, mortes provocadas por esquartejamentos, cabendo ao professor problematizá-las. Ademais, “a educação consiste não apenas em ensinar os fatos, mas também, e acima de tudo, em mostrar a importância de se eliminar a violência” (MÜLLER, 2006, 13).

Com as curiosidades “borbulhando” em sala, comum seria a enorme quantidade de opiniões dos alunos em relação a uma imagem de teor violento que

tivesse em confronto de pontos de vistas diferenciados. Essa pluralidade de opiniões poderia ser oportuna para exercitar a veneração das diferenças. Conforme sustenta Tamanini (2017), destacando a maneira responsiva do professor ao trabalhar com imagens:

A pluralidade de opiniões dos alunos em relação a um conteúdo imagético em sala de aula não demonstra descontrole do professor, ou início de um confronto de opiniões ou achismos, mas oportunidade de exercitar o respeito pelo diferente e aceitar que nem todos pensam de modo uniforme. Dado este passo, ainda que respeitadas as diferenças, torna-se necessário convidar os alunos ao consenso. (TAMANINI, 2017 b, p. 113-114).

Sendo assim, deve existir a possibilidade de o professor desenvolver uma prática simultânea de um ensino crítico com ideias e indivíduos ocupando papéis sociais porque provavelmente não se deva apenas mudar os manuais didáticos de História e suas imagens, mas quem sabe provavelmente a forma de manuseio das imagens em sala de aula.

3.2 AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO TRATAMENTO DOS EDITAIS CORRESPONDENTES ÀS EDIÇÕES PNLD 2015-2018.

Escolhidos pelo governo ou por grupos de professores, o livro didático acaba por se diferenciar dos demais suportes didáticos em função da sua dinâmica de consumo. Atrelado a requisições, o didático conta com o duplo desafio de os autores de modo conjunto atenderem à satisfação das exigências pedagógicas e às vendas por parte das editoras. A observação pedagógica e a relevância social, embora sejam condições necessárias, parecem não serem suficientes no caótico sistema educacional brasileiro. Sendo a escola espaço favorável para a construção do conhecimento, é ao mesmo tempo palco para experiências traumáticas como a questão étnico-racial, por exemplo.

Cada vez mais a violência tem sido assunto de inquietações públicas, por alimentar sentimentos de medo e insegurança de forma coletiva. Interesse das Ciências Sociais e Humanidades, a violência em meados da década de 1970 foi debatida numa perspectiva de reconstrução da democracia que levaria fatalmente à pacificação da sociedade brasileira. Contudo, segundo Adorno (2012, p. 75):

[...] não foi o que aconteceu, diante justamente do crescimento dos crimes e da violência em geral. Era preciso então explicar o cenário social que estava se armando, assim como suas causas. Os argumentos gravitavam em torno dos efeitos da desigualdade produzida pelo capitalismo, das heranças autoritárias da sociedade brasileira que se encontravam ancoradas nas agências policiais e judiciais ou das características da 'cultura' na sociedade brasileira.

Seria então o Brasil, como diz Arendt (2018), uma “sociedade enferma”? Supostamente num país assolado pela hipocrisia que exclui e mata, dificilmente as agitações não seriam os sinais doentes. Muitas imagens contidas nos didáticos de História carregam informações sobre o doloroso período de escravização, sujeição, que impulsionaram a propagação de sentimentos de ódio, preconceito, discriminação, devido a intensidade das manifestações existentes. Palco de conflitos culturais constantes, quando índios e negros lutavam para garantir sua sobrevivência, a violência possui suas raízes no período colonial da América, em cuja abordagem temática as imagens são passivas de reflexões na sala de aula. E de acordo com Bittencourt (2004, p. 89):

A transformação das ilustrações dos livros didáticos em materiais didáticos específicos e do livro didático em *documento* passível de ser utilizado dentro das propostas de leitura crítica da pesquisa historiográfica – transporta para uma situação de aprendizagem – pode facilitar a difícil tarefa do professor na constituição de um leitor de textos históricos autônomo e crítico. O livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis. Os textos dos livros, muitas vezes considerados áridos e pouco motivadores para alunos que cada vez mais se informam por imagens da mídia, podem referenciar uma outra relação entre texto e imagem.

Nesse seguimento, faz-se importante destacar algumas questões sobre o livro didático. Como dito anteriormente, o livro didático está atrelado a decisões do governo e também a de grupos de professores. Acerca do livro didático, em função da familiaridade que muitos com ele possuem, segundo o pensamento de Bittencourt (2009, p. 301):

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de 'múltiplas facetas', e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.

Destinados a instruírem milhões de estudantes, o didático coopera com o trabalho do professor e deve apresentar os conteúdos das matérias curriculares de modo muito bem articulado. É importantíssima a busca de informações sobre as políticas públicas que envolvem a produção porquanto se trate de um material de natureza pedagógica.

Faz-se importante aqui a reflexão de Choppin (2004, p. 553-554) de que “[...] é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor, e idealmente, sua conservação para as futuras gerações”. Ainda mais quando o caminho percorrido pela Educação Brasileira no século XX, foi um percurso trilhado sem dar conta de acolher a ideia de consolidação de uma sólida educação para as massas.

Na década de 1980, com a proposta da redemocratização, são lançadas luzes na possibilidade de universalizar o acesso à educação básica, com olhares voltados para o ensino fundamental. De acordo com Cassiano (2013, p. 58), “[...] para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade”. Em 1985, a incumbência de produção do livro didático deixou de ser do Estado Brasileiro – editoras familiares – passando a ser dos grandes grupos do mercado editorial que haveria de cumprir com requisitos que iriam nortear a produção que seria disponibilizada nas escolas públicas do país.

Com o mercado editorial consideravelmente demudado, o Brasil tem no marco de sua história educacional a criação do PNLD, uma política centralizada no âmbito federal em que adotada durante a redemocratização no país. Muito embora a distribuição fosse expressiva, não atendiam a todos os alunos da educação básica, além de que inicialmente as obras ofertadas não se submetiam a processos de avaliação pedagógica. Na página do FNDE, é possível encontrar um breve histórico sobre o PNLD, que subsidia a compreensão do percurso tomado pelo programa, inclusive para o foco de nosso interesse que é o livro didático de História do Ensino Médio.

Historicamente, o programa passou por transformações. Estudos como os de Cassiano (2013), ao realizar uma reconstrução do PNLD, apresenta o modo da criação do programa como foi possível ao governo brasileiro tornar-se o maior cliente

de livros no país, além de tratar da historicidade das editoras em meio a esses processos de mudanças, nos campos de disputas do mercado milionário.

Após seu advento, o segundo marco do PNLD foi 1996:

A partir de 1996, esse cenário passou a ser caracterizado também pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996) que ancora uma reforma curricular no Brasil, com certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação – LOGSE), e com a implementação de políticas de avaliação. Com esse quadro na Educação brasileira, o PNLD passa a ter novos rumos, uma vez que está inserido nessas reformas – as quais privilegiam, entre outras medidas, o investimento em livros didáticos. Além disso, o governo passa a avaliar os livros adquiridos, em vez de só comprá-los e distribuí-los.

Desse modo, por meio do PNLD, o estado progressivamente passa a garantir a distribuição universal e gratuita do manual escolar das diversas disciplinas para os alunos da rede pública da Educação Fundamental do país (1º ao 9º ano).

Em 2003, é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), cujo objetivo é a ampliação do PNLD – à luz da extensão da Educação Básica, que passou a abranger também o Ensino Médio – a distribuição dos livros didáticos para os alunos das três séries desse nível. (CASSIANO 2013, p. 24).

A natureza dessa política de avaliação do MEC em relação ao livro didático sofreu várias modificações ao longo de seu percurso histórico, muitos foram os debates com diferentes setores e comissões sobre o desenvolvimento e execução de um conjunto de normas capazes de efetivar avaliações de forma sistemática e contínua a respeito da qualidade do livro escolar. Esse conjunto de medidas passou a ser desenvolvido e executado no ano 1995.

Bittencourt (2009) abaliza que o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”, para sua preparação e uso, várias são as interferências que existem, justamente por suscitar interesses nos campos da pesquisa em virtude de um sistema de valores, cultura e ideologia. A autora lembra ainda que:

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nesta dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um suporte de *conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-los, seguindo, na maioria das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

Cerca de 80 milhões foi adquirido pelo governo, em 1996, mas que em nenhum momento o Ministério vinha se alvitando, direta e sistematicamente a tratar dos

preceitos que envolviam a qualidade e também correções dos livros escolares que comprava e estavam destinados aos estudantes do país.

No entanto, estudo e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. (BATISTA, 2001, p. 11-12).

No entanto, foi a admissão do processo avaliativo em 1996 que possibilitou ao Ministério realizar redefinições sobre o papel pouco expressivo na definição dos padrões relativos a qualidade dos didáticos escolares de forma mais significativa. Critérios comuns foram definidos, por exemplo, a qualidade editorial e gráfica, adequação didática e pedagógica etc. Já no que se referia aos critérios eliminatórios, livros que expressassem preconceito de origem, raça, cor ou outras formas de discriminação, não seriam aceitos.

Retomando o prosseguimento do Programa, como já apresentado anteriormente por Cassiano (2013), foi incorporado ao PNLD para fazer parte de um único programa, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), instituído pelo Ministério da Educação através da Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003 de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [2003?] e da portaria nº 2.922, de 17 de outubro de 2003, constante em BRASIL (2003) – parte de uma política educacional que alcançou maiores dimensões no que se refere às ações dirigidas para a entrega de material didático para os alunos matriculados regularmente nas escolas públicas do país na Educação Básica. Isso, com objetivos pautados na distribuição exclusiva e gradativa de livros didáticos de todas as disciplinas para os alunos das escolas públicas brasileiras, do Ensino Médio.

Pode-se perceber logo no início do texto as conjunturas em que o PNLEM foi alocado como mais um programa que deveria ser posto em prática em meio a tantas outras ações a serem desenvolvidas no ano de 2003, e o Governo estava no início de sua administração. Com as atenções voltadas para o Ensino Médio, muitas vezes se articularam, deu-se um debate nacional quando muitos professores das universidades do país participaram das discussões sobre esse programa, que veio a ser implantado no ano de 2004, seguindo as mesmas diretrizes do PNLD.

A estrutura e o funcionamento do PNLEM seguem as mesmas diretrizes do PNLD no que diz respeito à inscrição das obras, à escolha por parte dos professores, à distribuição e entrega dos livros e ao acesso ao Siscort¹⁰ para informações sobre faltas, sobras e remanejamento. (BRASIL, 2008, p. 44).

Ainda em 2003, aconteceu o Seminário Nacional¹¹ “ensino médio: construção e política”, proposto pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), foi um dos meios utilizados para ouvir as vozes que provinham dos setores envolvidos na luta pela implementação de melhores políticas para o Ensino Médio, visando à junção das partes que proporcionaria mudanças.

O PNLEM é financiado pelo FNDE, com recursos financeiros procedidos do Orçamento Geral da União e também de contratos de empréstimos internacionais (BRASIL, [2003?]). No início de sua implantação atendeu 1,3 milhão de alunos das regiões Norte e Nordeste do primeiro ano do Ensino Médio.

No ano de 2006, o governo brasileiro havia universalizado a distribuição dos livros didáticos de Português e Matemática, para todos os alunos do Ensino Médio, exceto, os dos estados de Minas Gerais e do Paraná – estes estados haviam desenvolvido programas respectivos para essa modalidade de ensino. A distribuição e uso do livro didático de História do Ensino Médio deram-se no ano de 2008, resultante do PNLD de 2007.

No ano de 2015, foi feita a distribuição e uso dos manuais didáticos do Ensino Médio de quase todos os componentes das áreas curriculares desta etapa da Educação Básica, exceção foi feita às disciplinas de Ensino Religioso e Educação Física.

Destinados ao uso individual tanto de alunos quanto de professores, disposto pela legislação, são reutilizáveis – cedidos temporariamente aos alunos, que no final

¹⁰ “Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – O Siscort é um sistema informatizado, elaborado e disponibilizado pelo FNDE para facilitar o registro e o controle do remanejamento de livros e a distribuição da reserva técnica, permitindo a otimização da utilização dos livros pelos alunos e a promoção do controle gerencial e da total transparência na execução do PNLD e do PNLEM pela autarquia, pelos estados, pelo Distrito Federal, pelos municípios e pelas escolas”. (MÓDULO PRI, 2008, p. 70).

¹¹ “A coletânea organizada por Frigotto e Ciavatta resulta diretamente desse seminário, tendo em vista a discussão ampla e democrática a respeito das possibilidades e limites de um ensino médio de qualidade voltado menos para os interesses estritos da produção e mais para uma formação de caráter emancipatório dirigida aos jovens, sob responsabilidade efetiva do Estado. Estruturado em torno de quatro grandes tópicos, o livro traz artigos que se reportam à concepção de ensino médio, aos sujeitos a quem se destina, às políticas curriculares e do livro didático e, finalmente, à gestão da instituição escolar”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 183).

do ano letivo devem devolvê-lo. A previsão de uso é de três anos. Vale ressaltar ainda que após o ano de distribuição reposições são feitas nos dois anos seguintes.

A cada edição do PNLD um considerado número de livros didáticos novos de História irá circular pelo país, estes selecionados previamente por professores, entre as obras disponibilizadas pelo MEC, aqueles que melhor atenderiam às suas questões voltadas para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, até os livros serem disponibilizados para a escolha no *site* do governo, anteriormente existe todo um processo.

Realizada de forma alternada, a execução do PNLD atende aos quatro seguimentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em ciclos diferentes. Quando não atendidos em um determinado período, acontece o recebimento dos livros, referente à complementação, correspondente a novas matrículas feitas e ou à reposição de livros não devolvidos ou extraviados.

A aceitação de uma obra didática está atrelada a alguns critérios estabelecidos pelo MEC por meio do PNLD, que a partir de um edital convoca editoras interessadas a inscreverem seus títulos que estejam em conformidade com as exigências predeterminadas no referido edital. Todas as obras inscritas são submetidas à Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) para serem avaliadas e selecionadas. Feito isso, aprovada a obra irá a ser colocada no Guia de Livros Didáticos¹²:

Tudo começa com a publicação de um edital. Como política de Estado, o dispositivo jurídico é redigido pela Comissão Técnica, juntamente com a equipe da COGEAM – Coordenação-Geral de Materiais Didáticos do MEC e lançado dois anos antes da distribuição dos livros aos estudantes. Neste caso, PNLD 2018, o edital foi lançado em 2015.

Por meio de Edital, autores e editores são convocados a inscreverem suas obras, que foram em seguida, submetidas à pré-análise da avaliação pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 12).

Dando sequência, as escolas que estiverem habilitadas a receberem este material escolhem os que se adequam a sua realidade e confirmam a escolha junto ao programa. Por fim, o FNDE e os Correios se encarregam da compra e do envio.

¹² Conforme consta no *site* do Ministério da Educação, o Guia de livros didáticos do PNLD 2018, é um dos documentos mais importantes para a efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica.

Após lançado o edital, passa o momento de cadastramento dos editores e pré-inscrição dos manuais didáticos, vindo a entrega dos livros impressos, além da entrega do material em formato digital.

A edição PNLD 2015 foi realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, juntamente com a Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Com processo de avaliação que se deu no período de 2013 a 2014 regido pelo Edital de Convocação 01/2013 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) conforme consta em BRASIL (2013) (Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015).

A Edição PNLD 2018 contou com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo sido a instituição responsável pela avaliação selecionada via Chamada Pública nº 04/2016 (DOU 22/04/2016). Com Edital de Convocação 04/2015 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) conforme consta em BRASIL (2015) (Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018).

Sendo assim, o grande interesse aqui é especificamente o PNLD de 2015, assim bem como o PNLD de 2018, ambos lançados para editores interessados em inscreverem suas obras didáticas para o processo de avaliação no programa, segundo a sua normatização, tendo em vista que critérios avaliativos são estabelecidos quando se trata de serem aceitos ou não. Em vista disso, dá-se, pois, a abordagem da questão imagética relacionada a tais critérios estabelecidos.

3.3 CRITÉRIOS AVALIATIVOS

Embora exista toda uma observância pedagógica e uma relevância social no que diz respeito à qualidade do livro didático de História, e é claro que se trata de condições necessárias, embora não suficientes nesse contexto caótico brasileiro, garantirá de fato a não propagação de formas insidiosas de violência? Quando por exemplo esta violência se refira a preconceitos de raça, cor ou outras formas de discriminação que não só violentam como diminuem o outro. Na concepção de Pinsky (1994, p. 66), “[...] o preconceito se manifesta pela segregação explícita e por manifestações sutis”.

Há importância de se discutir sobre o tratamento dado ao material imagético nos Editais que normatizaram as edições 2015 e 2018. Que sejam considerados os quadros demonstrativos dos critérios eliminatórios comuns a todas às áreas, bem como os quadros dos critérios eliminatórios específicos referentes à área de História, em específico, em conformidade com os Editais já mencionados anteriormente. Quais sejam os critérios: os comuns a todas as áreas do conhecimento e os específicos de cada componente curricular, como apresentados nos quadros a seguir.

Inicialmente nos quadros apresentados mostramos sínteses dos critérios que são estabelecidos. São apresentados sete critérios em ambas edições, seguindo basicamente os mesmos padrões sem que houvesse tido uma evolução. Conforme apresentado nos Guias, tais critérios apresentam-se apenas de maneira reformulada, todos os critérios comuns às áreas. Os adotados na edição 2015 prevaleceram na edição 2018.

Por se tratar de critérios comuns e pertinente ao processo, é indispensável o cumprimento à legislação em vigor, essencialmente no que concerne à normatização do sistema escolar e dos documentos curriculares. Nos Editais, ficam aclaradas quais legislações os autores e editores interessados devem se nortear.

Quanto à síntese dos critérios específicos disponibilizados nos guias das respectivas edições, quando comparadas, percebe-se uma certa evolução, que demonstra uma avaliação mais criteriosa. Cassiano (2013, p. 119) explica que com o passar dos anos as edições anteriores dos guias exibem estrutura básica análoga, em que as variações são poucas. Existe uma parte introdutória direcionado ao professor, princípios e critérios são especificados para a análise das obras. Seguido de uma divisão por disciplinas ou critérios específicos de cada uma, existem resenhas das coleções recomendadas.

Quadro 1 – Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015.

Quadro 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. 2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. 3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos. Informações e procedimentos. 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. 5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada. 6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. 7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

Fonte: Guia PNLD 2015/Ensino Médio – História.

Quadro 2 – Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas PNLD 2018/Ensino Médio.

Quadro 2
<ul style="list-style-type: none"> • respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; • observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; • coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; • respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; • correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; • observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; • adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2015, p. 32-33).

Fonte: Guia PNLD 2018/Ensino Médio – História.

Há décadas vem se consolidando, nos espaços escolares por meio dos livros didáticos, o uso das ilustrações como fonte importante para a compreensão dos processos de construção do saber histórico. Segundo Paiva (2006, p. 61), “[...] essas imagens respondem às perguntas que a elas são feitas, assim como qualquer outra fonte”, sendo de suma importância ter a consciência sobre as formas de como indagá-las e ouvir suas respostas. Vale lembrar o que diz Tamanini (2017 b, p. 117): “[...]”

engana-se quem pensa que a imagem no Ensino de História se restringe a reverberar unicamente os dados de um tempo que se escoou”. Seus detalhes desnudaram parte de uma história pouco contada.

Em se tratando especificamente de História, os editais apontam critérios de eliminação que são importantes no processo de produção que dizem respeito à presença de imagens com teor violento. Observemos as sínteses das respectivas edições:

Quadro 3 – Síntese dos critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio – História.

Quadro 3
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem. • Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse conhecimento, compreenderem as situações reais da sua via cotidiana e do seu tempo. • Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania. • Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa. • Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas. • Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento.

Fonte: Guia PNLD 2015/Ensino Médio – História.

Quadro 4 – Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular história PNL D 2018/Ensino Médio – História.

Quadro 4
<ul style="list-style-type: none"> • utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia; • opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes; • compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido; • propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes; • explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica); • evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades; • desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais com vista à construção da cidadania; • contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular História; • estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença; • aborda os preceitos éticos na sua historicidade; • contribui para o desenvolvimento da autonomia do raciocínio crítico; • apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica; • oferece imagens devidamente contextualizadas; • está isenta de situações de anacronismo; • está isenta de situações de voluntarismo; • está isenta de erros de informação; • está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações; • está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas; • transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo; • desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas; • incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar; • concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil. (BRASIL, 2015, p. 46-47).

Fonte: Guia PNL D 2018/Ensino Médio – História.

Podemos perceber que critérios são estabelecidos a respeito do material imagético disponibilizado nos manuais didáticos de História do Ensino Médio. Diante do exposto, foi possível observar os avanços das políticas públicas que envolvem o livro didático e atentar para o material imagético disponibilizado. As imagens ligadas a determinados períodos históricos revelam formas diversas de violência intensa e que constam nas páginas resistindo ao tempo e a tantas modificações sofridas do livro didático. Observa-se ainda que os critérios foram ampliados e fazem uma observância

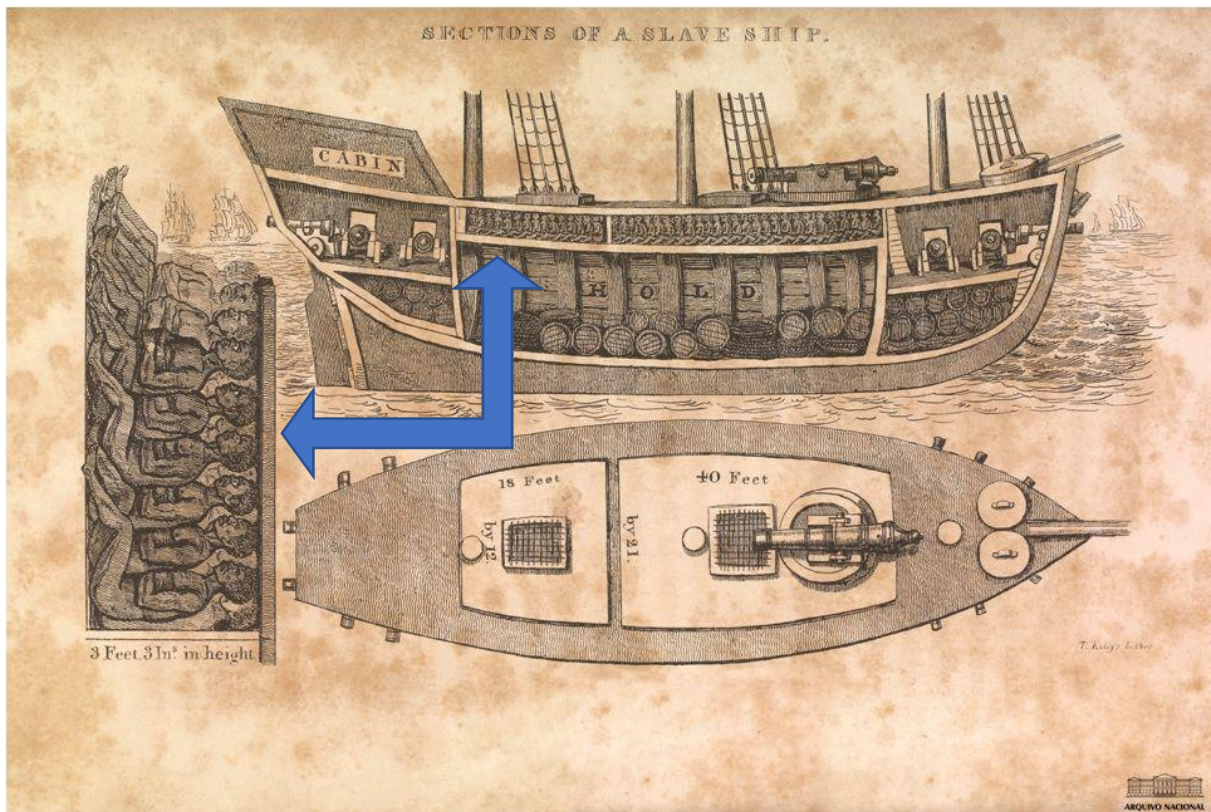
no material imagético, que devem ser contextualizados, que deve existir coesão entre texto, imagens e atividades. E que a obra deve está isenta de estereótipos, discriminações etc. Estes decorridos da pressão dos movimentos sociais, como por exemplo, o cumprimento da Lei 10. 639/03 e Lei 11. 645/08 que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas nos estabelecimentos de ensino público e particulares no país. Sendo assim, como os livros oferecem muitas imagens, serão observados a seguir alguns exemplos de imagens e como elas podem contribuir no processo de ensino- aprendizagem nas aulas de História.

3.4 AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO ESTUPOR À APRENDIZAGEM

Quando se pensa em imagens violentas, na maioria das vezes se imagina aquela cena em que corpos estejam esquartejados, ensanguentados. Contudo, há outras manifestações de violência que são menos gritantes, explícitas e que podem repercutir de forma tão venal quanto às explícitas. Como as imagens nem sempre apresentam uma prática de violência explícita, muitas imagens passam despercebidas pelo olhar, pela falta de criticidade.

Imagem de grande contribuição para o processo ensino-aprendizagem de História:

Figura 4 – Compartimentos de um navio negreiro¹³



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 102)

A imagem acima trata de um desenho esquemático do inglês Robert Walsh (1772-1852), na sua obra intitulada *Notícias do Brasil: 1828 -1829*, com publicação no ano de 1830. Robert chegou ao Brasil no ano de 1828, era médico e ministro religioso da Colônia britânica no Rio de Janeiro. Fez viagem para Minas Gerais – São João Del Rey, chegando a visitar também Vila Rica, quando passou um bom tempo na região. Na obra ele apresenta de forma sucinta alguns fatos que ocorreram nas terras brasileiras, tais como a existência de doenças, a forma como os escravos eram trazidos para o Brasil, costumes, educação, além de outras que lhes atraíram o olhar.

Presente no livro didático *História: sociedade & cidadania*, a imagem ilustra o capítulo 6 que aborda a temática *Africanos no Brasil: dominações e resistência*, posicionada na parte superior esquerda da página, com fonte informando o nome do autor, ano e pertencimento a uma Coleção particular. Apresenta ao lado um verbete informando o leitor de que se trata de uma ilustração da qual mostra a forma como os escravos eram trazidos para o Brasil:

¹³ Reprodução da ilustração de Robert Walsh 1830. Coleção particular.

Ilustração mostrando como os escravizados viajavam: amontoados em porões e sem as mínimas condições de sobrevivência. Até o Rio de Janeiro, as viagens duravam: cerca de 45 dias a partir da Costa da Mina; de 33 a 40 dias a partir da região congo-angolana; cerca de 75 dias a partir de Moçambique. (BOULOS, 2013, p. 102).

A imagem informa ao leitor sobre os indícios da violência como parte constitutiva de um processo de relacionamento quando homens se tornaram propriedades de outros. Como aparece no livro, há a impressão que a imagem não está lá apenas para confirmar o que o texto preceitua, ignorando que a própria figura tem um conteúdo passível de ser explorado e interpretado em sala de aula. A imagem tem comunicabilidade própria: em si é também um texto! Santaella (2012, p. 111) pontua que “[...] as relações entre texto e imagem podem ser observadas de muitos pontos de vista”. Esses pontos podem ser o lugar tomado pela imagem e também pelo texto no que diz respeito ao plano gráfico, podem ser também o das possibilidades de trocas de significados e ainda sobre a conformidade com as normas que permitem saber sobre os efeitos que imagem e texto poderão produzir naquele que os recebe. Perceber as imagens como emittentes de signos, é entender que as imagens são possuidoras de potencialidades favoráveis à construção de conhecimentos. Tamanini (2017c, p. 339) reforça que “[...] as imagens têm tarefa infundável no ato de representar à medida que também são duradouros e intermitentes os critérios de observação”.

Ainda que esse desenho esquemático não apresente maiores informações pelo autor do livro, seu processo de leitura demanda observação para o reconhecimento dos elementos que compõem a ilustração. A figura retrata o recorte lateral e superior de um navio e que traz, entre tantas outras, e de forma subliminar, a maneira como os escravos eram trazidos. O desenho *Compartimentos de um navio negreiro* representa uma reconstrução gráfica de um fato ocorrido na história brasileira, sobre o tráfico de escravos. Tal desenho mostra a esquematização da divisão de um navio pelo lado externo, indicando o porão com muitos barris, como sendo a parte adequada para o transportar de água aos víveres. Uma espécie de coberta, com espaço bastante comprimido, onde é possível perceber nas partes laterais canhões. No lado esquerdo, uma ampliação da representação de figuras humanas amontoadas informando que existia uma superlotação, fazendo com que uns ficassem sobre outros. Numa composição a demonstrar que muitos elementos são facilmente reconhecidos no campo visual que se alcança, sendo por sua vez suficientes para problematização da imagem em sala de aula.

O modo como as pessoas estão sendo transportadas já seria um bom começo para se discutir sobre a forma de violência a que os negros escravizados foram submetidos. Por qual razão haveria de se transportar pessoas desse modo? Seriam essas pessoas consideradas uma espécie de carga?

A imagem em si suscita questões pertinentes, já que “pensar a imagem será, portanto, refletir sobre o entrelaçamento entre as imagens e aquilo que elas mostram”. (BOEHM, 2017, p. 23). A medida em que a imagem vai sendo observada e questionada, os discursos podem aparecer e revelar que em uma ilustração em que o sangue não esteja presente, pode ser tão violenta quanto o sangue derramado. Ainda que o cenário aborde o período de sujeição de negros escravizados na América portuguesa, a tentativa de o professor e os alunos em sala de aula questionarem o retratado revela o quanto são atuais as reflexões que a imagem suscitam.

Esses cativos ao chegarem nas terras brasileiras eram submetidos a um outro processo de natureza violenta, eram submetidos a avaliações sobre o seu estado de saúde para em seguida receberem um tratamento de mercadoria pronta para venda. Uma realidade bem apresentada na imagem a seguir:

Figura 5 – Mercado da Rua do Valongo¹⁴



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 102).

¹⁴ Representação de Jean-Baptiste Debret, 1835. Museu Castro Maya – Rio de Janeiro.

A imagem acima se encontra na mesma página do livro supracitado, junto à primeira imagem seguindo os mesmos padrões de diagramação. Embora a imagem não apresente escravos em situações de amontoamento, como na anterior e ou amarrados, ou ainda com acessórios que possam evidenciar práticas violentas, é importante atentar para a forma como os escravos estão representados.

A imagem *Mercado da Rua do Valongo* (aquarela¹⁵, 17,5 x 26,2cm) é um trabalho artístico do pintor francês Jean-Baptiste Debret, nascido em Paris (1768-1848), um nome bastante conhecido por retratar de diversas formas a escravidão no Brasil. A imagem selecionada no livro de história apresenta uma cena pintada com cores quentes, cores que lembram o sol e o fogo. Contudo, não basta identificar só cores e atribuir-lhes conotações simbólicas. A leitura de uma imagem é um processo que deve ser construído na série de elementos retratados. Assevera Santaella (2012, p. 37): “[...] nas artes visuais as cores estão intimamente relacionadas às emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual”. Sendo assim, as cores não só carregam informações, mas também significados além do simbólico.

No plano da composição, o campo visual alcançado apresenta 24 figuras humanas – adultos e crianças, desenhadas com traços finos, a maioria retratadas sentadas, com corpos esqueléticos, seminus, divididos por grupos usando panos de coloridos distintos – amarelo, vermelho e branco. Duas dessas figuras humanas são representadas como sendo pessoas de pele branca. O espaço aparenta um entreposto destinado a vendas de escravos. A posição de enquadramento permite pôr em foco detalhes sobre os elementos que estão no plano de expressão, materializados na forma plástica.

Sobre as características das imagens produzidas por Debret, Lima (2004, p. 31) afirma que:

[...] Debret manteve as características de suas imagens aquareladas, modificando-as apenas em nome de uma maior fidelidade à clareza do discurso neoclássico. Ainda assim, é curioso saber que mesmo em suas pequeninas aquarelas, tão espontâneas à primeira vista, esconde-se um cuidadoso processo de composição, para o qual Debret executava um grande número de pequenos desenhos. Geralmente reunidos em pequenos cadernos ou folhetos, esses desenhos servem, hoje, para que possamos

¹⁵ Os pintores podem se utilizar de várias técnicas de pintura para executarem seus trabalhos. Como uma das técnicas pictóricas sugestivas, a de aquarela oferta a viabilidade de obtenção de efeitos transparentes, vibrantes.

identificar os passos seguidos na organização das cenas representadas em suas aquarelas.

A representação de *Mercado da Rua do Valongo*, feita por Debret, diz respeito aos locais de vendas de escravos, após desembarques no Brasil, quando um outro processo de violência se iniciava. Mas porque as pessoas negras foram retratadas com corpos definhados? Temos aí uma outra inquietação que pode ser levantada como forma de violência: a fome. Podendo assim, ser trabalhada em sala.

Mas assim como desenhos e pinturas, as fotografias também são imagens que mostram as ações de atos violentos. De acordo com Santaella (2012, p. 76), o ato de fotografar é uma ação de escolha, obra de uma cautela seletiva, que depois do clique, o registro de uma fatia única e singular de espaço e tempo ficarão congelados para sempre. Ainda, complementa Bittencourt (2009, p. 366): “[...] a fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado”.

Figura 6 – “Imagem icônica mostra menina vietnamita correndo nua após o bombardeio de sua vila”¹⁶



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 180)

¹⁶ Fotografia feita em 8 de junho de 1972 (Foto: Nick Ut/AP).

A imagem acima registra informações que aos olhos não podem ser negadas. O ponto de vista flagrado não diz ser um instante casual, cintila momento de dor. Essa fotografia é uma imagem icônica sobre a Guerra do Vietnã, que por sua vez se encontra disponibilizada no livro didático *História sociedade & cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, na seção de *Atividades*. Arranjada na lateral direita da página, a imagem ilustra um dos quesitos dessa seção, dividindo o espaço com outra imagem e uma tabela que apresenta a taxa de crescimento da produção de grãos no período de 1949 a 1974, que tratam de assuntos sobre a China. Tal seção de atividades é referente ao capítulo nove que aborda os *Movimentos sociais: passado e presente*. Num tamanho pequeno, sem legenda, apenas com o nome do fotógrafo, a imagem é uma das mais famosas da Guerra do Vietnã. Capturada no dia 8 de junho de 1972 por Nick Ut, fotógrafo vietnamita, naturalizado estadunidense foi a imagem que assinalou sua carreira como fotógrafo.

Mas para que usar esse material imagético em sala de aula? Bittencourt (2009, p. 369) assegura que imagens fotográficas demudadas em meios didáticos beneficiam a introdução dos alunos no método de análise de “documentos históricos”. Até porque, conforme ressalta Santaella (2012, p. 87), “aquilo que vemos em uma foto não é uma imaginação, um sonho, uma recordação, mas a realidade em seu estado de passado. Ela registra o fato, o acontecimento”.

Outro registro que expressa efeitos devastadores também se encontra na imagem seguinte, que afeta profundamente o imaginário coletivo, segundo as intensões dos articuladores dos meios de comunicação, mas também pode suscitar reflexões pertinentes à conjuntura social que se apresenta naquele momento retratado. Por exemplo, a repercussão de uma tragédia social que deixe marcas intensas, se abordada na sala de aula de modo mais aprofundado, despertará opiniões diversas sobre a própria estrutura da sociedade vigente.

Figura 7 – “Morador entre escombros do incêndio na Favela do Moinho, região central de São Paulo¹⁷”



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 285).

Esta imagem encontra-se impregnada de narrativas históricas que, para sua interpretação, importa a pluralidade de abordagens sobre o contexto retratado: conjuntamente com as informações textuais, é importante a representação signica. Tal imagem faz parte do arquivo da revista *Veja* e se encontra na *Coleção História Sociedade e Cidadania*. Há destaque para uma figura humana posicionada na lateral, num cenário de destruição chama a atenção o olhar em meio a destroços. Algumas perguntas poderiam ser usadas para dar início a problematização da imagem em sala. Sua narrativa dá conta de que se trata de um conflito de longa resistência da comunidade Favela do Moinho, de uma disputa acirrada desde 2006 com a prefeitura de São Paulo. Diante da recusa dos moradores em abandonar o terreno, já haviam sido apossados por incêndios, incursões violentas da política e tentativa de dividi-los. Mas quais os interesses por trás das ações que fazem a violência se movimentar? Terá relevância o fato de que seja aquela a última favela do centro da cidade, o terceiro bairro com maior índice de valorização?

Portanto, atentar para formas de violência trazidas por imagens é pensar em procedimentos didáticos que discutam como as imagens presentes nos livros não

¹⁷ Yasuyoshi Chiba/AFP/VEJA.

estão lá para apenas preencher lugares vazios de uma página. Elas em si são maneiras outras de se falar ou discorrer sobre fatos, episódios, as quais podem tornar a sala de aula em um espaço promissor para um ensino de História com qualidade.

3.5 A SALA DE AULA COMO ATELIER PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A prática educativa que usa das imagens para ensinar é uma das formas para garantir a aprendizagem. Incontestavelmente, tais procedimentos didáticos em sala de aula requerem preparo, planejamento. Afinal, a grande quantidade de alunos em sala, nas escolas públicas, apresenta-se para o professor como um dos grandes desafios para o efetivo e proveitoso ensino. Existem nuances do problema da violência que não podem ser ignoradas e a sala de aula pode se transformar em um espaço dinâmico para essas discussões: é possível transformar o espaço físico da sala em um atelier de História.

Atelier é um espaço destinado às práticas culturais onde técnicas e habilidades são desenvolvidas, revelando resultado de um trabalho cunhado com atenção e bastante disciplina, além de controle. Desvelar o que está por dentro desse lugar de cultivo para tantas ideias, é entrar num mundo repleto de possibilidades para criações e experimentações. Na escola, o professor ao tomar a ideia da sala de aula como um atelier poderá ministrar suas aulas servindo-se do visual para mediar conhecimentos propostos pelos livros didáticos, por exemplo.

Como expressão da cultura humana, a imagem tornou-se uma das primeiras tentativas de comunicação e de registro do cotidiano, de modos de significar o mundo, maneiras de relacionar com os espaços, com os animais e com os outros. Logo, a imagem desde o início figurava-se um elemento possuidor de informações que precisava ser lida em seus aspectos funcionais e não apenas apreciada em sua estética. Por ser passível de interpretação, necessitou capacitar profissionais que olhassem a imagem como uma linguagem que faz uso do simbólico para comunicar. Graças a esse olhar novo dos profissionais, as imagens presentes nos livros didáticos, hoje, são redimensionadas à categoria textuais e não apenas às funções periféricas de reforçar o já dito, o já descrito pela forma verbal.

Atualmente, o livro não apresenta uma única forma de linguagem, mas várias linguagens que são resultantes de experiências culturais que dão fortes contribuições ao que se refere à produção e à propagação de saberes históricos:

A imagem possui funções, e de modo mais específico, as imagens no livro de História retratam fatos do passado, as quais mantêm diálogos frequentemente com os alunos porque são melhor compreendidas através da leitura e da interpretação das muitas informações que elas carregam. Estas devem ser observadas com atenção. (TAMANINI; MORAIS, 2018, p. 65).

As imagens podem desenvolver no alunado a capacidade expansiva sobre a prática de leitura de imagens, criando possibilidades para o crescimento de uma visão crítica, criando momentos para confrontação de opiniões e pontos de vistas sobre uma representação de determinado fato histórico. E essas representações, por serem formas simbólicas e de expressão das experiências da vida em sociedade, possuem caráter constitutivo de organização e significação de uma temporalidade. Muitas imagens que retratam conflitos violentos, hoje são atenuadas, porque expor a violência é ir de encontro a um esforço de civilidade. Contudo, a violência existiu e existe na contemporaneidade sob diversas naturezas, graus e intensificações. O professor como mediador, sabendo da existência da violência, poderá utilizar imagens no atelier como ferramenta que pode despertar no aluno a crítica, realocando a imagem para funções para além da estética. Ela torna-se um anteparo das más consequências da mera exposição para servir de material didático capaz de impulsionar reflexões.

Acerca da função da imagem os autores Santaella e Nöth (1998, p. 37) apontam que “[...] as imagens podem ser observadas tanto na qualidade de signos que representam aspectos do mundo visível quanto em si mesmas, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas”. É observar imagens e comprovar isso.

Figura 8 – *La Paraguaya*¹⁸



Fonte: Boulos Júnior (2013, p. 262).

A imagem acima, intitulada de *La Paraguaya*, que se encontra no livro *História Sociedade & Cidadania* consiste numa pintura a óleo datada do ano de 1880, do artista uruguaio Juan Manuel Blanes, nascido em Montevideu no ano de 1830. O pintor iniciou seus estudos sobre pintura na Academia de Florença, no ano de 1861 e suas composições se pautaram em temas históricos. A obra retrata um campo de batalha

¹⁸ Representação de Juan Manuel Blanes, 1880, Oléo sobre tela. Museu Nacional de Artes Plásticas, Montevideo.

em cujo centro está uma figura feminina com vestes tipicamente indígena latino-americana, cabisbaixa, consternada, rodeada por cadáveres, um livro aberto e uma arma. No segundo plano, somada aos corpos inertes, uma espécie de carruagem despedaçada encoberta pela sombra das aves de rapina que tornam o cenário ainda mais desolador. Cada parte da cena retratada ali, vista isoladamente, faz parte de um enredo que somada às outras formam um registro imagético único daquilo que as palavras não podem sozinhas enunciar (BURKE, 2004, p. 38).

A partir da imagem completa, o visual torna-se motivador para o surgimento de perguntas de cunho investigativo; o todo imagético torna-se o ponto de partida para questões de natureza historiográfica. O que haveria motivado aquele conflito? Por que a mulher representada se encontra em destaque na pintura? Haveria sofrido algum tipo de violência, qual? Como a historiografia aborda a presença das mulheres nesses conflitos bélicos? O que a imagem destaca e o que ela suaviza?

A totalidade da imagem deve ser observada e lida, como fonte coletiva. Partes que se somam e que se juntam, qual um mosaico, narram coletivamente sobre uma realidade plural. Assim, cada parte trata de um foco, de um episódio que enredam uma trama elaborada por meio das fontes. Peter Burke assinala que toda fonte deve sofrer a crítica necessária (2004, p. 30) para não deixar-se despercebida no conjunto.

Embora *La Paraguaya* aborde um conflito armado que ocorreu na América do Sul (1864-1870) entre o Paraguai, o Brasil, o Uruguai e a Argentina, atualmente, ilustra o capítulo 15 do livro didático de História. Disposta na parte superior da página, apresenta legenda, nome do artista, título, ano de sua produção e técnica utilizada, além do museu em que se encontra. No lado direito da imagem, um outro pequeno texto chama a atenção:

Repare como o pintor Juan Manuel Blanes recriou o ambiente de desolação e perdas resultantes da guerra em solo paraguaio. Note também a ausência de homens com vida na pintura, o que sugere um fato realmente acontecido: o elevado número de baixas registradas na população masculina paraguaia. (BOULOS JUNIOR, 2013, p. 262).

A própria imagem se mostra competente para prestar essa e outras informações. Santaella (2012, p. 34) ao discorrer sobre pintura, lembra que esta não mais desfruta do *status* de forma quase exclusiva do mundo das artes visuais como foi em séculos anteriores. Embora não disponha dessa exclusividade, a pintura possui aspectos importantes que privilegiam a aprendizagem da leitura de imagens. Seus elementos visuais determinam a força e a coerência da composição, constituindo a

substância básica daquilo que se visualiza, ou seja, de modo isolado os elementos que compõe a pintura (ponto, linha, contorno, tom, cor e etc.) nada podem representar, pois não possuem significados.

A composição de Blanes suscita interpretações que independentemente de serem obra histórica, proporciona reflexões acerca das experiências humanas. Para além disso, a curiosidade investigativa poderá levantar outras questões sobre o artista, sobre a obra, sobre os contextos de produção. E assim, tantos outros questionamentos podem ser levantados para dar início à leitura dessa imagem de cenário bélico. Cabe ao professor inicialmente propor aos alunos que a observem, orientando-os, que o olhar percorra toda a imagem de modo a iniciar o diálogo e reflexão.

Mas como se poderia transformar a sala de aula nesse espaço dinâmico para fortalecer o ensino de História com uso de imagens? Segundo Fonseca (2003, p. 101), a escola por ser uma instituição de natureza social que estabelece interação com variados grupos, sujeitos e instituições. Consequentemente, à medida em que a sociedade se transforma, ela não só passa pelo processo de evolução, como também acaba contribuindo para o surgimento de uma estrutura, ocupando assim um espaço estratégico por efetivar a mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. A autora ressalta ainda que a construção de novas práticas pedagógicas para o ensino de História se fundamenta precisamente nessa concepção da escola como instituição social, ambiente plural, apropriado para o estabelecimento das relações sociais e políticas, para a transmissão e produção de saberes. Logo, a sala de aula deve ser espaço favorável também para trocas de ideias sobre as imagens violentas dos livros didáticos de História, discutidas de forma dinâmica a fim de serem ressignificadas.

Isso posto, fatos violentos históricos representados por imagens nos livros de História ao terem seus elementos visualizados expressando suas narrativas, demandam competente leitura. Nessa linha de pensamento, a mediação do professor é crucial para essa integração da linguagem das imagens no ensino de História que deve ser fomentada para que a construção da percepção e da imaginação possam ser facultadas pelos textos das imagens e fatos históricos possam assim serem melhor compreendidos.

Monteiro e Penna (2011), numa abordagem sobre o *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*, apresentam uma discussão sobre a constituição teórico-

metodológica de pesquisa voltada para a afinidade entre saberes docentes e escolares nas narrativas da história escolar. Enfatizam os aportes teóricos do campo do Currículo e da Didática, articulando-os a referenciais de teorias da História e da Retórica, sustentando que a pesquisa sobre ensino de História é lugar de fronteira, e nele existe produção de saberes partindo de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças. Nas análises feitas das explanações de professores de História em sala de aula, os autores percebem que eles fizeram uso de comparações, ilustrações, exemplos, metáforas, e analogias para estabelecer a negociação da distância entre os saberes dos alunos em sala e os saberes objeto de ensino/aprendizagem em processos de produção e atribuição de sentidos aos saberes escolares.

Conforme Fonseca (2003, p. 119), alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, de forma constante dispõem de ocasiões para investigarem e produzirem conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos e estabelecerem relações críticas que os levem a se expressarem como sujeitos produtores de história e do saber. Sendo assim, na busca por essa dinamização nas aulas de História, deve-se considerar o quanto o conhecimento histórico é importante para a formação de cidadãos atuantes na vida em sociedade. Com o desenvolver de posturas participativas que interajam de maneira consciente e crítica diante de muitas situações no cotidiano.

Destarte, a sala de aula como espaço favorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas possui sua relevância quando se refere à construção intelectual, crítica e reflexiva dos alunos. Ao tomar a sala de aula como sendo um lugar que acomode professores e alunos, é transformá-la em um ambiente de encontro, cujo recinto se destine a trocas, criações e experimentações. Construir um novo pensar, significa se utilizar de práticas dinâmicas com intuito de fortalecer o processo ensino-aprendizagem. E nesse processo, a sala de aula torna-se o lugar propício para o surgimento de ideias, questionamentos e sobretudo para experimentações e vivências.

Capacitar alunos para a leitura de imagens é fazer com que o professor transforme a sala de aula num espaço para a afloração de percepções. No desenvolver das atividades propostas, as imagens mostram o seu poder de comunicação, informando sobre a conjuntura em que muitos conflitos foram deflagrados. Alvarenga e Araújo (2006, p. 140) sublinham que:

Nunca é demais enfatizar que a reflexão, como forma de pensar criticamente a realidade, de olhá-la com clareza, abrangência e profundidade, é de absoluta importância para o desenvolvimento do aluno. Por isso é importante que se encoraje e se melhore essa habilidade.

Sendo os portfólios arquivos do aprendizado que têm como foco o trabalho dos alunos e sua reflexão sobre os mesmos, parece pertinente afirmar que essa ferramenta pode desenvolver o pensamento crítico e as habilidades que são a base dos processos de tomada de decisão em nossas vidas.

Para esse processo reflexivo, vários itens que contemplam a leitura de imagens podem ser incluídos. Planos, reflexões, sínteses de discussões, produções escritas sobre a imagem que poderão ser a base para avaliação contínua e evolutiva do progresso do estudante: não somente em relação a leitura de imagem, mas também ao aprendizado. Logo, as informações que irão compor o portfólio demonstram que não só as imagens ensinam, como também o que delas se pode extrair.

4 AS IMAGENS DA VIOLÊNCIA: OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Quando me dispus a dialogar com as imagens, me deparei com histórias tristes que por vezes me fizeram chorar, era o poder da imagem provocando sensações...

(Ana Meyre, 2019).

Admitamos que estamos vivendo em uma época de informações correlacionadas às imagens. Ademais, pouco a pouco tornou-se imprescindível interpretar o material imagético contido nos livros didáticos de História. Tratando-se da história hoje, a maioria dos pesquisadores reforça o entendimento de que as ilustrações são um recurso imagético capaz de suscitar debates producentes. Vistas como um saber necessário a professores e alunos, as imagens se tornaram uma das ferramentas formidáveis para um trabalho pedagógico eficaz em sala de aula. Como já frisado, o sucesso de se trabalhar em sala de aula com as imagens dependerá da capacitação do docente para este fim.

Nesse sentido, por a imagem ser parte integrante de um universo visual bastante diversificado, sua compreensão está atrelada a alguns parâmetros teóricos que tentam significá-la dentro de um contexto narrativo inclinado a reforçar os conteúdos anteriormente informados pelos textos.

No livro didático de História, muitos fatos da História são abordados com o auxílio de imagens violentas que reportam aos ódios, preconceitos, discriminação, exclusão, racismo e intolerância, dentre outros, e que, por vezes, são ignoradas. É possível perceber que muitas das imagens ligadas ao período colonial, por exemplo, e que tratam de um passado histórico repleto de conflitos violentos, na maior parte das vezes, sequer são questionadas em sala de aula por professores e/ou alunos. Abordar as imagens que tratam a violência no ensino de História suscita um entendimento em que as imagens não são meras ilustrações, senão narrativas preñes de significação, intencionalidade e contextualidade que não podem ser colocadas à margem.

Porque objeto produzido em escala industrial, o livro didático constitui-se em um dos suportes mais usados pelos professores em sala de aula onde textos e imagens capacitam o aluno a um conhecimento histórico que se serve de mais de um suporte para ensinar. Contudo, se a produção e a circulação amplas dos manuais

didáticos de História pelas diversas regiões do Brasil por lado facilitam um ensino de História mais ou menos uniforme, por outro podem direcionar as formas de sentidos, hermenêuticas e interpretações gerais dos conteúdos.

Para dirimir tais preocupações, como visto anteriormente, critérios editoriais são estabelecidos com o intuito de atribuir importância à qualidade do livro didático de História, bem como ao material imagético nele disponibilizado. Em vista disso, torna-se relevante pensar como a iconografia vem sendo trabalhada de forma mais específica na sala de aula e como o ensino de História tem apresentado as imagens como ferramentas para potencializar o ensino.

Nessa perspectiva, entende-se que o uso das imagens no ensino de História facilita uma reflexão sobre temáticas mais complexas e faculta o aluno a compreender os conteúdos de forma a despertar o senso crítico sobre as diversas formas de violência ilustradas nos Livros Didáticos. Vejamos, pois, algumas imagens analisadas na *Coleção História passado e presente*.

4.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE

O critério usado para escolha da *Coleção História: passado e presente* deu-se em razão de se tratar de uma das coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD mediante o edital 2018, e ainda por está sendo utilizada nas escolas. Relativa ao Ensino Médio, essa coleção composta por três volumes com uma estrutura organizacional em unidades conceituais baseadas em conceitos que visam colaborar para a compreensão do mundo moderno. Arranjada em capítulos, possui de forma integralizada a História Geral ordenada cronologicamente.

Figura 9 – Coleção História: passado e presente



Fonte: DIDÁTICOS DIGITAIS ([2018?])

A presente coleção tem como autores: Gislane Azevedo, mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), professora universitária e pesquisadora, e Reinaldo Seriacopi, bacharel em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e editor especializado na área de História. Publicada pela Editora Ática no ano de 2016. Seus conteúdos estão organizados do seguinte modo: No volume 1, “ Dos primeiros humanos ao renascimento”, já no volume 2, “ Do mundo moderno ao século XIX” e por fim, no volume 3, “Do século XX aos dias de hoje”. Em cada volume os eixos temáticos se subdividem em unidades e capítulos, do seguinte modo:

Primeiro volume:

- 4) UNIDADE 1 – Conhecimento e criatividade: capítulo 1 – Origens da humanidade e importância da agricultura, capítulo 2 – Origens do ser humano na América;
- b) UNIDADE 2 – Urbanização: capítulo 3 – Povos da Mesopotâmia e do Egito, capítulo 4 – Oriente antigo: China, Índia e Japão, capítulo 5 – Fenícios, persas e hebreus;
- c) UNIDADE 3 – Direito e democracia: capítulo 6 – Grécia antiga, capítulo 7 – Os primeiros séculos de Roma, capítulo 8 – Império Romano e Império Bizantino;
- d) UNIDADE 4 – Diversidade religiosa: capítulo 9 – Mundo árabe-muçulmano, capítulo 10 – Reinos africanos, capítulo 11 – Reinos medievais e fortalecimento da Igreja, capítulo 12 – Feudalismo e formação dos Estados Nacionais, capítulo 13 – Fim da Idade Média, Renascimento e Reforma protestante.

Segundo volume:

- 4) UNIDADE 1 – Diversidade cultural: capítulo 1- Os reinos europeus e o além-mar, capítulo 2- Do absolutismo à monarquia constitucional, capítulo 3 – Povos nativos antes e depois dos espanhóis, capítulo 4 – Os portugueses chegam a Pindorama;
- b) UNIDADE 2 – O trabalho: capítulo 5 africanos na América portuguesa, capítulo 6 – Riqueza e conflitos na região açucareira da colônia portuguesa, capítulo 7 – A ocupação do interior da colônia;
- c) UNIDADE 3 – Luta pela cidadania: capítulo 8 – Iluminismo e Revolução Industrial, capítulo 9 – Da Revolução Francesa ao Império napoleônico, capítulo

10 – Luta pela independência nas Américas, capítulo 11 – Semestre da emancipação;

- d) UNIDADE 4 – Política e participação: capítulo 12 – Brasil: de colônia a império, capítulo 13 – Período regencial, capítulo 14 – Segundo Reinado: Guerra do Paraguai e café, capítulo 15 – O fim da escravidão e do império, capítulo 16 – O século XIX na Europa e nos Estados Unidos.

Terceiro volume:

- 4) UNIDADE 1 – Ciência e tecnologia: capítulo 1 – Do neocolonialismo à *Belle Époque*, capítulo 2 – Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, capítulo 3 – Brasil: do final do século XIX à Revolução de 1930;
- b) UNIDADE 2 – Meios de comunicação de massa: capítulo 4 – O Período entre guerras e a ascensão do totalitarismo, capítulo 5 – Segunda Guerra Mundial, capítulo 6 – O Brasil durante o governo Vargas, capítulo 7- Guerra Fria, capitalismo e socialismo;
- c) UNIDADE 3 – Violência: capítulo 8 – África, Ásia e América Latina: independência política, capítulo 9 – Da renúncia de Vargas às Diretas Já!;
- d) UNIDADE 4 – Ética: capítulo 10 – Décadas de 1970 e 1980: crise e conflito, capítulo 11 – O fim do bloco comunista, capítulo 12 – Mundo globalizado, capítulo 13 – Desafios para um Brasil democrático.

Nas questões que envolvem as características da coleção, algumas principais se fazem pertinentes. A organização dos boxes apresentam conceitos nas aberturas de unidades e no início dos capítulos. Observa-se que existe a preocupação por parte dos autores de relacionar um assunto atual com algo ligado ao passado que é abordado em seguida. No fechamento da unidade, propostas multidisciplinares são sugeridas: trabalhar a temática com auxílio de imagens, poemas, relatórios etc. Percebe-se ainda um avanço porque a coleção também destina uma seção para materiais iconográficos, como por exemplo as atividades que se encontram dentro dos boxes *Interpretando documentos*, onde a leitura e a interpretação de documentos diversos (mapas, gráficos, fotografias e etc.) são evidenciadas.

Diante de muitas mudanças, pode -se dizer então que as transformações que ocorreram no ensino de História refletem-se na elaboração dos manuais didáticos de

História mais compostos, como diz Moreira e Silva (2011, p. 23) ao tratarem em seus estudos especificamente sobre o livro didático de História.

Como se pode perceber na coleção, a abordagem recai sobre a relação passado-presente e que diversos são os tipos de fonte que a História se serve para que o aluno melhor explore o passado. Dentre a diversidade de fontes que registram narrativas tão pertinentes ao processo social e científico da escrita da História, há uma variação de gêneros textuais, linguagens e imagens que reportam ao cotidiano e aos feitos da atualidade. A proposta que se apresenta nesse material didático, tem como principal intenção atentar para o despertar do interesse dos estudantes do Ensino Médio. Não somente pela abordagem dos conteúdos históricos, mas também, pelo próprio didático.

A forma como essa abordagem histórica se dará em sala de aula por parte do professor é que irá favorecer as problematizações que são apresentadas pelo livro didático. O Incentivo à participação e ao envolvimento nas aulas também estão a depender da criatividade do professor que deseja evidenciar uma prática pedagógica pautada numa construção de conhecimento histórico significativo.

O uso dessa criatividade em sala, quem sabe se torne a bússola para guiá-lo no momento de relacionar contextos históricos que estejam sendo enfatizados com a reflexão sobre a historicidade de muitos fatos. Quanto aos livros didáticos que evidenciam a violência, o professor e os alunos se aterão, pois, à grande carga informativa que as imagens em si são portadoras

4.2 AS IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE

Repleta de inquietações, a atual historiografia brasileira tem tratado o passado de uma forma relacional em que os fatos acontecidos possam responder às questões sociais e culturais mais atuais. Nas aulas de História, há o compromisso de se questionar o passado, partindo de questões que incomodam no presente. Para tanto, são imprescindíveis as estratégias para uma eficaz abordagem sobre os acontecimentos. Bittencourt (2009, p. 154) ressalta que “[...] a história entendida ao mesmo tempo como ‘ciência do passado’ e ‘ciência do presente’ gera cuidados para o pesquisador e para o professor”, porque a proposição de temas deve ser escolhida ao se tomar por base situações conflitantes do presente, tendo cuidado para evitar

situações desacertadas. Assim, as considerações de Bittencourt (2009, p. 204) reverberam:

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós.

Nessa perspectiva, as imagens violentas utilizadas para a composição de narrativas acerca de um passado igualmente violento podem aproximar debates no presente sobre a própria violência, as diferenças, a falta de respeito pelo outro etc. Logo, como ferramenta pedagógica com poder de comunicabilidade, a imagem pode ser usada em sala de aula pelo professor não para ocultar e dissimular a própria violência, mas possibilitar aos alunos reflexões mais apuradas sobre os conflitos, as discrepâncias tão presentes nas relações.

Para uma análise de imagens, utilizando-se do método análise de conteúdo ancorado em Bardin (2011) e Santaella (2012), será apresentada uma análise de cinco imagens de cada volume da coleção *História: passado e presente*, cujo propósito maior da proposta é estimular uma possível transformação da sala de aula no aprimoramento do Ensino de História.

4.2.1 Imagens no livro do 1º ano

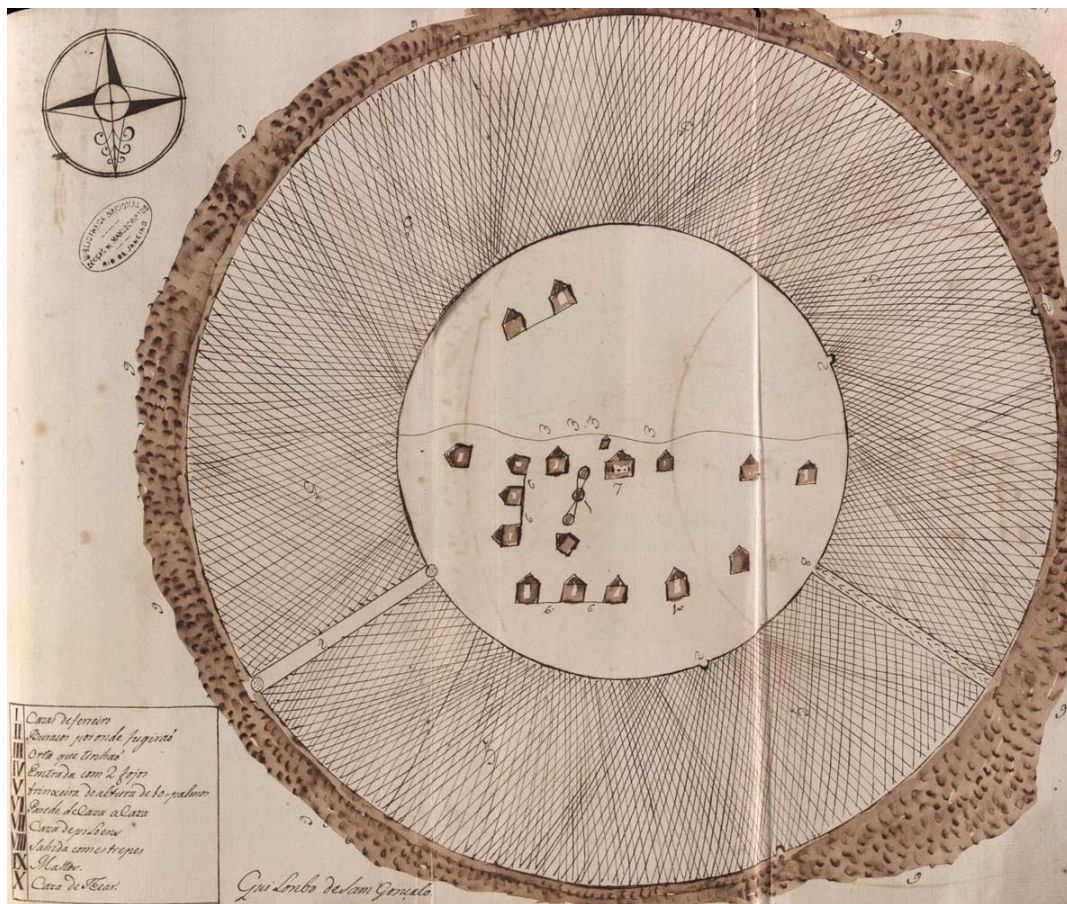
Em virtude da contribuição para o processo ensino-aprendizagem e de sua relevância para o desenvolvimento das competências dos alunos, as imagens – como fontes não verbais – também têm dado destaque à produção do conhecimento interdisciplinar, pois são muitos professores e pesquisadores envolvidos na construção desse tipo de saber. No ensino de História, os alunos são levados a pensar sobre **o que** e **como** determinadas situações da vida em sociedade foram representadas, sobretudo as conjunturas históricas que causaram mortes, agressões físicas, verbais, psicológicas, dentre outras.

Incorporada à categoria de fonte histórica, a imagem no ensino se transformou numa ferramenta potente de renovação historiográfica com valores agregados, tendo em vista os critérios adotados pelo PNLD para as coleções. O universo iconográfico possui grande variação (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias) e expressam saberes. Observar, questionar imagens é uma forma de dialogar com elas a fim de compreendê-las enquanto fontes informativas sobre um tempo que se foi. Mas é claro

que o livro didático oferta muitas imagens que nem sempre a violência foi enquadrada de modo a se expor diante dos olhos. Silenciada, ela se tornou dependente de uma leitura crítica e problematizadora.

Sendo assim, a escolha das imagens contidas no volume 1 tem a pretensão de demonstrar que as formas diversas de violência existem e que se manifestam de forma explícita ou implícita.

Figura 10 – Planta do Quilombo de São Gonçalo¹⁹



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 13)

As bases do desenho acima oferecem algumas orientações para a sua interpretação. A expressividade do traço, a aplicação da técnica claro-escuro, os efeitos de transferência, a disponibilidade dos elementos que formam o tema e a relação entre eles, são alguns aspectos relevantes para a hermenêutica da imagem. Logo, demanda uma observação atenta por parte de quem a observa.

¹⁹ Reprodução/Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

A imagem está posicionada na parte lateral superior da página do livro, ilustrando o assunto “O que é processo histórico?”. As linhas de contorno são circulares, que por sua vez dão forma a objetos. Pontos e linhas se juntam e formam uma imagem. A imagem mostra que no centro descansa um grupo de figuras que se mostram similares a casas, dando a entender que se trata da organização de uma provável comunidade. Mas que tipo de comunidade?

A representação é de uma comunidade quilombola, cujo símbolo é de resistência. A abordagem feita sobre esse tipo de resistência dos escravos apresenta narrativas de suas lutas de longos anos contra os maus tratos e péssimas condições de vida que afetavam sua dignidade. Há violência silenciada, mas que pode ser problematizada em sala. Por qual razão os quilombos se formaram? Trata-se de apartação social? Na época da escravidão, ser escravo era sinônimo de resistir, lutar pela sobrevivência. E apesar da violência oficial, esse tipo de organização social adotado pelos rebelados funcionava, foi uma organização comunitária viável a um interesse coletivo.

Figura 11 – Tribunal santo ofício²⁰



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 235)

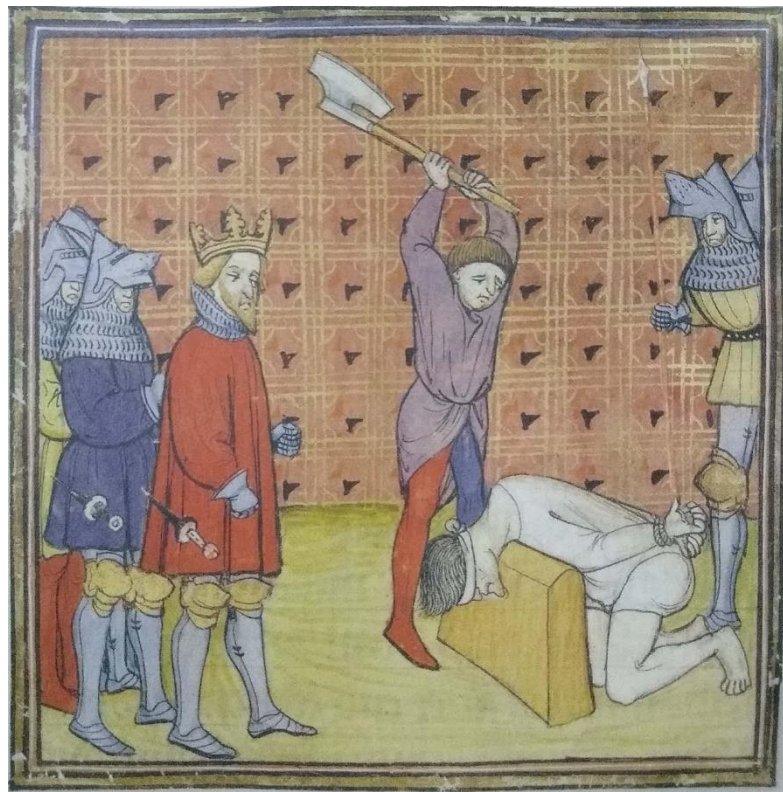
²⁰ Hulton Archive/ Getty Imagen

A imagem acima se encontra ilustrando o capítulo que trata da *Espanha e a Inquisição*, do capítulo 12. Junto a ela, um breve comentário tende a explicar a imagem, como se ela estivesse impossibilitada de prestar informações. A imagem é uma ilustração do século XVIII disponibilizada pelo Getty Images, uma espécie de fornecedor de imagens para empreendimentos, que possui sua base em Seattle, nos Estados Unidos.

A imagem mostra a representação de uma cena composta por seis figuras humanas com traços de corpos masculinos. Sendo que duas das figuras estão com vestes que remetem a ideia de monges e uma delas tem em mãos uma pena ao qual lhes serve de lápis para anotar algo num papel. Outras três figuras se encontram com vestes que lhes escondem as faces. Além de uma figura humana com poucas vestes aprisionada pelos pés e mãos a uma espécie de roda giratória, com o abdômen voltado para cima. E em seus pés uma espécie de fogueira sendo ventilada por uma das figuras que tem em mãos um tipo de fole. A cena ilustra um local aparentemente destinado para práticas de tortura.

A prática violenta remonta à Idade Média quando confissões tiradas sob tortura eram a base para se criar a fundamentação que resultava em penas de mortes. A tortura se apresentava como principal meio de controle para condutas consideradas desviantes na época. Era a época da intolerância religiosa, das perseguições aos cristãos-novos, aos ciganos, às bruxas, às feiticeiras. Quais seriam as razões desse movimento político religioso? Qual a necessidade de normatizar a prática da religião? Por que os poderes régios usavam a Inquisição como uma ferramenta de controle das pessoas?

Figura 12 – Rei de Navarra presenciando a execução de um líder de uma Jacquerie²¹



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 247)

Como ser histórico, o homem em suas ações produz história e a iconografia que representa essas ações tem por finalidade transmitir os momentos dessas ações no tempo. A imagem acima apresenta uma cena composta por seis figuras humanas. Trata-se de uma miniatura do século XIV, ilustrando o conteúdo *A crise do século XIV*, do capítulo 13. Alocada na lateral inferior direita da página tem ao lado uma anotação que presta sucintas informações sobre ela. Com cores vivas, as vestes expressam uma ideia de poder, nobreza. Com as mãos elevadas ao alto segurando um tipo de artefato cortante, uma personagem direciona o olhar para uma outra que se encontra a sua frente, com vestes brancas, olhos vendados, de joelhos e com as mãos amarradas para trás, com a cabeça abaixada sobre uma espécie de base, na posição de ser decapitada. A partir da imagem, questões podem surgir: O que diz a História sobre a prática da decapitação? Existia algum caráter político? O poder instituído da época tinha algum vínculo com o poder religioso? Qual a simbologia a ser representada pela ação da cabeça decepada? Em quais sociedades a prática da

²¹ Reprodução/British Library, London

decapitação possuía caráter política ao ser considerada uma forma honrosa de morte? Por que essa prática era reservada aos reis, nobres e a líderes de rebeldias?

Figura 13 – Atentado de 11 de setembro de 2001²²



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 188).

A imagem acima é de Spencer Platt, um fotojornalista americano. Encontra-se em uma seção denominada *Hora de refletir*, disposta na parte lateral direita em tamanho pequeno com nome do fotógrafo.

A imagem está posta como se a fotografia não falasse, como se não fosse um flagrante da realidade da ação humana. O recorte do momento fez da imagem um documento histórico e uma fonte de imaginações. Até porque, como reforça Mauad (2004, p. 35), “[...] nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação”, logo, faz refletir sobre o que se passou.

O registro fotográfico dá conta de que se trata do dia em que o país de maior potência econômica – os Estados Unidos da América – sofreu o maior ataque na sua história. O clique que capturou esse momento data de 11 de setembro de 2001, registrada na História como o dia em que ataques suicidas foram coordenados pela

²² Spencer Platt/Getty Images.

AL Qaeda contra alvos civis, deixando um número expressivo de mortos: 25.000, aproximadamente.

Foram muitas as imagens dessa tragédia e em vários ângulos, mas a fotografia de Spencer é a que está na maioria dos livros didáticos de História. A violência de imagens de corpos queimados, mutilados, cobertos de fuligem etc., é amenizada e substituída por uma iconografia-padrão. As diversas formas de violência explícitas acerca do atentado de 11 de setembro não foram expostas nos manuais didáticos. Isto não quer dizer que elas não existiram.

Figura 14 – Criança em jangada improvisada de isopor no meio do lixo acumulado no rio Tietê²³



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 30)

²³ Apu Gomes (F)/Folhapress – 2014

A imagem mostra uma criança com vestes simples sobre um pedaço de isopor improvisado que lhe serve de jangada numa ação de navegação em que se vê pouco a água. A cena revela uma considerada quantidade de lixo em meio ao rio. Esta fotografia ilustra o assunto *Dos potes de cerâmica às garrafas PET*, no capítulo 1, do referido livro. Como flagrante da vida real, a imagem enquadrada pelo fotógrafo Apu Gomes da agência de notícias do Grupo Folha – Folhapress –, registra um tipo de violência que atinge muitas vidas, a violência ambiental. O fotógrafo registrou uma ação realizada pelo homem que não só desencadeia impactos ambientais, como também sociais. Qual o contexto econômico e social que fez surgir esse tipo de ação violenta tanto contra a natureza quanto a situação de miséria? A imagem também suscita questões sobre o abandono de menores, miséria de famílias, haja vista a miséria ser um dos fatores que tem colocado inúmeras crianças em situação de risco. Quais as ações desenvolvidas pelo governo para amenizar essa questão do abandono de menores? Quais as primeiras leis que regulamentaram as políticas governamentais em favor das crianças? O que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente? E que dizer sobre as políticas governamentais frente às contaminações ambientais?

4.2.2 Imagens no livro do 2º ano

Dentre das situações de vida em sociedade apresentadas pelo livro didático de História, existem as narrativas imagéticas sobre o processo de construção da sociedade brasileira. As imagens registram os aspectos cruéis e desumanizante vivenciado pelos menos favorecidos. As mudanças ocorridas na legislação estabeleceram a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura indígena no ensino de História.

As análises deste volume referem-se ao período violento escravocrata e se justifica em razão da história do Brasil estar ligada à história da África. Considerando a aplicabilidade da Lei 10. 639/03 que vem sendo salientada nos livros didáticos de História no Ensino Médio. Atentando assim para a importância pedagógica no identificar as permanências de estereótipos que se propagam, que não só inferiorizam como persistem nas páginas desses manuais. Eis o retrato do percurso feito pelo povo negro de sua terra de origem até a chegada nas terras brasileiras em condições desumanas.

Pinsky (1994, p. 28) ao tratar em seus estudos sobre a escravidão ressalta as condições a que os negros eram submetidos nas viagens da sua terra de origem para o Brasil. Considerados mercadorias semoventes, foram desprovidos de seus direitos enquanto pessoas humanas. Essa prática de violência tinha início ainda na terra de origem dos cativos e se estendia ao longo de todo percurso ao Brasil, onde a violência não se encerrava porque em seu destino final continuariam sendo violadas em sua integridade. “Como mercadoria, além de comprado, vendido ou alugado, o escravo podia ser oferecido como fiança e trocado por bens móveis ou imóveis”, pontua Pinsky (1994, p. 32).

Figura 15 – Grupos de escravizados²⁴



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 83).

A cena representada pela imagem trata de uma gravura produzida por Willian Bulmer, uma ilustração para *A travessia do Atlântico*. A imagem é composta por figuras de animais, grupos humanos, espécies de moradias, além da paisagem com vegetação e montanhas.

²⁴ Mungo Park, 1799/ W. Bulmer/Arquivo da editora

Dois animais foram representados no transporte de carga, enquanto figuras humanas, seguindo um única proporção de corpos, foram dispostas do seguinte modo: figuras isoladas com lanças nas mãos, e as demais em grupos compostos por quatro figuras como se estivessem amarradas pelo pescoço e pés sendo conduzidos para um determinado local. Ao fundo, espécie de cabanas agrupadas que remete à ideia de uma sociedade africana.

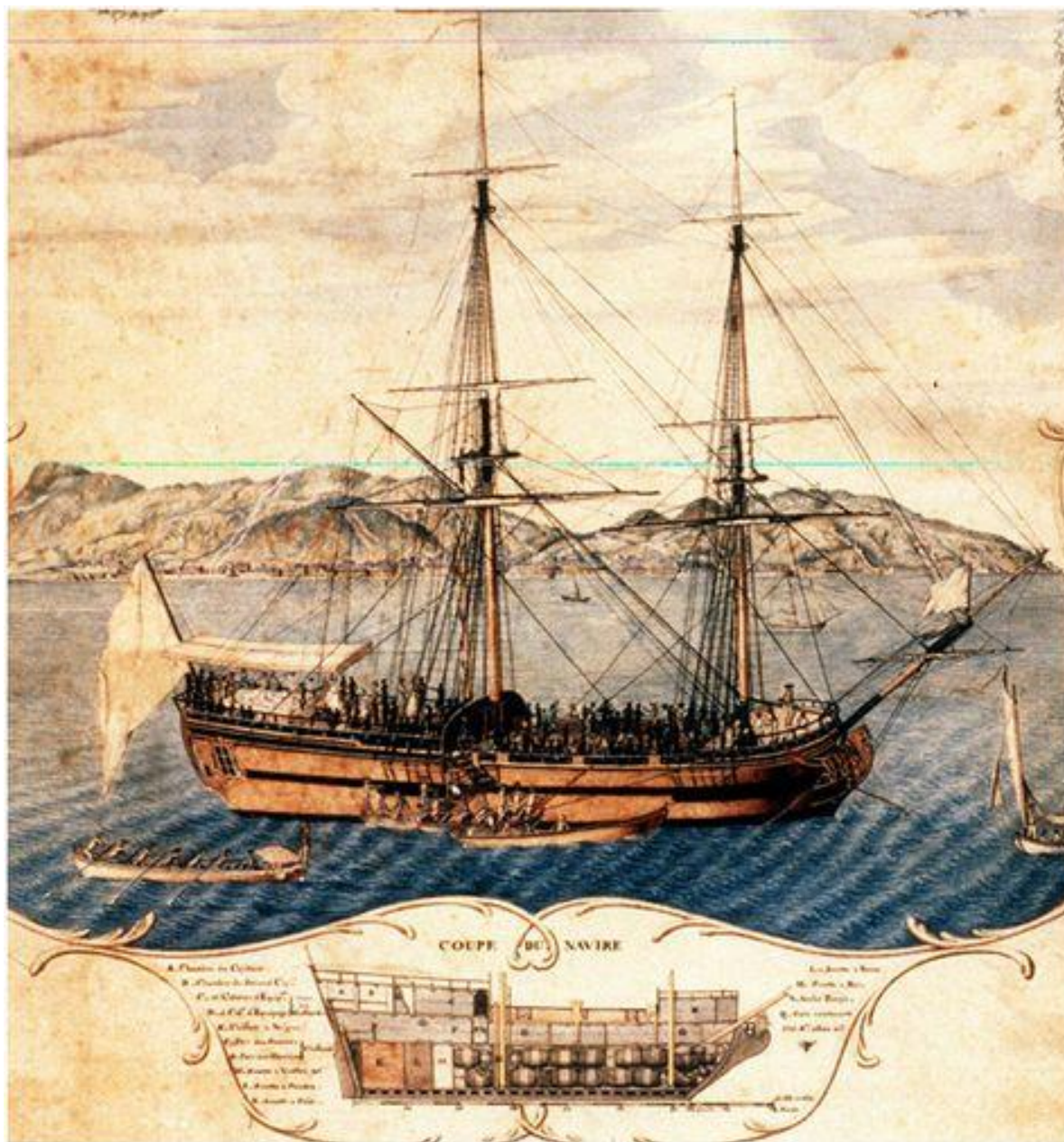
Como se deu o processo da diáspora negra? Esse fenômeno sociocultural e histórico ocorrido na história se caracterizou pela forma de imigração forçada, em que pessoas foram obrigadas a deixar para trás seus costumes, sua religiosidade, sua história, para serem submetidas a situações deploráveis na construção de outras sociedades. Enfim, deu-se a negação da própria existência dessas pessoas excluídas. Quais as ações econômicas foram empreendidas pela Coroa Lusitana para obter lucros no processo da colonização brasileira? Qual a diversidade étnico-racial e linguística desses povos escravizados?

Impregnada de discursos de violência, a imagem estabelece relação com o texto que ilustra, apresentando legenda. O tamanho da imagem na página não compromete a identificação dos seus elementos e, além destes, a violência evidencia-se na cena representada.

Na imagem seguinte, esse processo de violência tem continuidade. Na representação feita pelo artista, a violência não se mostra de forma explícita. Ela solicita um olhar mais atento para não só fazer o reconhecimento dos elementos, mas também para identificar a materialidade da violência.

Por vezes, imagens com determinadas cores e paisagens seduzem o olhar, mas seus elementos não silenciam detalhes sobre o momento retratado, reforçam as informações e as linhas. Trata-se de um meio para a visualização daquilo que não está sendo visto, porque deve ser imaginado para que assim a imagem seja problematizada. Mas quais elementos da imagem podem dar início a essa problematização? A imagem praticamente se divide: na parte superior em uma pintura, na parte inferior, um desenho esquemático mostrando como é a parte interior da embarcação, além da quantidade de pessoas representadas.

Figura 16– *La Marie-Séraphique, Saint Domingue (Haiti)*²⁵



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 84).

Apenas uma sucinta informação colocada abaixo da imagem, informa o leitor que se trata do tráfico de africanos, prática tão comum em diversas col nias e países da América que teve duração até o final do século XIX: título, ano e nome do museu onde se encontra, somente.

²⁵ Reprodução de artista desconhecido, 1773. Aquarela – Museu Château dos Ducs de Bretagne, Nantes, França.

Disponibilizada de modo também a complementar os textos, a imagem faz parte do conjunto de ilustrações do capítulo 5: *Africanos na América portuguesa*, especificamente, “A travessia do Atlântico”. Com informações vagas e autor desconhecido, a ilustração *La Marie-Séraphique, Saint Domingue (Haiti)* é um trabalho artístico aquarelado, datado do ano 1773. Embora a forma como a imagem se encontra disponibilizada na página chame a atenção do aluno, não existe nada por escrito que o convide à uma reflexão, nem ponderação ou qualquer crítica. Ao lado esquerdo superior, um verbete indica uma sugestão de vídeo intitulado “Cais do Valongo” para o aluno se inteirar de assuntos arqueológicos congêneres.

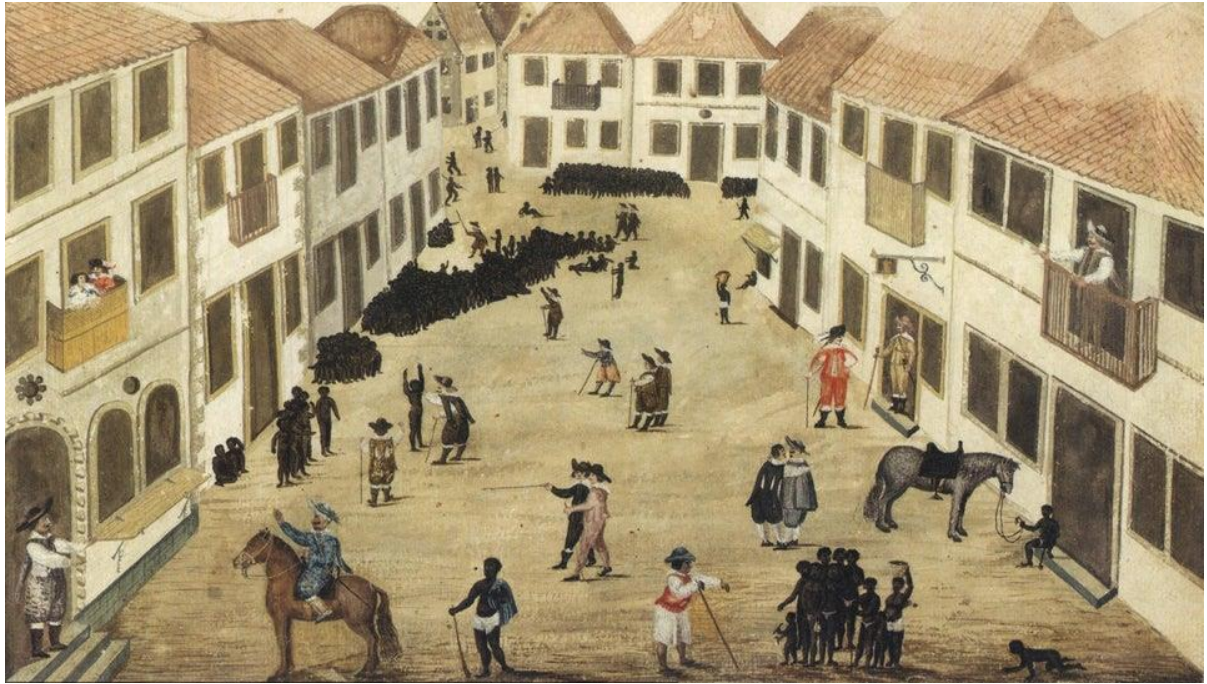
A ilustração de paisagem marinha traz elementos que são marcantes e de fácil reconhecimento. A ideia de espaço permite perceber a transparência das cores, a tonalidade da cor do céu, água e montanhas estão definidas, criando até mesmo o movimento da água. Outro aspecto dominante é de cores claras que abrem espaço para as mais escuras que dão um toque de profundidade à figura do navio e das pequenas canoas. Há um leve toque de “tranquilidade”.

Logo abaixo, um desenho esquemático, que presta informações sobre as divisórias do navio. Mas é a quantidade de figuras humanas representadas que fazem um convite ao leitor para a leitura. A narrativa da imagem apresentada dá conta de que se trata de um modelo de embarcação utilizada há muitos séculos pelos navegantes ambiciosos que se aventuravam no comércio de vidas humanas, visando essencialmente ao ganho pecuniário. Afinal, o que diz a História sobre o processos de redefinição identitária dessas pessoas? Como essa quantidade excessiva de pessoas era acomodada nessas embarções? Para quais destinos seguiam essas pessoas? Onde desembacavam?

Durante a longa travessia dos cativos, por exemplo, de sua terra natal para o Brasil, um número grande de cativos amontoados nos porões de um navio – em um ambiente inóspito, sufocados, com parca alimentação, passando sede e sofrendo abusos da tripulação – ficavam expostos ao acometimento de doenças ou vinham a óbito. Embora diferentes da condição desumana dos aprisionados, Rambelli (2006, p. 63) tenta amenizar o quadro dos escravos ao se referir às demais pessoas da embarcação: “[...] passar privações como sede, fome e desconforto não eram características apenas dos transportados como mercadorias, muitos tripulantes, e também passageiros, enfrentavam esses desafios”.

Ao chegarem no Brasil, esses cativos passavam por avaliação de suas condições de saúde e em seguida eram postos à venda. Tratados como mercadoria, homens, mulheres, crianças e idosos tinham valores distintos nesse comércio de horrores.

Figura 17 – *Mercado de escravos do Recife*²⁶



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 102).

A cena representada na imagem demonstra uma ação de bastante movimento de pessoas — adultos, crianças e animais —, numa rua onde os prédios remontam ao período colonial. Figuras humanas formam grupos, sendo que as que foram representadas de pele negra são em maior quantidade e com poucas vestes, como se estivessem sendo vigiadas ou em exposição, haja vista uma das figuras se encontrar com as mãos para o alto. E poucas figuras foram representadas com chapéus e trajés que os distinguem socialmente.

Essa imagem se encontra junto a outra imagem em tamanho menor em relação a ela, ilustrando o assunto *Conquista holandesa*, no capítulo 6. Feita em meados do século XVII, é uma pintura aquarelada do desenhista e cartógrafo Zacharias Wagener. A representação está associada à venda de escravos que aconteciam nas ruas do

²⁶ Zacharias Wagener, Aquarela/ século XVII.

Recife. Quais os motivos que levaram um grande número de pessoas a serem transformadas em mercadoria? Qual a representatividade dos povos de pele negra na sociedade colonial? Quais as identidades e etnias construídas na diáspora? Quais as marcas existentes das diversas culturas do continente africano nas terras brasileiras? O que representava a escravaria para a população envolvida nos desígnios da sociedade instituída? Uma série de questões podem suscitar a compreensão do período histórico retratado, sem que fosse abandonada a realidade massacrante, envolta da prática violenta que não dava trégua.

Figura 18 – *Lavagem de diamantes em Curralinhos*²⁷



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 178).

O traçar para além da ação do lápis ou pincel que dá origem a formas cria cenas que registram o olhar ou o pensamento de um artista. A cena escolhida geralmente

²⁷ Litogravura aquarelada Karl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptist von Spix – 1830.

faz parte de um plano mental que a cada movimento vai ganhando vida e significados. Não cabe apenas ao lápis/pincel e ao papel se juntarem, artistas também se juntam e reproduzem por meio da imagem os movimentos corporais de dezesseis figuras masculinas, sendo três delas com vestes diferenciadas da maioria que possui traços identitários do povo negro. Os corpos das figuras masculinas de pele negra foram representados com músculos bem definidos, atestando um ideal de muita força, seguindo padrões normativos de saúde, a maioria sentada à beira de um riacho, com uma espécie de utensílio nas mãos – característico do trabalho de mineração –, num cenário composto por uma paisagem que dispõe de vegetação e montanhas.

Quais as condições, a expectativa de vida dessas pessoas exploradas na atividade extrativista? Nesse contexto, como esses homens eram tratados e mantidos sob vigilância? Como se dava a jornada de trabalho por eles enfrentadas nas minas? Como a mineração se tornou um negócio para a Colônia? Quais eram as condições de trabalho desses homens nas minas? Eram condições insulabres que maltratava pessoas, colocando-os bem próximo da morte em função dos acontecimentos frequentes de afogamento e soterramento nas minas. Qual a contribuição dos escravizados no aperfeiçoamento da exploração dos metais preciosos?

Essa imagem é abarcada pelo assunto *Regulamentação das lavras e concentração de renda*, do capítulo 11. Trata-se de litografia do século XIX de Martius e Spix, cuja cena retratada mostra fatores que cumpriam fortemente a vigilância junto aos homens escravizados no trabalho de mineração em Minas Gerais.

A imagem a seguir mostra uma cena onde a violência se manifesta de modo mais silencioso, mas que não escapa do registro da imagem. Um cenário que foi palco de massacres e muitas atrocidades: enforcamentos e esquatejamentos são exemplos dos atos violentos ocorridos em praça pública. A imagem a seguir tem por título *Praça da Piedade em Salvador*. Quais as situações conflitantes que lá aconteceram? Por que recebeu esse nome? Mas esses acontecimentos não foram enquadrados na imagem feita pelo artista, ele escolheu outras formas para representar a violência. Um olhar atento para a imagem pode ser seduzido pelas formas como seus elementos foram representados.

Figura 19 – *Praça da Piedade em Salvador*²⁸



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 185).

A imagem acima representada mais parece uma cena festiva com muitas pessoas de vestes coloridas. As construções arquitetadas ao fundo se diferenciam nos tamanhos, prevalecendo a de maior porte no centro da imagem, característica de um edifício de ritos religiosos. As figuras humanas representadas se misturam e suas vestes são das mais variadas. Na cena há ainda a circulação de animais – cavalos com figuras humanas montadas e pessoas conduzindo carroças, transportando pessoas. Além desses meios de transportes, figuras de homens negros descalços carregando pessoas numa espécie de redes e também num provável tipo de cadeira portátil. Nesse cenário movimentado, há figuras humanas que representam pedintes, outras em espécies de barracas improvisadas junto ao templo.

Assim, sem que a desigualdade social tivesse sido amenizada, o artista registrou uma cena cotidiana onde se faz perceber o quanto a violência possui faces distintas, sem falar que essa praça tenha sido palco de atrocidades de execuções. Seria então essa praça alguma espécie de símbolo de poder no período colonial? O

²⁸ Gravura de Johann Moritz Rugendas 1835

que ela representa em Salvador? Quais eram as maiores carências nessa época? O que dizem os relatos dos jesuítas sobre a área ocupada antes de se tornar uma praça? Qual o posicionamento da Igreja diante das injustiças sociais cometidas? Então, a imagem ilustra o assunto *Punição para os mais pobres*, do capítulo 11, disponibilizada na parte inferior da página, em tamanho e cores que facilitam o reconhecimento dos seus elementos, podendo ser facilmente problematizada, conforme os elementos contextualizados.

4.2.3 Imagens no livro do 3º ano

As imagens escolhidas para esta análise dizem respeito a um tipo de violência que assim como outras formas de violência tem seu processo doloroso: a fome. Marcando sua presença nos muitos conflitos existentes e como ação violenta tem sido um problema de extrema gravidade, cujas consequências afetam milhões de pessoas ao se movimentar ao longo do tempo, desencadeando doenças, desumanizando suas vítimas muito antes de matá-las e, como ação violenta, têm dizimado sociedades.

Simultaneamente cores, traços, elementos visuais se tornam uma síntese da imagem que, quando contemplada pouco a pouco, permite ser explorada e faz emergir a sua totalidade. Seu poder leva à crença da verdade de que o todo muito vale mediante as partes, pois é muito maior do que o pouco observado de imediato. Partindo da premissa de que imagens têm história, não seria repetitivo dizer que as imagens possuem valor.

O visual tem lá suas vantagens, as ações do homem feitas no passado são postas diante de olhares por meio das imagens que muito dizem sobre os fatos ocorridos na história. Registros de momentos que foram congelados sem que os detalhes tivessem ficado ocultos ou sido pela imagem ignorados. Mas como as imagens registraram a prática violenta que diz respeito à escassez alimentar em corpos? Se o definhamento do corpo não denunciar, olhares, gestos, utensílios poderão prestar informações, além do próprio contexto que deu origem à imagem.

Quando a violência entra em ação, o saldo de vítimas é elevado porque não se sabe ao certo quais foram os danos ocasionados, físicos, psicológicos: quando ela não mata, pouco a pouco ela maltrata:

Figura 20 – Alemães amontoam-se em busca de alimento (sopa) em Berlim²⁹



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 35).

Nas cores preto e branco, a fotografia mostra a vida em movimento estabelecendo relação com a memória de um tempo já passado. Um momento inusitado ou não, a ausência das cores não retira da cena a violência que se apresenta de um modo não tão visível. Um aglomerado de pessoas – adultos e crianças – sendo que a maioria são mulheres. Estas seguram utensílios nas mãos, amontoam-se em torno de um tipo de transporte de tração animal. Com vestes diferenciadas, duas mulheres ao centro da imagem estão numa ação demonstrando estarem fazendo entrega de um tipo de alimento com características líquidas, haja vista uma delas utilizarem uma espécie de concha grande, direcionando-a um reservatório em formato de caldeirão grande que se encontra arranjado na carroça. Qual contexto deu origem a essa imagem? Que conjuntura sociopolítica e política externa eram desenvolvidas na época?

²⁹ SZ Photo/Scherl/The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil.

No livro didático, essa fotografia se encontra disponibilizada numa seção destinada à interpretação, intitulada *Interpretando documentos: imagem*. Como proposta de atividade, a observação por parte do aluno é solicitada, seguida de pequeno trecho que inicialmente explica a imagem e com base nessas informações quatro questões relacionadas à imagem são colocadas de modo a problematizá-la. Espera-se, assim, que o aluno interaja, levando-o a refletir sobre a fotografia apresentada.

A fotografia se refere aos alemães que buscavam alimento (sopa) no ano de 1916, em Berlim, período da Primeira Guerra Mundial, cujo conflito afetou de forma direta e indireta a população europeia por um todo. Nesse cenário de guerra, dentre tantas formas de violência existentes, a fome também maltratou. Por qual motivo esse confronto bélico foi deflagrado? Quais países se envolveram nesse conflito? Existia algum tipo de rivalidade com países de grande potência? O que disputavam? Em cenários de conflitos bélicos, dois propósitos são evidenciados: a intensificação de variadas formas de violência e um grande investimento em armas. Há um grande investimento na indústria bélica em detrimento do sacrifício da população, pois não se leva em conta a quantidade de vidas de pessoas inocentes que são ceifadas dia a dia.

Figura 21 – *Refugiados armênios*³⁰



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 40)

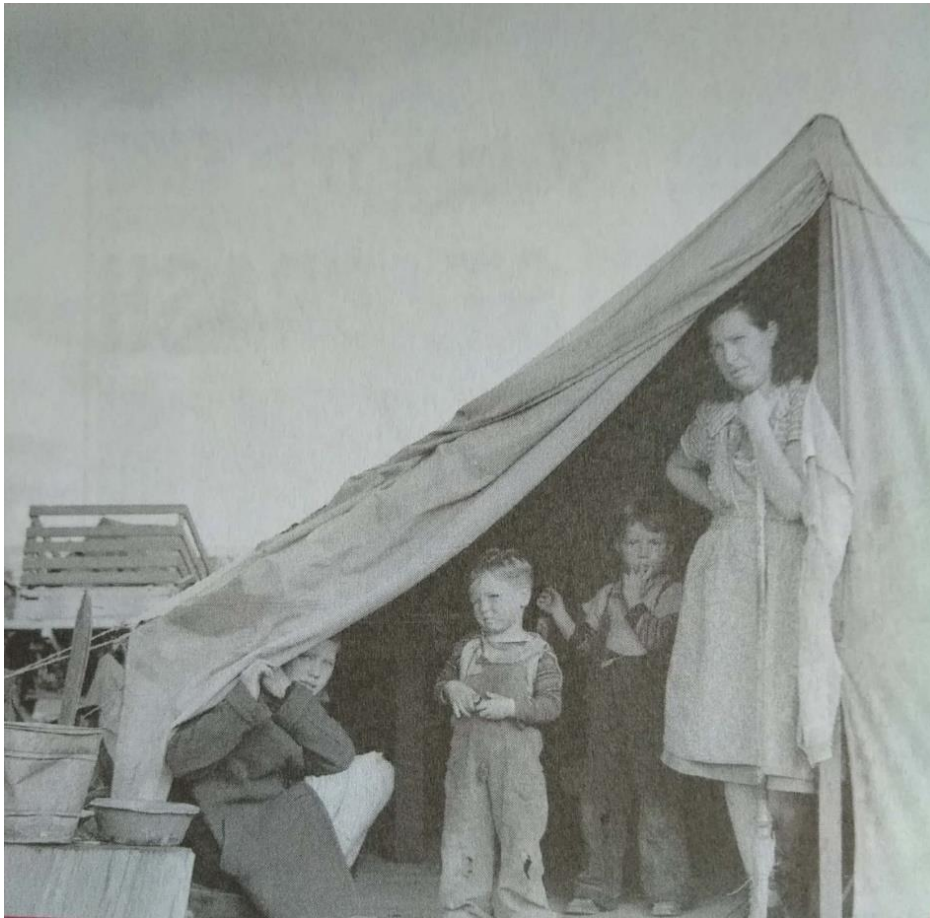
³⁰ Foto de 1918. Album/akg-images/Pictures From History/Latinstock

O fotógrafo capta a realidade de um grupo de pessoas com um clique que documenta o momento, informando alguns aspectos. Nessa dinâmica visual da imagem, envolve produtor, produção e quem a observa, resultando numa constituição de sentidos. Como base para a imagem, a fotografia é também uma produção humana de comunicação. Desse modo, o visor da câmera se volta para um espaço hostil que perturba os olhos, uma realidade social posta diante do olhar que traz uma reflexão e as palavras se tornam insuficientes. Como um pequeno recorte da realidade, o fotógrafo enquadra gestos, olhares, expressões faciais, seis corpos que a tristeza repousa e a violência maltrata; crianças e adultos, sem distinção são igualmente afetadas. Olhares pensativos, entristecidos se voltam para a improvisação de um fogo, e nele uma espécie de bule, quem sabe nele esteja a esperança de enganar por algum instante aquilo que a imagem denuncia: situação de fome e abandono. Em tamanho pequeno esta imagem ilustra o texto *O genocídio armênio* da seção *Enquanto isso...*, no capítulo 2.

O genocídio armênio foi praticado durante e após a Primeira Guerra Mundial, o massacre ocorrido é também conhecido na história como o Holocausto Armênio, uma forma de extermínio ordenado que fora realizado sob as ordens do império otomano que dizimou cerca de milhares de pessoas. Quais foram as razões que serviram de motivação para tamanha atrocidade? Qual a política existente na época?

Entre tantos outros fatos históricos, a miséria emoldura uma realidade; há imagem que dá indício das relações sociais em que a miséria se instala e o retratado permite formas diversas de se observar as manifestações de práticas violentas:

Figura 22 – *Família de trabalhadores imigrantes*³¹



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 80)

Como uma visão do mundo, a fotografia expressa realidades que não podem ser negadas. No local decidido pelo fotógrafo, aproximando-se da cena de modo frontal em relação aos sujeitos fotografados, ele se posiciona para que num rápido instante a imagem do momento sobreviva. O enquadramento possui uma certa organização dos sujeitos, que direcionam seu olhar para a câmera, dizendo não ser um momento casual do fotógrafo.

Em um barraco uma mulher com três crianças, expostos de corpos inteiros, que ao serem observados fazem os olhos se movimentarem numa ação forçada à procura da origem dos olhares dos sujeitos que demonstram intranquilidades. Há minúcias que a imagem documenta e de igual modo documenta as tensões.

No *capítulo 4*, ilustrando o assunto *Miséria e crise mundial*, a fotografia de 1939, da fotógrafa americana Dorothea Lange que fez vários registros durante a Crise

³¹ Fotografia de Dorothea Lange – 1939

de 1929, período mais conhecido como a Grande Depressão (a recessão econômica que persistiu por décadas fazendo milhares de famílias sentirem seus efeitos no mundo inteiro). O desemprego e a fome eram consequências dessa crise que afligia a muitos. Essa depressão econômica só veio ter seu término com a Segunda Guerra Mundial. Como se iniciou essa crise que ganhou contornos violentos elevados na história? Nesse tempo, como girava a economia? Na época, os países que estabeleciam laços econômicos com a Bolsa norte-americana foram afetados, por essa razão o mundo observava a disseminação da miséria assombrado com a crise que a muitos afetavam.

Figura 23 - *Ossadas humanas*³²



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 160).

No enquadramento da imagem acima, que aproxima o observador da cena fotografada, o mistério da vida reduz e iguala todos os homens com a morte. Representada num conjunto de caveiras – crânios sem mandíbulas sob uma espécie de base de madeira, junto a uma pilha de ossos como se fossem fêmures. A imagem concentra a atenção e mexe com a mente de quem a observa, colocando-o entre a fleuma e a inquietude, fazendo com que a força plástica da imagem evidencie aquilo que está na opção preto e branco e acabe reforçando o impacto da imagem que de forma arrebatadora envolve. Uma visão pessoal e subjetiva do fotógrafo que conta

³² Fotografia de Patrick Zachmann/ Magnum Photos

uma história. A investida numa estética de horror que rompe limites e se associa a relações de dominação e violência intensa. O real explorado como signo onde os acontecimentos despoletaram problemáticas de dores, aflições e mortes.

Essa imagem é do francês Patrick Zachmann, fotógrafo da agência Magnum – além de fotojornalista e diretor de cinema francês. Como parte de uma abordagem sociológica, seu trabalho trata de questões de identidade, memória e imigração. A imagem está num boxe do *Capítulo 8, África, Ásia e América Latina: independência política*. Sem apresentar legenda, servindo como artefato ilustrativo para o assunto Tútsis e hutus, traz logo abaixo uma nota informativa que diz:

Em 1994, Ruanda foi palco de um verdadeiro genocídio praticado por indivíduos do grupo étnico hutu contra a população tutsi. Cerca de 800 mil tútsis morreram. Acima, ossadas de centenas dessas vítimas. Foto de 2000. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 160).

Ao lado dessa pequena nota informativa um verbete intitulado *Diálogos* propõe que o aluno se agrupe com colegas e escolham uma situação conflitante étnica em que haja refugiados e pesquisem o assunto para elaborarem uma apresentação abreviada, identificando algumas características. Cabe ainda ressaltar que nesse mesmo boxe existe uma sugestão de um filme: *Hotel Ruanda*, de Terry George, 2004.

No entanto, por se tratar de um massacre mais recente, por que não houve uma intervenção por parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e das agências humanitárias? Por que a mídia da época abordava o conflito de modo a despolitizá-lo? Atribuía-se a desordens tribais que tinham o ódio enraizado, portanto dando a impressão de que não existia possibilidades de resolução do problema.

Assim, apresenta-se a imagem sem ser problematizada, quando na verdade a própria imagem em si já carrega uma situação conflitante entre povos que deveria ser aprofundada, já que nesses assuntos sobre emancipação política dos países africanos várias crises e guerras civis foram desencadeadas. Foram muitos os confrontos violentos que culminaram em milhares de mortes, cujas repercussões se refletem no presente numa perspectiva historiográfica não só da memória, mas também da visualidade.

Figura 24 - *Ruínas de escola após passagem da lama com rejeitos de minérios em Mariana, MG, 2015*³³



Fonte: Azevedo e Seriacopi (2016, p. 274).

A imagem com figura no primeiro plano em tom de pigmentos terra (Siena queimada, terra queimada, sépia, que exercem poder escurecedor), com vegetação no segundo plano, num fundo azul claro, acrescido do cinza e do branco. A princípio, existe uma violência silenciada que propicia uma abordagem interdisciplinar para questões ambientais, psicológicas, sociais e econômicas.

A lama proveniente do rompimento da barragem do Fundão, em Mariana-MG, não causou apenas impacto social e ambiental, mas também se traduz em reflexões profundas para o ordenamento social em que está alicerçada democracia social brasileira, comprometida com o princípio da dignidade humana. A ilustração desdobra-se em práticas político-econômicas que atendem à ordem vigente capitalista, ou seja, a defesa de interesses de acúmulo de capital em prejuízo das pessoas vítimas do desastre irresponsável dos empreendedores da mineradora.

³³ Avener Prado/ Folhapress

Ademais, contamos com o descaso das instituições competentes que não revelaram até o momento medidas eficazes para amenizar a dor ou contornar os estragos resultantes do acidente. Dos R\$ 610 milhões em multas, apenas 5,6% foram pagos até hoje. Com um passado marcado pelo trauma, os sobreviventes são destituídos de referências e apego ao lugar (hoje contaminado) onde viviam submetidos à uma vida pacata e à mercê da exploração de mão de obra explorada pela mineradora *Samarco*. Segundo a imagem apresentada, há o silenciamento da violência, do descaso, do sentimento de impunidade, além do ambiente escolar onde havia interações e agora vidas despedaçadas nas lembranças dos ex-moradores. Por fim, para discussões interdisciplinares, a imagem engloba assuntos sobre destruição do meio ambiente, contaminação do rio, pessoas mortas e desabrigadas, famintas, histórias de vidas com danos irreparáveis.

4.3 DISCUSSÕES DAS ANÁLISES

Deixando de lado a exaltação aos heróis e às datas cívicas, abandonando narrativas de exaltação demasiadamente nacionalista, desviando o olhar dos acontecimentos como mera consequência do andamento da economia, a História preocupa-se na contemporaneidade com as engrenagens, com o desenvolvimento e andamento do agir humano no espaço e tempo.

No conjunto dos objetos de análise, interessa também para a História arguir sobre os desentendimentos, os conflitos, as situações de violência que os próprios homens e mulheres por vezes, se encontram. Segundo Hannah Arendt (1970, p. 51) “[...] a prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento”. As guerras, os conflitos, as sanções, os encarceramentos e todas as formas de tolhimento de liberdade modificaram as preocupações da História como ciência e disciplina.

Como consequência, este novo paradigma repercute também na seleção e escolha dos temas a serem abordados no Ensino História. Nessa complexidade da discussão sobre os conflitos violentos, o Ensino de História permite que os alunos possam verificar e analisar os efeitos da violência a partir da iconografia que também ensina e faz aprender.

Bittencourt (2009, p. 50) assegura que “[...] o professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de

produção do conhecimento”. Desse modo, várias são as ferramentas visuais de cunho pedagógico que potencializam a dinâmica do Ensino de História, desde que ilustrações, gravuras, mapas, filmes, jogos etc. sejam analisados como objetos potencialmente construtores de conhecimentos.

As imagens na coleção didática abordam momentos conflitantes; umas estão lá apenas como coadjuvantes, reforçando esteticamente um texto. Contudo, as imagens que abordam violências não são apenas penduricalhos estéticos, preenchimentos de espaços ou aditivos desalojados de um conjunto de ideias. Carregam em si conhecimentos, informações que precisam ser levados em conta. Mais que artefato visual, as imagens completam o aprendizado e, no tocante às imagens de cunho violento, revelam o ser humano também em suas vicissitudes, em suas crueldades e por vezes como patrocinador de violência. Se há os que impingem a violência, há também os que são vitimizados por ela.

Diante do desafio de se trabalhar pedagogicamente com o material imagético, é preciso perceber a imagem não como apenas um mero apoio ou recurso didático esteril, mas uma linguagem que requer reflexão crítica para sua leitura. Peter Burke (2004, p. 17) diz que as “imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica”. O mundo iconográfico por possuir admiravelmente certa extensão compreende tipos diversos de imagens, e entre elas se encontram registrados os atos praticados na vida em sociedade. Também Bittencourt (2009, p. 365) abaliza que:

Os aspectos relevantes que pesquisadores têm destacado concentram-se na forma de recepção da imagem e nas possibilidades didáticas para a renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. Para a História escolar existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. A intenção maior é identificar como o aluno apreende as imagens e suas representações.

Como visto, a violência praticada na vida em sociedade foram registrados pelos vários tipos de imagens — pintura, litografia, fotografia — que desempenham um importante papel de comprometimento com o conhecimento histórico. No livro 1, as imagens selecionadas tiveram exatamente essa pretensão de mostrar essa variedade. E não importa se a imagem disponibilizada no livro é um simples desenho como a primeira imagem — que mostra uma planta de uma comunidade quilombola — posta sob análise ou uma fotografia que reflete a pura realidade. A violência nas

imagens não se mostra tão somente de forma explícita, as vezes se apresenta de forma silenciosa.

Aquela imagem pode se juntar a outras ligadas ao período escravocrata para serem abordadas de forma crítica. Bittencourt (2009, p. 387) relata que diferentes imagens podem complementar e integrar as aulas de História, cujo resultado pode ser compartilhado e a prática se tornar importante, podendo ser partilhada porque as contribuições que a História pode favorecer a formação intelectual do aluno. Além disso, tal prática torna-se exemplo de trabalho comprometido com as questões de discriminação e preconceitos, hoje tão presentes na sociedade.

Nas narrativas das imagens, a tortura se apresenta como principal meio de controle para condutas consideradas desviantes na época. A busca pelo conhecimento sobre esse passado histórico inicialmente já informa sobre os massacres psicológicos, além das práticas horripilantes vivenciadas por muitas pessoas. Peter Burke (2004, p. 43.) ressalta que as “[...] imagens são feitas para comunicar”, eventualmente bem trabalhadas, podem ser uma forma de despertar a atenção dos alunos e conduzi-los a prática de análise das inúmeras imagens que visualizam cotidianamente.

Já nas imagens do livro 2, por vezes a prática violenta se encontra de modo implícito reforçando a propagação de preconceitos e intolerância racial, o que nos permite refletir sobre como se fincou a raiz desse mal que até hoje tem resistido ao tempo. A observação da violência nas imagens levou em consideração os pontos apresentados para decomposição dos elementos básicos das imagens. Conforme Santaella (2012, p. 34-35), existem muitos pontos de vista dos quais se pode fazer a leitura de uma imagem e um deles reside em decompor seus elementos básicos, a fim de submetê-los a uma avaliação de suas qualidades específicas e das relações que possam ser estabelecidas entre si no momento de constituir o conjunto.

Qual o sentido de visualização de uma imagem sem que se faça uma análise? As informações que cada imagem carrega estabelece relação com os conteúdos estudados? Santaella (2012, p.10.) diz “[...] que imagens também podem e devem ser lidas”. Não devem ser ignoradas, ainda que não se tenha domínio de seu uso adequadamente. Não que necessariamente devam ser analisadas todas as imagens que estejam presentes no livro didático, mas que elas passem pelo crivo do professor a fim de que sejam abrangidos os objetivos didáticos, diversificando a linguagem e também o tipo de imagem. A busca pelo conhecimento sobre esse passado histórico

inicialmente já informa sobre os massacres psicológicos, além das práticas cruéis vivenciadas por muitas pessoas.

Quanto ao livro 3, a fome e outras mazelas mais também foram registradas nas fotografias apresentadas. No entanto, a fome é um tipo de violência que mata as suas vítimas aos poucos, sendo que antes ela os faz passar por um processo longo de desumanização.

Tamanini, ao tecer sobre a atrocidade de holodomor (1931-1933) ocorrida na História que remonta às políticas econômicas do governo da Ucrânia, ressalta que a memória para a historiografia torna-se objeto e fonte para múltiplas apreensões provocando releituras do passado. E essas releituras interrogam a maneira como o passado foi registrado imgeticamente na memória. Aclara ainda que para a historiografia as formas de perceber e exarar as imagens se tornaram urgentes porque elas “em si são também uma narrativa!” (TAMANINI, 2019, p. 178 -179).

De forma complementar, Bittencourt (2009, p. 361) pontua ainda que muitos historiadores vêm se dedicando ao estudo das imagens e que estas, por sua vez, se tornaram fontes importantes da pesquisa e do ensino acerca de um passado. A correlação entre pesquisa e ensino faz com que os métodos de pesquisa dos historiadores acerca de fotografias possam servir também como método de ensino de História, no trato das imagens.

Santaella (2012, p. 80), que ao tecer sobre o ato de leitura de uma fotografia, aclara que:

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar.

Ao tecer sobre as imagens no Ensino de História, Bittencourt (2009) ressalta sobre a proliferação de “imagens tecnológicas” como auxílio pedagógico, oriundos de máquinas ou de aparelhos eletrônicos, que pelo fato dessas imagens possuírem características particulares são produzidas de modo diferenciado. De modo independente da origem da imagem, a problemática continua sendo exatamente o mesmo: não perceber as ilustrações apenas como secundárias, mas partícipe das narrativas.

Dessa forma, o pesquisador tratará a imagem como um documento e o professor de História perceberá a imagem como um instrumento que facilita o aluno a pensar historicamente. Aprender a ler, interpretar, questionar materiais e fontes imagéticas em uma perspectiva da didática da História é tornar o ensino acerca do passado uma realidade dinâmica, capaz de relações textuais contemporâneas que atestam linguagens produtoras de conhecimento.

Pensar sobre as questões que estão fora da imagem, ao mesmo tempo que a tangenciam, abrirá possibilidades de se trabalhar a interdisciplinaridade. Imagens de cunho violento podem ser também abordadas em sala de aula porque trazem em si *insights* para se tratar de temas correlatos. Ainda que a pesquisa sobre imagens requiera um aparato conceitual, metodológico, teórico que possibilite o objeto iconográfico ir além de simples ilustrações, importa atentar para o que instrui Fazenda (2003, p. 70): “[...] o fato é que nem sempre nos damos conta dessas parcerias”.

Portanto, é pertinente observar que a imagem presente no livro de História, quando arguida e refletida possa servir de fonte para a própria releitura da História. Estar atento à forma como se olha uma imagem é perceber que a História pode ser ensinada em sala de aula não somente através de longos parágrafos e frases cheias de datas e nomes, mas pela narrativa visual. Se as imagens também constroem narrativas, de igual modo, ensinam!

5 CONCLUSÃO

As relações humanas são dicotômicas, tanto quanto as diferentes formas de sobre elas discorrer, representar, imaginar e reproduzir. Ou seja, as formas de falar sobre os comportamentos diferem, tanto quanto os modos de representá-los. Dicotômicas por que, ora reforçam a fraternidade que estimula a convivibilidade, ora resultam em estranhamentos e violências. E um dos modos de se representar as relações humanas para além do escrito (poemas, relatos, contos) é a produção de imagens. Assim como os textos entram nas salas de aula como facilitadores do ensino, também o são as ilustrações, as imagens, as figuras, sobretudo, após a década de 1930 com a Escola dos *Annales*. De simples coadjuvantes, as ilustrações cada vez mais ocupam um lugar seu dentro das narrativas, reconfigurando episódios, retratando com mais detalhes aquilo que as letras antes, sozinhas, pontificavam.

Segundo Bittencourt (2009, p. 143), “a História narra acontecimentos que necessitam ser explicados e situados”. E para explicar o ocorrido não só as letras, as sentenças, os períodos e os longos parágrafos o fazem. Presentes em quase todos os livros didáticos, no Brasil, desde a década de 1940, as imagens também explicam, narram, falam de um passado, trazem para o presente fatos dispostos à interpretação, à criticidade e aos mais diversificados usos.

Ao tratar de algumas imagens nesta pesquisa, quis-se postular a forma como personagens da História do Brasil são representadas, iconografadas, desenhadas. Procurou-se observar que toda representação imagética é fruto dos contextos e sofre as influências do tempo, das mentalidades e está a mercê de interesses. De toda forma, as imagens que se remetem aos personagens ou a fatos, ao se fazerem presentes no livro didático de História mantêm um diálogo entre o presente do interpretante e o passado do interpretado, mostrando possibilidades de releituras e de ligações entre o que se acredita ser um acontecido. Dessa maneira, as imagens se descobrem textuais.

Se nenhuma imagem é inocente, as que representam qualquer forma de violência também não o são. Por trás das ilustrações, a violência continua a ser uma agressão à forma humana de existir e a prova inconteste do acovardamento e do fracasso dos que não conseguem vencer pela força dos argumentos. Talvez, por isso, no caso de Tiradentes, a **força** foi o expediente usado porque a **força** das palavras não foi valorizada como deveria, mas reinterpretada como ameaça surda frente à

manutenção de um poder monárquico que teimava a solapar as riquezas de uma coletividade mineira.

Assim, o objetivo de analisar as imagens de cunho violento presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio, para observar como este tema poderia auxiliar os alunos a serem críticos, reflexivos e atuantes em sua formação parece ter sido alcançado. As imagens mostraram que, enquanto ferramenta pedagógica, despertam no aluno a sensibilidade para, pelo menos, estranhar a violência. A figura humana de Tiradentes iconografado como alguém que sofreu as escabrosidades do poder do Império, por exemplo, revelou os detalhes de um contexto político violento, no Período Colonial, mas que se desdobram aos tantos períodos posteriores a ele.

Trabalhar as várias formas de violência através das imagens dos livros didáticos é visto como um premente recurso que sensibiliza o aluno para a aversão aos afrontamentos injustos que desqualificam a natureza humana. As imagens quando trabalhadas em sala de aula inovam a maneira de refletir sobre a História, haja vista que carrega sempre o imaginário do presente.

No entrosamento da Imagem com os conteúdos da História, redescobrem-se maneiras outras de encantar o discente pelos olhos e pela mediação da visualidade, fazendo-o refletir sobre o que se ensina em uma perspectiva interdisciplinar. Importante realçar, como nota Bittencourt (2009, p. 256), que “a interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento”. Então, ao se tratar de um tema que aborde relações da História com as imagens, o professor deve estar muito seguro de suas habilidades, para depois, entrecruzar tais saberes em outras áreas de conhecimento. Interdisciplinaridade não significa confusão, desordem, permissividade, irresponsabilidade ou insensatez!

Ainda assim, acredita-se que a sedução das cores e formas e o vislumbre dos contornos estéticos podem maturar o Ensino de História a ser mais responsivo às demandas a que a maioria dos alunos está acostumada. Pode-se dizer então, que toda imagem exprime uma ideia, presta alguma informação, cabendo ao professor e aos alunos ler as imagens como fontes informacionais. Por isso, devem ser submetidas a alguns critérios para serem apresentadas ou lidas em sala de aula.

O livro didático, de modo geral, constitui-se como sendo parte significativa no processo ensino-aprendizagem na escola brasileira, por ser o principal impresso disponibilizado e utilizado por professores e alunos. De tal modo, muitas imagens que carreguem formas de violência e que estão disponibilizadas nos livros didáticos

merecem ser olhadas como material de cunho pedagógico e que influenciam na construção de imaginários, nas formas como alunos concebem relações por vezes dicotômicas, na maneira como lidam com as agressões etc, haja vista que a leitura de imagens demanda habilidades por parte do leitor, pensar sobre a enxurrada de ícones, fotografias, ilustrações que diariamente rodeia o universo de alunos e professores exige uma breve reflexão sobre a seriedade desta no processo de ensino aprendizagem. As representações de realidades conflitantes que se fazem presentes nos livros didáticos de História fazem parte de um modo de construir conhecimentos. Os diálogos interdisciplinares que presentificam o ensino faz surgir uma pluralidade de ideias que auxilia na construção de um pensamento crítico dos alunos.

Como explanado no Capítulo III, tomar a ideia da sala de aula como um atelier para o Ensino de História é transformar a sala de aula num espaço favorável para construção de novos saberes sobre realidades vividas, arguindo sobre as ações da violência e a problemática que ela representa na vida em sociedade.

Desenvolver práticas pedagógicas sobre leitura de imagens na sala de aula torna o aluno um agente na construção de seu próprio conhecimento. Nesse espaço recriado de modo dinâmico, o professor deixará de ser um simples transmissor de informações, pois fará com que este espaço se torne fonte de criações, apresentações, compartilhamento e troca de ideias. Deixará de ser apenas um espaço físico para se tornar ambiente de produção.

Como visto, nos manuais didáticos de História, muitos fatos narrados na história brasileira têm como auxílio imagens de teor violento que reproduzem preconceitos, incomplacência, segregacionismo, além de outros tantos que resistem ao tempo, que acabam por vezes não recebendo a devida atenção. Sem serem questionadas de modo que possa favorecer um melhor entendimento no que se refere às manifestações de atos desumanos, essas imagens podem acabar despercebidas. Porém, as imagens são repletas de significação, intencionalidade e contextualidade que devem ser postas em evidência. Ao transformar a sala de aula em um lugar dinâmico em que se possa tratar da violência de forma didática e pedagógica, faz-se do Ensino de História uma realidade do presente, compromissada com as questões atuais. O Ensino de História deixará, por consequência, de ser visto como uma aula enfadonha, surreal e que trata das coisas que não interessam mais aos alunos.

Ao investigar as imagens da violência na perspectiva da História das Imagens, foi possível observar que nem sempre a violência mostra-se tão explícita. Foi possível

acentuar que há formas de violência nem sempre cristalinas, camufladas, invisíveis, mas que são tão torpes e inaceitáveis quanto às explícitas. Há as violências produzidas pelo cerceamento das liberdades, aquelas que limitam direitos, que anulam a dignidade humana e que, por isso, merecem uma resposta à altura. Quando afirma-se dar uma resposta à altura, não significa dizer pagar violência com violência, mas ser capaz de lutar pelos direitos, fazer valer a força dos argumentos em detrimento da força bruta, irracional e desproporcional.

Questionar, refletir e fazer brotar discussões, pontos de vistas diferentes é oportunizar que o aluno de História também seja visto como um agente do próprio tempo. Não o tempo do fato em si (até porque já aconteceu), mas daquele tempo da hermenêutica da imagem, o tempo da interpretação e leitura iconográfica, que deve ser sempre contemporâneo e responder às questões e às inquietações daquele presente.

Na historiografia tradicional, o conhecimento histórico só era possível a partir da análise das fontes documentais e estas praticamente se restringiam aos escritos. No entanto, com as transformações metodológicas, o pensar histórico foi ampliado e contemporaneizado. As práticas sociais e culturais, bem como os temas relativos à violência, tornaram-se também objeto de interesse da História. A História e o Ensino de História perceberam que são nas relações com o outro que o ser humano revela-se em suas potencialidades. Interessa à História apreender a forma como as pessoas construíram seus relatos e a forma como estas narrativas são construídas, estruturadas e codificadas por meio também das imagens.

Ao tomar a imagem como documento, a História serviu-se de um método de pesquisa inovador e que repercutiu também na maneira como se Ensina a História. E dentro do Ensino de História, a imagem quando tomada como ferramenta pedagógica torna possível o replanejamento de uma aula dinâmica, motivada e dialogada.

Conquanto não seja um tema de muitas pesquisas nas Universidades, aguir sobre as imagens de violência contidas nos livros didáticos mostrou-se tão pertinente quanto tratar do próprio processo ensino-aprendizagem. Talvez, por isso, os desafios se tornaram grandes, mas não intransponíveis. Tematizar as imagens de cunho violento presentes nos livros didáticos de História é credenciar à pesquisa acadêmica uma familiaridade com o Ensino. Acredita-se na comunhão, na partilha dessas duas formas de existência do conhecimento. Acredita-se na parceria entre Pesquisa e Ensino e que os temas tratatados possam ser compartilhados, cada um dentro de seu

escopo e natureza, mas sempre abertos à mútua cooperação e às relações interdisciplinares.

As imagens aqui apresentadas, tiradas dos livros didáticos e arguidas por um método investigativo, são flagrantes desse mundo de relações e da possibilidade de colaboração. Se anteriormente, as imagens foram a inspiração de pintores, desenhistas e de fotógrafos que representaram momentos do já vivido, hoje elas servem como fontes de pesquisa e ensino para os profissionais e alunos que fazem de cada instante uma presentificação da própria História.

Visualizar imagens que remetem à memória de situações de conflitos intensos, por exemplo, é perceber o poder da imagem. Essas imagens em sala de aula ao serem aplicadas no Ensino de História discutem sobre o quanto esses conflitos foram intensos, cabendo ao professor fazer a contextualização, buscando ressignificações. Para tanto, são imprescindíveis atitudes expressivas, desenvolvimento de práticas que possam favorecer o próprio Ensino.

Portanto, as imagens de cunho violento, objeto dessa pesquisa, auxiliam na construção de narrativas e relatos e que devem ser trabalhadas em salas de aula, como possibilidade de Ensino. O êxito de analisar as imagens de cunho violento e discutir possibilidades didáticas de seu uso em sala de aula será avaliado na prática, pelos professores e alunos. Contudo, certos de um caminho a trilhar, são deixadas aqui possibilidades investigativas acerca do Ensino de História. Se textos, imagens, mapas, gráficos etc, ajudam a rever o passado, também servem como fonte para dizer um pouco de nós mesmos, da prática professoral em sala de aula que deve sempre estar aberta às sugestões e contribuições.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sergio. Violência e crime: sob o domínio do medo na sociedade brasileira. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAÚJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em avaliação educacional**. v. 17, n. 33, jan./abr., 2006.
- ANTUNES, Celso. **O uso inteligente dos livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Paulus, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Da Violência**. Tradução Maria Claudia Drummond. Brasília, 1970.
- ARENDT, Hannah. **Sobre Violência**. Trad. André de Macedo Duarte. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ATLAS da Violência 2018. Rio de Janeiro: IPEA: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.
- AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. **História**: passado e presente. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília,DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. *In*: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. 1. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Educação a Distância. **Módulo Programas do Livro – Pli**. 2. ed. Brasília,DF: MEC/ FNDE/ SEED, 2008. 76 p.

BRASIL. **Edital de Convocação 01/ 2013 CGPLI**. Edital de Convocação para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Edital de Convocação 04/2015 CGPLI**. Edital de Convocação para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. Brasília,DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.922 de 17 de outubro de 2003**. Aprova o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/legislacao/27-informacoes/legislacao/5468>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **O ensino de História: um processo de construção permanente**. Curitiba: Módulo, 2009.

BRUYNE, P. **Dinâmica das Pesquisas em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do Livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHIAVENATO, Júlio José. **As várias faces da Inconfidência Mineira**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando a História).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Representações da Conjuração Mineira nas Exposições Gerais da Academia Imperial de Belas Artes. *In: SIMPÓSIO NACIONAL*

DE HISTÓRIA CULTURAL – ESCRITAS DA HISTÓRIA: VER- SENTIR- NARRAR, 6., 2012. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2012. p. 1-12.

DIDÁTICOS DIGITAIS. [2018?]. Disponível em: <http://didaticosdigitais.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: 21 maio 2018.

DORIA, Pedro. **1789**: a história de Tiradentes, contrabandistas, assassinos e poetas que sonharam a Independência do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DRAWIN, Carlos Roberto. **O paradoxo antropológico da violência**. In: ROSÁRIO, Ângela Buciano do; KYRILLOS NETO, Fuad; MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. (org.). **Faces da violência na contemporaneidade**: sociedade e clínica. Barbacena, MG: EdUEMG, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino Renato Franco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 38 de 15 de outubro de 2003. [Brasília, DF], [2003?]. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O livro didático de história no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília,DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LIMA, Valéria. **Uma viagem com Debret**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História – Possibilidades de análise. *In*: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (org.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social**: história, comunicação e educação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINO, José. **1789 – A Inconfidência Mineira e a vida cotidiana nas Minas do século XVIII**. São Paulo: Ed. Excalibur, 2014.

MAXWELL, Kenneth. **A Devassa da devassa – A Inconfidência mineira**. 3. ed. Tradução João Maia. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MICHAUD, Yves-Alain. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOLINA, Ana Heloísa. Da marcenaria de uma pintura: elementos de análise de um quadro em uma aula de História. *In* PARANHOS, Kátia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto. **História e imagens**: textos visuais e práticas de leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 101-122.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. p. 191-211.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, Kênia Hilda. SILVA, Marilda da. **Um inventário**: o livro didático de História em pesquisas. São Paulo: UNESP, 2011.

MÜLLER . **O princípio de não-violência**: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MÜLLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

ODALIA, Nilo. **O que é violência?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, jul/dez. 2005.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos e práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMBELLI, Gilson. Tráfico e navios negreiros: contribuição da Arqueologia Náutica e Subaquática. **Revista Navigator**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 59 -72. 2006.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da imagem**, Londrina, v.11, n. 21, jul./dez. 2017. p. 182-203.

RESENDE, Augusto Henrique Assis. **Imprensa e política. Os usos simbólicos da Conjuração Mineira em São João del-Rei e Ouro Preto (1877-1889)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José Wash. **Tropas paulistas de outrora**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978. (Coleção Paulista v.10).

RODRIGUES, André Figueiredo Rodrigues. **A fortuna dos inconfidentes: caminhos e descaminhos dos bens de conjurados mineiros (1760-1850)**. São Paulo: Globo, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 985-993.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Lúcio José dos. **A Inconfidência Mineira: papel de Tiradentes na Inconfidência Mineira**. São Paulo: Lyceu Coração de Jesus, 1927.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Joaquim Norberto de Souza. **História da Conjuração Mineira**. Rio de Janeiro: Livraria de B. L Garnier, 1873. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518752>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Francinaldo Rita da; TAMANINI, Paulo Augusto; MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. Africanidade em curso. Histórias e memórias acerca da cultura afro-brasileira na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). *In*: TAMANINI, Paulo Augusto. (org.). **Proposituras**: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TAMANINI, Paulo Augusto. **A prece ucraniana na prensa da cidade**: as renegociações das práticas religiosas ucranianas nos espaços da cidade de Curitiba a partir de 1960. Curitiba: CRV, 2017a.

TAMANINI, Paulo Augusto. Das imagens do Medievo ao ensino de História: uma parceria multidisciplinar. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org). **Pesquisa em ensino e interdisciplinaridade**: aproximações com o contexto escolar Fortaleza: EdUECE, 2017b. p. 104-118

TAMANINI, Paulo Augusto. Os ícones e seus signos: a aplicabilidade das imagens nas pesquisas e estudo da história do império bizantino. **História: Questões & Debates**, [S.l.], v. 65, n. 1, p. 337-358, jul. 2017c. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v65i1.46370>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/46370>. Acesso em: 21 mar. 2019.

TAMANINI, Paulo Augusto; MORAIS, Ana Meyre de. O ensino de História e as imagens postas: a redenção de Caim como fonte de (des) informação sobre a escravidão no Brasil. *In*: TAMANINI, Paulo Augusto (org.). **Proposituras**: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TAMANINI, Paulo Augusto. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): o ressentimento na História. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação de História**, São Paulo, v. 64, p. 154-184, 2019.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**: história: anos finais: ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.