UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

O USO DA IMAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA

*Dissertação apresentada como
exigência parcial para a obtenção
do título de mestre em educação,
pelo programa de Pós-Graduação, em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.*

Área de concentração: Educação

Área temática: Didática,

Metodologias do Ensino e

Práticas Escolares

Aluno: Ricardo Barros

Orientadora: Prof^ª Dra. Kátia Maria Abud

São Paulo

2007

**Para minha mãe, Eluiza, sempre presente
nas horas dos mais difíceis desafios.**

**Para meu pai, Valdir, pelo grande apoio
dado durante a realização desse
trabalho.**

**Para meu grande amigo Vanderlei Lopes,
sempre presente nas horas mais difíceis.**

“Desde o exato momento em que nascemos, observamos uma pessoa agir e pensar, e compartilhamos as alegrias, as idéias, as intuições e as agonias dessa pessoa; essa coexistência íntima com nós mesmos cria a ilusão de sermos aquela pessoa. As imagens que conscientemente criamos para nosso prazer, instrução ou alívio ampliam essa ilusão, permitindo-nos imaginar que uma pintura de Picasso ou uma escultura de Aleijadinho revelam o mundo para nós ou nos revela para o mundo: assim também, e de forma assombrosa, é que em meio a nossa crueldade, ganância ou loucura sem inspiração, ainda sejamos capazes de criar e recriar tanta beleza”.

MANGUEL, Alberto. *LENDO IMAGENS*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003, p.315-316

ÍNDICE

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
AGRADECIMENTOS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
A importância da imagem na Educação.....	8
A teoria das representações sociais: Roger Chartier e Serge Moscovici.....	14
As fases da pesquisa.....	16
A pesquisa: seleção do objeto e construção de instrumentais.....	18
 CAPÍTULO 1 - ESCOLAS E PROFESSORES.....	 30
1.1 Principais características das unidades escolares.....	30
1.2 Os Planos de Ensino dos cursos de História.....	34
1.3 Características do grupo de professores.....	35
 CAPÍTULO 2 - A PINTURA HISTÓRICA DO SÉCULO XIX NA	
VISÃO DOS PROFESSORES.....	42
2.1 Pedro Américo e Victor Meirelles – uma contextualização histórica.....	42
2.3 As obras de Pedro Américo e Victor Meirelles e o discurso dos professores.....	45
 CAPÍTULO 3 - TRABALHANDO COM IMAGENS.....	 57
3.1 – A utilização da imagem pelo professor de história na sala de aula do ensino fundamental.....	57
3.2 – As pinturas históricas do século XIX na visão dos professores.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	89

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal estudar como se dá a utilização da imagem pelos professores de História do ensino básico em escolas públicas da região central da cidade de São Paulo, por meio da análise do discurso dos professores.

Utilizou-se, para esse fim, de uma metodologia de inspiração etnográfica e de outros referenciais para compreender a dinâmica da sala de aula e o discurso dos professores à luz da teoria das representações sociais desenvolvida por Roger Chartier e Serge Moscovici.

Por meio dessa teoria procurou-se compreender como o professor de História do Ensino Básico lida com as imagens na sala de aula: se ele permite aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las.

Para o desenvolvimento desse trabalho foram utilizadas as reproduções das obras de Pedro Américo e Victor Meirelles, artistas referenciais da época do II Império brasileiro, que estão na base da construção de uma identidade nacional e que estão presentes na maioria dos livros didáticos de história do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais, Educação, História, Didática da História, Cultura, Artes Visuais.

ABSTRACT

This research aimed to realize a study of the use of images by History teachers in the Secondary School, in public schools of central region of São Paulo city, by the analysis of their speech.

For this, it has been made use of a methodology of ethnographic inspiration and also another references to understand the dynamical in classroom and teacher's speech, enlightened by social performances theory developed by Roger Chartier and Serge Moscovici.

By this theory, it has been tried to understand, how History teacher of the Secondary School deal with the images in classroom: if he allows to the pupils really 'read', understand, and interpret them.

For the development of this work it has been made use of reproductions of pictures made by Pedro Américo and Victor Meirelles, painters of respect of the Second Brazilian Empire, that are in the foundation of an national identity and who are present in most of didactic History books of Secondary School.

KEY WORDS: Social Representations, Educating, History, History Teaching, Culture, Visual Arts.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Kátia Maria Abud por sua orientação, amizade no decorrer deste trabalho e por toda confiança em me aceitar como um dos coordenadores da disciplina de História, do Programa Pró-Universitário da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Secretaria de Estado da Educação. Aos professores da Faculdade de Educação da USP, em especial às professoras Teresa Cristina Rego de Moraes e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, do Departamento de História, da Universidade Federal do Paraná, pelas críticas e contribuições realizadas no exame de qualificação.

Agradeço, também, à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela bolsa que me foi concedida, através do Programa Bolsa Mestrado e aos meus colegas da pós-graduação, pelo apoio e pelas críticas construtivas no decorrer da pesquisa.

INTRODUÇÃO

A importância da imagem na Educação

Na atualidade, a imagem ocupa em nosso olhar mais espaço que o texto escrito, graças a sua universalização. A televisão, a fotografia, os filmes e todas outras manifestações visuais possíveis estão presentes no nosso cotidiano, cada vez com mais intensidade. Todavia, a escola parece não se dar conta de que vivemos em uma sociedade imagética. Dentro da sala de aula ainda impera a narrativa textual e a palavra escrita. Fora dela, entretanto, recebe-se uma avalanche de imagens descontextualizadas, muitas vezes, sem a seqüência lógica presente na maioria dos textos escritos.

Enquanto a escola se esforça para formar cidadãos, a televisão e os meios de comunicação se esforçam por formar consumidores. Questiona-se aqui o porquê de não levarmos a imagem para a sala de aula, a fim de desarticulá-la, descontextualizá-la, provocando uma discussão sobre os meios de comunicação e um olhar crítico aos alunos.

A análise da imagem na sala de aula nos permitiria educar o olhar de nossos estudantes e, desta maneira, fornecer um importante passo rumo à democratização dos meios de comunicação. Somente o olhar crítico nos abre o horizonte da cidadania e da democracia. Caso contrário, a predominância da estética irá dispensar a ética, e seremos prisioneiros de um sistema de imagens.

Na dissertação de mestrado que ora se apresenta, pretendeu-se avaliar a utilização da imagem nas aulas de História, pelos professores do Ensino Fundamental 2, isto é, de 5ª a 8ª séries, de escolas públicas da região da Grande São Paulo.

Um dos pensadores utilizados para a construção dessa dissertação de mestrado é Serge Moscovici.

A biografia de Moscovici confirma que a razão de sua pesquisa está relacionada, em grande parte, a sua própria vida. Ele testemunhou a opressão nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, e isso o levou a formular perguntas acerca de como é possível aos seres humanos se mobilizarem a partir de algo que supera a razão. De como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que eles vivam suas vidas.

A resposta a tais questionamentos gerou sua obra inicial e o levou a romper divisórias tão arraigadas da Psicologia: a fronteira entre razão e emoção, razão e senso comum, sujeito e objeto. Para esse autor, a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desvinculado de sua inserção social.

Segundo Moscovici:

“Toda ordem de conhecimento (...) pressupõe uma prática e uma atmosfera que lhe são próprias e lhe dão corpo. E, também, sem dúvida alguma, um papel particular do indivíduo conhecedor. Cada um de nós preenche de modo diferente esse papel quando se trata de exercer o seu ofício na arte, na técnica ou na ciência, ou quando se trata da formação de representações sociais”.
(MOSCOVICI, 1978: 41).

Este projeto tencionou, desde meu início no curso de pós-graduação, estabelecer a relação entre mídia e educação. Num primeiro momento, o fascínio pela Internet e suas possibilidades me levou à procura do conhecimento sobre de que forma a rede mundial de computadores poderia interferir no ensino de História. Observei, entretanto, que para a maioria dos professores que trabalham nas escolas públicas, foco das minhas preocupações, a Internet era algo ainda bastante distante. Decidi então, me ater à realidade da sala de aula. Nesse sentido, após algumas reflexões e encontros com minha orientadora, resolvi estudar o uso da imagem nas aulas de História do ensino fundamental. Para isso, procurei analisar as imagens mais comumente utilizadas, nos cursos de História do ensino básico. Parti do pressuposto que a sociedade atual se apresenta bastante influenciada pela imagem e pela mídia. Crianças e adolescentes em idade escolar têm enorme contato com a televisão, com os videogames, com a imprensa escrita e até mesmo com a Internet. Contudo, quando adentram a sala de aula, pouco dessa linguagem – a linguagem da imagem - é utilizada por seus educadores. Isso gera um aparente conflito entre estudantes e o sistema formal de educação, presente em muitas unidades escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam a leitura e análise da imagem como fator importante do aprendizado de História. De acordo com o documento citado, espera-se que o aluno do ensino fundamental seja capaz de *“dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto,*

*aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”.*¹ Na escola, todavia, poucos docentes utilizam a imagem; ainda predominando o ensino da História a partir do texto escrito. Boa parte dos alunos considera o texto escrito muitas vezes desinteressante, de difícil compreensão e com um pequeno apelo para a leitura, como pude comprovar através de entrevistas com alunos das escolas analisadas. Kátia Maria Abud, em seu artigo: “*Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História*” nos chama a atenção para o uso de outras linguagens nas aulas dessa disciplina escolar. Para essa pesquisadora:

“(...) as mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permitem que este também elabore novamente os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um. Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da História, e de fontes para o conhecimento histórico acadêmico passam a ser recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento”. (ABUD, 2005: 310).

O trabalho ora apresentado consiste em avaliar se o professor de História, do ensino básico, em especial aquele do ensino fundamental, utiliza a imagem no processo de ensino, possibilitando aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las. Na dissertação de mestrado, ora apresentada, pretendeu-se avaliar também como se dá a utilização e a apropriação que o professor de História faz da imagem, na sala de aula.

Uma das razões que explica a não utilização da imagem pelos docentes de História é a formação superior. A historiografia tradicional, de influência positivista, possuía um apego formal ao documento escrito. Essa tradição, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, deixou uma herança perversa quanto à questão da utilização do documento escrito, nos cursos de formação de professores de História. Há, no ensino superior, uma grande valorização do texto escrito, em detrimento de outras linguagens. Nas

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – História – P. 43

entrevistas realizadas com os professores para esta pesquisa, pôde-se observar que poucos tiveram contato com cursos, ou com uma bibliografia que lhes permitisse o desvendamento da imagem e sua leitura. Como consequência, observou-se que os docentes de História, formados há mais de dez anos e que atuam nas escolas públicas estaduais, que na maioria são os sujeitos dessa pesquisa, pouco utilizam outras estratégias que não o texto escrito. Quando utilizam o livro didático², por exemplo, não se preocupam em analisar, nem tampouco em desvendar as imagens presentes no material. De acordo com as entrevistas realizadas, os professores de História não tiveram, na sua formação, cursos ou um aparato teórico que lhes permitisse compreender e utilizar a imagem. Os currículos das faculdades freqüentadas por muitos dos professores entrevistados não têm cursos específicos sobre imagens. Todavia, em algumas disciplinas de cursos superiores, a imagem é analisada segundo critérios empíricos. Assim, alguns professores relatam que, em cursos de Antiguidade ou Idade Média, seus professores exibiam transparências sobre objetos de cultura material ou manifestações iconográficas para “ilustrar as aulas.”³ Isso, entretanto, pouco se repetia em outros cursos da formação superior.

Em seu artigo *“Imagem, História e Semiótica”*, o pesquisador Eduardo Neiva chama a atenção para o fato de o professor de História encarar a imagem como um obstáculo. *“Surpreendentemente, a imagem é encanto e enigma”* (NEIVA, 1986: 10). Ela não é vista como um documento, uma fonte, mas como mera ilustração do texto escrito. Se o que se quer é, entretanto, fornecer subsídios para que o aluno leia as imagens, deve-se também definir o que se entende por leitura e por imagem. Deve-se averiguar até que ponto a imagem é compreendida a partir do mundo do leitor. Afinal, aquele que lê o faz de um determinado lugar social, com seu repertório e com suas vivências. Isso permite a alunos e professores a criação de significados diversos e particulares, levando ao conceito de representação.

² A partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, a utilização do material didático nas escolas públicas tornou-se mais constante, na medida em que os governos adquirem o material das editoras em grande quantidade, seguindo muitas vezes o interesse do mercado, mas também dos professores que são consultados quando da escolha dos títulos.

³ A presença do verbo *ilustrar* está presente numa grande quantidade de falas dos professores, quando questionados sobre a utilização da imagem. A maioria parece entender a imagem como mero adendo do texto escrito.

Emile Durkheim desenvolveu inicialmente o conceito de representação no início do século XX. Para ele, o conceito de representação social surgiu como uma forma de se manter o grupo social coeso e suas propostas para o mundo, lançando-se, para isso, mão de normas, ritos, discursos, instituições e, principalmente imagens. Suas contribuições para a criação do conceito de representação social foram importantíssimas, mas sua relação para com a Sociologia *relativizou* a importância de suas pesquisas para a História. Para ele, era importante compreender os aspectos culturais da sociedade, através de manifestações como a linguagem, as tradições populares, as lendas etc. Analisar sua dinâmica, para compreender como se originam, se excluem e se misturam. Todavia, Durkheim observa as representações de forma menor e estática, como suporte para a compreensão de outros fenômenos.

O papel das representações na História é relativamente novo, apesar de sua origem estar ligada à História dos Annales, surgida em 1929, e a qual contou com historiadores de grande importância como Marc Bloch e Lucien Febvre. Foi no interior das discussões da Escola dos Annales que Roger Chartier desenvolveu suas idéias sobre as representações. Para este historiador, elas são modos pelos quais *“em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”*. (CHARTIER, 1990:17).

Uma tarefa dessa monta supõe vários caminhos a serem percorridos. Um deles diz respeito às delimitações, ou classificações que caracterizam a apreensão do mundo social, com categorias importantes de compreensão do real. É esse o caminho que se irá percorrer nesta dissertação de mestrado.

A teoria das representações permite também a interdisciplinaridade. Desta forma, ela estabelece diálogo entre ciências como a Educação, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social e a História, o que permite ao pesquisador compreender seu objeto sob vários aspectos. Na sociedade atual, onde as categorias espaço temporais são cada vez mais imediatas, em que as relações sociais são mais fortuitas, e onde a produção cultural é mais *mediatizada*, os meios de comunicação de massa apresentam grande importância e os símbolos e representações são, em grande medida, as bases nas quais o sujeito realiza sua mediação com o real. De acordo com Kátia Maria Abud:

“A observação, a leitura, a audição de documentos aleatórios, informais, são importantes para as representações sociais dos alunos que são intimamente ligadas aos conceitos espontâneos desenvolvidos nas interações sociais imediatas, transformados, em situações formais de aprendizagem, em conceitos científicos”. (ABUD, 2005: 310).

Chartier identifica, no conceito de representação, os interesses entre grupos conflitantes que se expressam através dela. De acordo com o pensador francês:

“As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.” (CHARTIER, 1990: 17)

Nesse sentido, as percepções do social não são nunca discursos neutros. Elas expressam o interesse de alguns grupos que tendem a impor sua autoridade, a legitimar um projeto, ou a impor suas escolhas ou condutas.

Para ele:

“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 os seus, e o seu domínio”. (CHARTIER, 1990: 17).

Na escola, espaço privilegiado de apreensão do conhecimento, um estudo das representações torna-se fundamental para se entender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, pois permite observar o jogo de interesses, por detrás do discurso dos diferentes atores do ambiente escolar.

A teoria das representações sociais: Roger Chartier e Serge Moscovici

No discurso dos professores sobre a utilização da imagem, o conceito de representação torna-se fundamental para se compreender a fala dos docentes, pois esse conceito rompe com a antiga idéia que os textos ou as imagens tinham um sentido único, absoluto, a qual apenas a crítica tinha a obrigação de identificar, dirigindo-se às práticas que, contraditória ou de forma plural, dão significado ao mundo.

Serge Moscovici também desenvolve o conceito de representação sob outra vertente. Para esse pesquisador:

“(...) nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vacuidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos”. (MOSCOVICI, 2005: 33).

Para ele, pensa-se através da linguagem, e o comportamento se apresenta condicionado por convenções estabelecidas pela cultura. As representações, segundo sua visão, são impostas. Nesse sentido, as imagens e representações surgem de sistemas prévios, anteriores, que refletem algo que já foi produzido em épocas passadas. Isso não significa que as representações surjam e desapareçam, em si mesmas. A sociedade é dinâmica e, constantemente, cria novas representações para se realimentar.

Moscovici interessou-se não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente, em analisar seu impacto nas práticas sociais. Ele se inquietou pelo poder das idéias do senso comum, ou seja, de que forma as pessoas constroem e partilham o conhecimento e, dessa forma, constituem sua realidade, transformando idéias em práticas. Esse autor procurou conhecer como os grupos sociais e as idéias por eles produzidas constituem e transformam a realidade.

A discussão sobre a relação entre linguagem e representação pode ser compreendida a partir dos seguintes pressupostos, analisados por Moscovici: as representações não são as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependem tanto do conhecimento do senso comum, como do contexto sócio cultural onde os indivíduos se encontram inseridos. O processo de representar pelos indivíduos apresenta uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos, por meio de um duplo mecanismo, denominado *ancoragem* e *objetivação*, processo pelo qual os indivíduos ou grupos sociais acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, incorporadas aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais tem, necessariamente, de lidar.

Suas reflexões, entretanto, não se reduzem a isso. Ele se preocupou também em compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como constituem seu pensamento e a construção do conhecimento.

Durkheim, ao contrário dele, vê as representações de forma estática, como suporte para a compreensão de outros fenômenos. Moscovici, por sua vez, entende as representações como fenômeno social e dinâmico, em constante processo de criação e recriação.

Retomando as idéias expressas em um livro de Durkheim: *“As formas elementares da vida religiosa”*, Moscovici evidencia como o pensamento científico é da mesma natureza das duas outras formas de pensar: a primitiva e o senso comum. Em seguida, ele demonstra também como todas essas práticas mentais têm origem na sociedade e, portanto, são categorias sociais de pensamento. A diferença entre as idéias de Moscovici e Durkheim reside no fato do primeiro autor tencionar descobrir, em atos psíquicos individuais, as origens do pensamento social. Para isso recorre a dois outros pensadores: Levy-Bruhl e Vygotsky. Moscovici afirma, então, que não obstante a tese de Durkheim sobre a separação entre representações individuais e coletivas se encontrar correta, o problema se encontra nas singularidades, nos detalhes, ou seja, no fato de as representações coletivas tratarem de fenômenos gerais e os *“(...) relacionarem a práticas ou realidades que não o são”* (MOSCOVICI, 2005: 184). As representações não só incorporam idéias, bem como também a experiência vivida por diversas sociedades. Portanto, os grupos sociais, antes de

serem receptores passivos, formulam suas próprias idéias, criam suas formas de ver o mundo e encontram soluções para os problemas colocados. Contudo, as representações devem ser vistas como uma forma específica de se compreender e se comunicar. A representação não é a linguagem da observação, nem tampouco a linguagem da lógica. Ocupa um meio termo entre essas duas modalidades de comunicação.

A representação é, em última análise, necessariamente um sistema de classificação. Aquilo que não tinha nome passa tê-lo. Mas, ao se colocar um nome em uma pessoa ou coisa, efetua-se uma avaliação, ou rotulação, do ser ou do objeto. Ao se nomear, coloca-se toda visão particularizada de mundo, de teoria de natureza humana e de sociedade. Limita-se o indivíduo a um conjunto de comportamentos e regras, ditados pela linguagem. Para isso, são utilizados diversos paradigmas presentes na mente humana, e adapta-se o sujeito ou objeto a um deles. Dessa forma, a neutralidade no fenômeno da representação não tem mais lugar.

O conceito de representação é fundamental para se compreender a fala dos professores. Todavia, ele não deve ser utilizado como estratégia única para a compreensão do discurso.

Partindo da teoria da representação de Roger Chartier e de Serge Moscovici, pretendeu-se abordar a utilização da imagem nos cursos de História do Ensino Fundamental, ciclo 2, ou seja, 5ª a 8ª séries, bem como o discurso dos professores sobre a utilização da imagem. Para isso, procurou-se, através de entrevistas e freqüentando escolas e aulas de História do Ensino Fundamental, avaliar qual a noção que o professor tem da imagem. Tratou-se de averiguar o que é imagem para esse professor que se está analisando; quais são as diferentes modalidades de imagem existentes; qual a visão que os professores têm das imagens presentes nos livros didáticos, ou em outras obras ou materiais comumente utilizados no ensino de História e como ele as utiliza na sua prática cotidiana.

As fases da pesquisa

A primeira parte da pesquisa consistiu em:

- Conhecer as unidades escolares;
- Conhecer suas características administrativas;

- Conhecer seu projeto pedagógico;
- Analisar os professores, em sua atuação nas salas de aula;
- Aplicar um questionário, cujo principal objetivo foi conhecer melhor as características do grupo a ser analisado.

Para a segunda parte, selecionou-se as imagens que dizem respeito à formação e consolidação do estado nacional brasileiro e que, portanto, são bastante conhecidas e estão presentes em muitos materiais e livros didáticos que têm como principal tema a História brasileira. A escolha delas deveu-se ao fato que constantemente apareciam, na fala dos professores na primeira fase da pesquisa, em experiências positivas que eles relatavam. Foram escolhidas então obras de dois pintores do século XIX, cujas biografias se entrelaçam em muitos momentos de suas vidas, e que foram figuras fundamentais para a produção artística nacional no período do Império. Tratam-se de Pedro Américo e Victor Meirelles. As obras arroladas foram:

Pedro Américo (1843 – 1930) – *“Independência ou Morte”*, *“A Batalha de Avaí”* e *“Tiradentes Esquartejado”*.

Victor Meireles (1832 – 1903) – *“A Primeira Missa no Brasil”*, *“A Batalha de Guararapes”* e *“Juramento da Princesa Isabel”*.

Essas obras foram exibidas em um computador portátil que, devido suas dimensões, pôde ser transportado com facilidade às escolas. Todavia, na medida em que se observou que esse recurso tecnológico poderia trazer algum estranhamento aos professores, recorreu-se livros didáticos que contivessem as reproduções das pinturas citadas. Também não foram descartadas as reproduções, em papel.

Deve-se relevar que o suporte interfere na interpretação da obra. A reprodução do quadro de Pedro Américo, *“Independência ou Morte”*, por exemplo, ganha uma dimensão diferente, quando está reproduzido no livro didático e outra, quando surge na tela de um computador.

A variação do suporte na apresentação aos docentes passou a ser importante nessa pesquisa, na medida em que professores e alunos, certamente irão se deparar com as imagens, em diferentes suportes. Reputa-se que essa discussão é importante, porém, não deve ser aqui aprofundada, por não se tratar de um dos objetos da presente dissertação. Todas essas informações foram aqui enunciadas, todavia, necessariamente para explicar de forma clara as estratégias de apresentação das imagens aos professores, dentro da metodologia empregada. Nessa fase da pesquisa, foram mostradas aos professores, definições de imagem, apoiadas em textos que abordassem a questão.

Pretendeu-se compreender a fala dos professores, quanto à utilização da imagem na sala de aula. Quando perguntado como ele faz uso dela, junto aos seus alunos, diversas concepções emergem tais como os conceitos de História, de memória e de identidade nacional. As concepções dos professores, no entanto, serão analisadas mais à frente.

Na Educação, a teoria das representações está ligada a determinada crítica, a uma idéia mecanicista de aprendizagem. O aprender e o ensinar, desse ponto de vista, supõe uma articulação constante entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que detém exclusivamente o conhecimento, mas aquele que também está em constante processo de aprendizagem.

A pesquisa: seleção do objeto e construção de instrumentais

Ao se elaborar os instrumentos de pesquisa para esta dissertação de mestrado, a principal idéia foi colocar o professor em contato com as fontes iconográficas para obter algum tipo de informação relevante que elucidasse como o professor utiliza as imagens. O principal objetivo era o de compreender o processo educativo nos cursos de História do Ensino Fundamental; avaliar como se dá a utilização da imagem na sala de aula e quais as expectativas dos professores em relação ao aprendizado dos alunos, quando se utilizam dessa linguagem. Todavia, somente esse contato com as fontes iconográficas não era suficiente. Era necessário também conhecer sua formação, sua inserção social e sua prática cotidiana: como preparava suas aulas, como era sua relação com os alunos e como lidava com a imagem na sala de aula. Para isso recorreu-se a uma pesquisa na qual foram utilizados alguns recursos da pesquisa etnográfica.

Ela trata de um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do pesquisador ou etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o pesquisador desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social em que a pesquisa é realizada. Essas técnicas têm de ser freqüentemente formuladas, ou criadas, para atender à realidade do trabalho de campo. A partir dessa premissa, esse processo de pesquisa foi determinado pelas questões propostas pelo pesquisador.

A etnografia contribui com a investigação científica, na medida em que se preocupa com uma análise dialética da cultura. Esta passa a ser vista como um sistema de significados mediadores entre a estrutura social e a ação humana. Na escola, tal modalidade de pesquisa faz sentido, na medida em que revela as relações e interações que ocorrem no interior da unidade escolar, ajudando a identificar, pelo pesquisador, aquilo que não necessariamente é dito pelos entrevistados.

Também conhecida como pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, analítica ou hermenêutica, a etnografia se constitui no estudo, por um determinado período, caracterizado pela observação direta do pesquisador, das formas costumeiras de viver de um determinado grupo social, associados de alguma maneira ou de uma unidade social representativa para o estudo, formada por poucos ou muitos elementos.

Ela estuda, preponderantemente, os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos ou eventos menos previsíveis ou manifestados, particularmente, em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Na etnografia, observam-se os modos como os grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de "revelar" o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O principal objetivo é “documentar, monitorar e encontrar o significado da ação”. (GÓES, 2000: 57).

O autor da pesquisa freqüentou cinco escolas na região metropolitana de São Paulo, ligadas à COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), para conhecer a rotina de sua estrutura interna e de seus professores, por um período de sete meses. As escolas analisadas eram vinculadas à Diretoria de Ensino Centro Sul, e se localizavam na região central da capital paulista, bem como em alguns bairros da

região sul da cidade, o que lhes dava características semelhantes, tais como o mesmo tipo de profissional de magistério, a mesma clientela atendida, a mesma estrutura administrativa, entre outros fatores, como será mencionado no capítulo sobre escolas e professores.

Nos planos de ensino de História, presentes nos projetos pedagógicos das unidades, pôde-se observar que muito da linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais já se encontra incorporada. Assim, termos como “formação do pensamento crítico” se encontra no plano de ensino da escola A. Já a frase “aluno crítico, transformador da realidade social”, se encontram nos planos das escolas C e D; ou ainda, “estudar o passado para compreender e transformar o presente” são frases comuns nos planos de ensino de História do ensino básico das escolas B e E. De acordo com Circe Bittencourt, essas expressões presentes nos currículos atuais não são inovadoras. Segundo ela:

“A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação, que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, e essa necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos cinquenta”
(BITTENCOURT, 1998: 86).

Aparecem, também, nos recursos a serem utilizados nos cursos, as novas tecnologias de aprendizagem, tal como computadores e vídeos. Torna-se mister observar, entretanto, que nenhum dos planos faz menção à questão da leitura de imagens, nem sobre como utilizar a mesma, nas salas de aula. Em sua totalidade, os planos são bastante genéricos e parecem estar mais apoiados em documentos como livros didáticos, utilizados pelos professores do ensino básico. Assim, aparecem frases colhidas dos diversos manuais didáticos existentes no mercado, como por exemplo: “entender a História como ciência”; “conhecer história como passo decisivo para a verdadeira cidadania”; “compreender a conscientização individual como meio para um futuro geral melhor”; “utilizar a História para desenvolver o espírito crítico e para entender processos evolutivos dos mais amplos aos mais localizados” ou “recorrer ao conhecimento histórico para entender o mundo presente e suas tendências”.

A seleção de conteúdos é muito próxima dos materiais didáticos regularmente adotados na educação básica do ensino público. Não há nos planos de ensino analisados, abordagens inovadoras do ensino de História.

Circe Bittencourt, numa análise mais ampla sobre as propostas curriculares de História das Secretarias de Educação dos diversos estados brasileiros, reconheceu que muitas se apresentam apoiadas em livros didáticos ou até mesmo em propostas curriculares de outros estados brasileiros, fato que se reflete nas escolas objetos desta pesquisa.

Foram solicitadas orientações na Coordenação Pedagógica das escolas, sobre quais professores poderiam participar da pesquisa e, de posse dessas informações, foi-se ao encontro dos docentes que poderiam colaborar com este trabalho. Apenas dois docentes, entre os que foram contatados, recusaram-se em participar das entrevistas, alegando que não tinham tempo para responder aos questionários propostos, nem para observar as reproduções das obras de arte, provas projetivas desta pesquisa.

O primeiro questionário, elaborado a partir dessas leituras, visava conhecer o perfil socioeconômico, profissional e alguns dados sobre a formação do professor entrevistado. Nesse sentido, foram elaboradas perguntas acerca dos temas que forneceriam a caracterização do grupo a ser analisado, nessa pesquisa.

Foram elaboradas questões que versavam sobre a instituição superior em que o docente se formou no curso de História; seu tempo de formação; o tempo em que o professor atuava na rede pública de ensino; se ele atuava em outras redes de ensino, ou se exercia outras funções ou profissões, no mercado de trabalho; a faixa salarial em que o professor se encontrava; se ele residia em imóvel próprio ou alugado, sozinho ou com os pais.

O primeiro questionário também versava sobre questões de ordem educacional. Foram solicitadas ao professor respostas às seguintes perguntas: se o professor preferia trabalhar junto aos alunos com livros didáticos ou outros tipos de material como apostilas, textos complementares ou outros materiais didáticos. Procurou-se saber também o que o docente entendia por imagem; se ele tinha alguma preferência em trabalhar mais os textos no livro didático ou as imagens e o porquê de tal. Foram perguntados sobre que tipos de suporte o professor preferia, ao trabalhar com imagens: fotografias, reproduções em papel ou slides, filmes em vídeo, DVD ou reproduções em livros de arte. Também foi perguntado

aos docentes se eles se utilizavam de vídeos, aparelhos de DVD ou computadores, a fim de projetar imagens. Solicitou-se aos docentes que narrassem, também, alguma experiência na qual haviam vivenciado resultado positivo ou negativo, quanto à utilização de imagens. Uma das perguntas versava sobre o processo de avaliação do professor, quando trabalhava com elas. Foi solicitado aos professores que fizessem uma análise crítica do trabalho com imagens. Se eles avaliavam como positivo ou negativo o trabalho com elas e o porquê.

Para elaborar esse primeiro questionário, na parte que menciona a utilização das imagens pelos professores, partiu-se das leituras realizadas, em especial do livro de Martine Joly, *Introdução à análise da Imagem* (JOLY, 1999).

Nesta obra, Joly analisa o conceito de imagem em todas as suas dimensões, incluindo sua historicidade. A autora afirma que vivemos em uma civilização da imagem, entretanto, não sabemos como lidar com ela, ainda mais quando nos deparamos com as imagens virtuais, preparadas em computadores, que permitem ao espectador entrar num novo mundo sem sair do próprio quarto. O objetivo principal da obra, portanto, é auxiliar o leitor a realizar a leitura das imagens de forma consistente. A relação entre imagem e texto é também outra preocupação da pesquisadora francesa. O trecho a seguir elucida essa questão:

“As imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. O que lemos ou ouvimos a respeito das imagens, a maneira como a literatura, a imprensa, a sinalização apropriam-se delas, trituram-nas e apresentam-nas determina necessariamente a abordagem que fazemos delas.” (JOLY, 1999: 76)

A autora, portanto, vê a interferência do texto sobre a imagem, e dela sobre o texto escrito. A maneira como uma imagem aparece na página de um livro, sua disposição ou a presença ou ausência de um texto ao lado dela pode mudar a compreensão que se faz da mesma. Ela aqui não é vista como um adendo do texto, como aparece na fala de muitos professores que foram entrevistados para esta pesquisa, mas como algo que poderia sofrer influências dele.

Para ela ainda, a significação de uma mensagem visual é resultado do diálogo entre três diferentes tipos de signos: os plásticos, os icônicos e os lingüísticos. Os signos plásticos dizem respeito à própria estrutura da imagem: sua cor, linha, textura, forma e a sua composição interna. Os signos icônicos dizem respeito às figuras que podemos reconhecer e que se assemelham ao que representam. Assim, o desenho de uma casa pode ser considerado como ícone, na medida em que nos faça lembrar ou se assemelhe a uma casa real. Quanto aos signos lingüísticos, eles são as mensagens, os textos que podem acompanhar as imagens, dando significado a elas.

Joly propõe os seguintes passos para a análise da imagem: observar e avaliar os tipos de significantes presentes na imagem: plásticos, icônicos ou lingüísticos, fazer com que eles se assemelhem a idéias convencionais ou habituais; observar os diferentes tipos de signo que emergem desse cruzamento e, finalmente, formular uma síntese desses diversos significados, a fim de compreender a mensagem implícita vinculada à imagem. Nesse sentido, procurou-se realizar junto aos professores, o mesmo processo proposto por Joly, quanto à análise da imagem. Ao mostrar as obras de Pedro Américo e Victor Meirelles, perguntou-se ao professor se ele tinha conhecimento das técnicas utilizadas pelos pintores, para a realização da obra; perguntou-se também se eles tinham conhecimento sobre o período histórico em que foram produzidos os quadros, e que tipos de signos haviam sido utilizados pelos pintores, na elaboração das obras, a fim de se compreender o significado implícito que alguns dos quadros analisados carregavam.

A obra de Joly teve importância na elaboração e na análise dos questionários, pois auxiliou a compreender sobre o que o professor entendia por imagem; de que forma ele a utilizava e quais os significados implícitos que a imagem tinha para ele.

A obra de Joan Ferrés (FERRÉS: 1994) também está na fundamentação teórica das questões propostas aos professores. De forma oposta a Joly, Ferrés não parte dos aspectos teóricos da imagem, mas avalia como ela está presente no cotidiano das pessoas. No livro, o autor chama atenção para o fato da escola não permitir ao aluno interpretar os símbolos da cultura de seu tempo. O autor questiona por que o aluno não aprende a desvendar as imagens da TV, do cinema, das revistas e dos jornais na escola, visto que ele está mergulhado na realidade da imagem. Em pesquisas realizadas nos EUA e na Europa, crianças em idade pré-escolar e das séries iniciais, dedicam mais de um terço do tempo que

permanecem acordados para assistir televisão. Na Europa, os jovens na mesma faixa escolar, dedicam 25 horas semanais para os programas televisivos, de acordo com investigações transcritas da obra do autor. No Brasil, a realidade não é muito diferente; o aparelho de televisão está na sala, no quarto, na cozinha de pelo menos 92% dos lares brasileiros, segundo dados do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa Estatística). É, portanto, um mobiliário doméstico e social dos mais valorizados no nosso país. A criança brasileira passa, em média, diante da TV, 3,5 horas diárias – o expectador de TV reage, de alguma forma, às provocações dela e a sua forma de representar o mundo, embora pouco disso seja levado em consideração pela escola. A UNESCO possui um estudo ainda mais abrangente. De acordo com as conclusões da pesquisa, *“o tempo que as crianças gastam assistindo televisão é 50% maior do que o tempo dedicado a qualquer outra atividade, tal como ajudar à família; brincar; fazer a lição de casa; ficar com os amigos ou ler.”* (JORGE: 2004, 17).

As idéias de Ferrés encontram-se na base da elaboração dos questionários aplicados aos docentes, na medida em que todos os professores entrevistados reconhecem que se vive numa sociedade onde a mídia tem enorme importância, e na qual a imagem ocupa lugar central. Além disso, os professores, sujeitos dessa pesquisa, compreendem a importância da utilização da imagem no processo educacional de crianças e de adolescentes, pois eles têm contato com as imagens através da televisão, dos videogames, da Internet e dos materiais gráficos que entram em contato, como por exemplo, o livro didático de História.

Após a aplicação do primeiro conjunto de questões, efetuadas entre maio a agosto de 2005, retornou-se às escolas, entre os meses de outubro e dezembro do mesmo ano, freqüentando-se as aulas dos professores que colaboraram com a pesquisa e se aplicando um segundo questionário. Desta vez, um computador portátil foi trazido, no qual foram exibidas algumas imagens aos docentes. Tratava-se de reproduções das obras de Pedro Américo e Victor Meirelles, já citadas. Pôde-se observar, nessa fase da pesquisa, que muitos professores se sentiam incomodados com a utilização de tal instrumento. Dois dos entrevistados relataram que não se sentiam à vontade com aquele tipo de mídia e outros dois disseram que tinham dificuldade em ver as reproduções da pintura na tela do computador, razão pela qual resolveu-se reproduzir as pinturas do século XIX, provas projetivas dessa pesquisa, em folhas de papel grosso, e que foram mostradas aos docentes.

Pode-se afirmar, portanto, que a questão do suporte da obra de arte interfere na compreensão ou na fruição da mesma. Uma obra pode ter significados diferenciados, quando exibida numa projeção de slides, num livro de arte, ou na tela de um computador. Entretanto, este ponto não será aqui aprofundado, pois a pesquisa não teve como uma de suas funções discutir suportes da obra de arte.

Enquanto técnica, a pintura envolve um determinado meio de manifestação (a superfície onde ela será produzida) e um material para lidar com os pigmentos (os vários tipos de pincéis e tintas).

A escolha dos materiais e técnicas adequadas está diretamente ligada ao resultado final desejado para o trabalho, e como se pretende que ele seja entendido. Desta forma, a análise de qualquer obra artística passa, necessariamente, pela identificação do suporte e da técnica utilizadas.

A partir desse contato com as reproduções das obras de arte, foi solicitado aos professores que respondessem aos seguintes questionamentos:

- O professor conhece as obras que estão sendo projetadas?
- Conhece algo sobre a vida do artista que produziu essas obras?
- Já trabalhou com seus alunos, se utilizando dessas obras?
- Em caso positivo, como foi esse trabalho?
- Qual a reação do aluno ao trabalho com esse tipo de imagem?
- Houve algum tipo de avaliação?
- Como se deu o processo de avaliação?
- Quais foram seus resultados?

Partindo desse segundo questionário apresentado aos docentes, pretendeu-se compreender se os professores entrevistados conheciam as obras que estavam sendo exibidas, cujos autores eram amplamente citados pelos próprios professores; tencionou-se compreender também se o professor conhecia algo da vida dos artistas: o contexto histórico vivido pelo artista e no qual as obras haviam sido produzidas; se o professor já havia tido algum tipo de experiência educacional com as obras que estavam sendo exibidas; a reação

dos alunos ao trabalho dele com imagens e como se deu o processo de avaliação, quando o professor lidou com essa linguagem.

As entrevistas foram gravadas em fitas K7 e depois transcritas. Adotou-se para isso algumas práticas da *microetnografia*, que tinha nas fitas gravadas as fontes básicas para essa fase da pesquisa. Tal prática pode ser considerada um caminho teórico-metodológico voltado para as minúcias, e cada vez mais empregado na investigação de processos intersubjetivos, com presença significativa no estudo do cotidiano escolar. Ela insere-se na proposta da etnografia, que deriva da matriz antropológica cultural e implica a descrição, ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural. Trata-se também de uma reconstrução que se guia pela concepção de mundo ou quadro conceitual dos investigados.

Fazendo parte dessa perspectiva, a *microetnografia* é definida como a análise de micro comportamentos que compõem processos organizacionais da interação social. Ela privilegia o “*como acontece*”, diferentemente da etnografia em geral, que estuda “*o que acontece*” (GÓES, 2000: 18).

Partindo então da técnica da *microetnografia*, o texto produzido não tinha apenas a função de reproduzir a fala dos meus entrevistados, mas também efetuar a análise de suas reações, de suas pausas, de suas exclamações. Em suma, a análise da fita K-7 permitiu entrar em contato com a reação dos professores, em relação à utilização das imagens que estavam sendo projetadas. O objetivo foi o de torná-la cada vez mais próxima da situação real. Pela prova projetiva, ou seja, através da exibição das reproduções das obras de arte, procurou-se atingir o sujeito da pesquisa para que ele fizesse comentários que pudessem auxiliar a compreender que uso ele faz da imagem, na sala de aula de História, e entrar em contato com o inconsciente dos indivíduos entrevistados. Quando submetido a essas provas, muitas das concepções de mundo tenderam a emergir, possibilitando uma análise mais próxima à realidade do assunto pesquisado.

Além disso, a postura e o discurso do entrevistado revelaram alguns aspectos importantes das representações sobre o conceito de imagem e de História para esses professores.

Freqüentando suas aulas durante o segundo semestre de 2005, nelas se pôde observar que o apego à linguagem escrita é muito grande. Três dos professores passavam textos na lousa para os alunos copiarem, apesar da existência do livro didático distribuído aos alunos pelas escolas através do PNLD. Quatro outros faziam apenas a leitura do livro didático pelos alunos. Havia alguma contextualização quanto ao que os alunos estavam lendo, mas poucas vezes havia participação dos estudantes nas aulas. Três dos professores trabalharam com imagens durante o período em que se freqüentou suas aulas. Um trabalhou com o filme “A Missão”, que retratava o movimento jesuítico e a questão indígena no Período Colonial, relacionando-os às questões de fronteira entre Espanha e Portugal. O enredo aborda o século XVIII, na América do Sul, e narra a história de um violento mercador de escravos indígenas, arrependido pelo assassinato de seu irmão, que realiza uma auto penitência e acaba se convertendo em missionário jesuíta, em Sete Povos das Missões, região da América do Sul disputada por portugueses e espanhóis, e que foi o palco das Guerras Guaraníticas.

Pôde-se acompanhar um pouco das discussões que esse professor realizou com seus alunos. Os debates em torno do filme foram bastante interessantes e elucidaram bem o papel dos jesuítas no período colonial brasileiro para os estudantes. A obra permitia várias outras discussões, como a história do estabelecimento de fronteiras do Brasil com os países vizinhos, ou mesmo a questão indígena no Período Colonial; questões estas que não foram abordadas pelo educador. É importante observar que ele também não situou a produção do filme para seus alunos, fornecendo-lhes dados sobre a realização daquela obra, fator que poderia contribuir para um melhor entendimento.

O segundo professor a trabalhar com imagens utilizou-se do próprio livro didático de História⁴, numa sala de 8ª série, no capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial. A primeira fotografia analisada era de 1946, e mostrava o plenário do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU). Ele perguntou aos alunos se eles sabiam o que era a ONU; com que finalidade essa organização havia sido criada; o que os representantes dos países ali reunidos estariam fazendo e também se os alunos já haviam visto alguma reunião atual do mesmo Conselho de Segurança, transmitida pela televisão, nos dias atuais.

⁴ Capítulo do livro didático: PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *História e Vida – Dos Tempos Modernos ao Mundo Globalizado*. São Paulo: Ática, 2004.

Os alunos se mostraram bastante esclarecidos, respondendo a todas as questões propostas e disseram que, em Geografia, estavam estudando o mesmo assunto.

O mesmo capítulo do livro apresentava, também, uma fotografia sobre tropas alemãs entrando na cidade de Praga, durante a invasão da Tchecoslováquia, em 1939. Outra foto, na mesma página, mostrava uma bandeira nazista hasteada nas ruínas de uma região da Polônia, após sua invasão, em 1939, e outra ainda mostrava uma menina com um adulto em meio às ruínas, numa cidade inglesa, em fins de 1940, após bombardeio alemão àquele país. O professor trabalhou com essas imagens apenas como ilustração do capítulo. Não se preocupou em analisá-las mais profundamente, problematizando seu significado.

No mesmo capítulo⁵, entretanto, a foto que mais chamou a atenção dos alunos mostrava dois tanques tombados em meio a uma estrada coberta por gelo, tendo como legenda a seguinte frase:

*“A União Soviética não estava preparada para o ataque alemão de 1941. Na imagem dois tanques soviéticos tombados numa estrada de Leningrado. Os tanques produzidos antes da Segunda Guerra Mundial na União Soviética eram muito vulneráveis para suportar o ataque alemão.”*⁶

Essa última foto suscitou uma discussão interessante entre professor e alunos, pois eles identificaram a traição alemã aos soviéticos durante a Segunda Guerra Mundial e, além disso, perceberam que tal fato era iminente, pois fazia parte do ideário nazista a luta contra o Comunismo.

O terceiro professor, antes de iniciar um novo capítulo do livro, fez uma análise de uma das imagens colocadas pelo autor, que elucidava como os europeus imaginavam o mar, à época dos Grandes Descobrimentos. Tratava-se da reprodução de uma gravura do século XVI que mostrava, em meio a caravelas, monstros e seres extraordinários, e era acompanhada da seguinte legenda:

⁶ Op. Cit.

“Esta gravura européia do século XVI mostra monstros marinhos imaginários criados pelos europeus para representar os perigos do Oceano Atlântico. Colombo ficou bastante decepcionado por não encontrar nenhum deles em sua viagem que levou à descoberta européia de um novo continente.”⁷

Após a exibição da imagem, os alunos foram questionados pelo professor sobre a visão de mundo de determinadas épocas. Ele esclareceu que realmente os europeus acreditavam naquelas representações e afirmou também que a ciência estava dando seus primeiros passos, o que poderia explicar aquela visão de mundo por parte dos navegadores.

Fato observável, a partir dessas experiências de acompanhamento dos professores na sala de aula é que, quando o mesmo lê a imagem com seus alunos, o resultado é bastante interessante, pois os próprios estudantes fazem comentários, estabelecem relações com outras matérias ou disciplinas, o que torna o seu aprendizado mais significativo.

⁷ Capítulo do livro didático:

MOZER, Sônia e TELLES, Vera. *Descobrimos a História – Brasil Colônia*. São Paulo: Ática, 2003.

CAPÍTULO 1

ESCOLAS E PROFESSORES

1.1 Principais características das unidades escolares

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas cinco escolas públicas estaduais da capital de São Paulo. Todas se encontram subordinadas à Diretoria de Ensino Centro Sul da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), da Secretaria de Estado da Educação, e possuem cursos de ensino fundamental, bem como também de ensino médio. Duas delas, as escolas denominadas A e B, além dos cursos regulares da educação básica, possuem também cursos de educação de jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental e médio.

A Diretoria de Ensino da Região Centro Sul pertence à Coordenadoria de Ensino da Região da Grande São Paulo (COGSP) e abrange os distritos de Bela Vista, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Moóca, Sacomã, Vila Mariana, Paraíso e Vila Prudente.⁸ Para esta pesquisa, foram escolhidas escolas situadas nos distritos da Bela Vista, Vila Mariana, Ipiranga e Paraíso.

A primeira fase da pesquisa consistiu em visitar as escolas escolhidas, analisar seu plano de gestão e seu projeto pedagógico. Esses são os dois documentos mais importantes que, teoricamente, regem a vida da unidade escolar estadual e nos dão um retrato das características da unidade. O plano de gestão tem como principais características elencar os recursos presentes na unidade, o pessoal que nela trabalha, bem como as características da clientela atendida.

Em todas as escolas analisadas os planos de gestão apresentam os seguintes itens: diagnóstico da escola e da comunidade por ela atendida, caracterização da clientela escolar e os recursos materiais e humanos que ela possui. O primeiro item – diagnóstico da unidade e da comunidade por ela atendida, trata de uma análise sobre a realidade escolar e sobre as características da comunidade, buscando problematizar tal realidade e apontando para os principais obstáculos que a instituição vem enfrentando em relação a sua busca pela

⁸ Informações obtidas no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br, em 10.10.2006.

qualidade de ensino. É a partir tal problemática que são definidas as prioridades e os objetivos centrais do plano. Surgem disto também os objetivos e metas a serem alcançados pela unidade. Nesse ponto, se define o que se almeja buscar realizar e quais ações serão desencadeadas para tal fim. No primeiro item, diagnóstico da escola, pôde-se observar que as unidades analisadas estabelecem como princípios a gestão democrática, com observância dos princípios da autonomia, coerência e pluralismo de idéias. Assim, aparece no plano de gestão a participação dos segmentos da comunidade escolar, na gestão da unidade: direção, professores, pais, alunos e funcionários, nos processos consultivo e decisório, através do Conselho de Escola e Conselhos de Classe e Série, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres. Além disso, todos os planos de gestão pesquisados prevêm a transparência, nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e zelo comum, na manutenção e otimização do uso e aplicação adequada dos recursos públicos e a valorização da escola, enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. Para tanto, atribui-se aos professores as seguintes funções: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir seu plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos com baixo rendimento; cumprir os dias letivos e a carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Além disso, prevê também a necessidade dos docentes colaborarem com as atividades de articulação, junto às famílias e à comunidade.

Quanto à caracterização da clientela escolar, em todos os planos de gestão analisados, pôde-se avaliar de que se trata de uma clientela de baixa renda, moradora nos arredores da escola. Os pais das crianças atendidas, geralmente são trabalhadores em serviços domésticos, faxineiros, porteiros de prédio ou trabalhadores em escritórios, que ocupam cargos subalternos.

Quanto aos recursos materiais, as unidades se apresentam bem equipadas de quadras esportivas cobertas e descobertas, biblioteca, sala de vídeo com aparelhos de televisão, videocassetes e aparelhos de DVDs, sala de informática e sala para organização do grêmio estudantil.

Os recursos humanos previstos nos planos de gestão analisados dizem respeito a todos os profissionais de educação lá presentes. Eles descrevem a atuação dos gestores (diretores, vice-diretores e as atribuições dos professores-coordenadores), dos docentes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries de Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como do pessoal de apoio (secretário, auxiliares de secretaria, faxineiros, zeladores etc.) Estabelece também o horário que cada um dos ocupantes desses cargos ou funções deve cumprir.

Com relação aos conteúdos do plano de gestão, de forma geral eles se apresentam organizados da seguinte forma: mecanismos que dão garantia ao acesso e à permanência na escola de todos os estudantes; organização do espaço físico, estabelecendo os principais espaços que a escola dispõe e, além disso, está prevista também a gestão democrática da escola, envolvendo toda a comunidade.

Os planos de gestão das escolas analisadas visam alcançar como principais objetivos: um ensino de qualidade; a diminuição dos índices de evasão e repetência, e um maior contato e participação da comunidade na vida escolar.

O projeto pedagógico, por sua vez, tem outra função – a de estabelecer as diretrizes pedagógicas da unidade escolar, bem como o de conter os planos de ensino das diversas disciplinas e os projetos desenvolvidos pela unidade. Ele é um documento que acompanha o plano de gestão da unidade. Em todas as unidades escolares visitadas, os dois documentos se apresentam na mesma pasta.

De acordo com Marta Parente, o projeto pedagógico caracteriza-se por ter a missão básica de: *“(...) expressar os desejos, interesses e necessidades da sociedade e por ser concebido e construído com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade escolar”* (PARENTE, 2000: 16). O Projeto Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer escolar e, por consequência, expressa a prática pedagógica das instituições e dos cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais. Ele sempre foi previsto pelas diversas legislações educacionais, mas a falta de participação coletiva dos professores na sua elaboração e a falta de clareza na compreensão da idéia de projeto, favorecia sua implantação de forma fragmentada e burocrática. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, anterior - Lei 5692/71, solicitava apenas o cumprimento das orientações vindas do poder central. Visto da forma como é solicitado hoje, o Projeto

Pedagógico é um documento elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente, administrativa e da comunidade, que fornece identidade à instituição. Essa elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e de sua relação para com a comunidade por ela atendida, bem como fornece uma visão sobre o tipo de indivíduo que se quer formar e de mundo que se quer construir. Nos projetos pedagógicos analisados pôde-se observar que, de maneira geral, eles buscam articular as atividades dos professores e dos diferentes segmentos da escola, visando a construção de um projeto coletivo de melhora de ensino, e a construção de um espaço democrático de educação, através da integração entre escola e comunidade. Busca, também, a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através do aprimoramento e da inovação de metodologias de trabalho; do estabelecimento de procedimentos e instrumentos de avaliação que enfatizem o diagnóstico e a correção das dificuldades dos alunos; a elaboração de materiais pedagógicos de apoio e atividades de recuperação e enriquecimento curricular, visando o aprimoramento da qualidade de ensino, a diminuição da evasão escolar e da retenção, o aumento da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo e a formação de um cidadão crítico e consciente de sua inserção no mundo e no mercado de trabalho.

De maneira geral, os dois documentos apresentam grande similaridade, nas escolas pesquisadas. Procuram estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e tentam estabelecer, nos seus planos de curso, alguma relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e com a produção didática em geral. Apesar de a legislação prever a participação da comunidade na elaboração dos dois documentos, pôde-se verificar, nas unidades e nas entrevistas realizadas com os professores, que apenas nas escolas B e C, houve maior participação da comunidade e dos docentes, na elaboração dos dois documentos. Nas unidades escolares A, D e E, tanto o plano de gestão, bem como o projeto pedagógico, foram elaborados por um grupo de professores e gestores escolhidos pela direção da unidade, sem a participação da comunidade.

De acordo com os documentos, as escolas atendem a um público de baixa renda e muitos são moradores dos bairros, onde as escolas se localizam. Uma delas, entretanto, a escola A, apresenta uma característica diferenciada. Por estar localizada numa região mais

central da cidade, atende a uma população que não mora em seu entorno. Muitos residem em bairros distantes, o que caracteriza a unidade como “escola de passagem”, de acordo com dados da Secretaria de Educação.

1.2 Os Planos de Ensino dos cursos de História

Nas escolas, como já foi mencionado, tomou-se contato com o plano de gestão e o projeto pedagógico da unidade. Eles são documentos que podem fornecer a dimensão do trabalho desenvolvido e revelar, também, o papel de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os planos de gestão revelaram a estrutura administrativa da unidade escolar, seus recursos materiais e humanos. O projeto pedagógico, por sua vez, revelou as características da clientela atendida, as propostas pedagógicas desenvolvidas na unidade e os projetos que lá estão em andamento. Os planos de gestão das cinco escolas analisadas revelam que todas têm uma equipe formada por diretor, dois vice-diretores, dois professores coordenadores, e seu número de professores varia de 55 a 83, distribuídos nas áreas do ensino fundamental 1 e 2, ensino médio e no curso de educação de jovens e adultos. Além disso, os planos de gestão também revelaram que as escolas analisadas têm grande quantidade de pessoal administrativo, envolvendo secretário, funcionários administrativos e de limpeza. Todas elas prevêm a existência de uma A.P.M. (Associação de Pais e Mestres), que colabora também com o fornecimento de pessoal para a escola, e um Grêmio Estudantil. Quanto aos projetos pedagógicos analisados, eles seguem a mesma estrutura em todas as unidades. Ou seja, prevêm a abordagem educacional adotada na unidade (tradicional, construtivista ou sócio construtivista); estabelece a quantidade de aulas para cada disciplina (para a disciplina de História são previstas duas aulas por semana no ensino fundamental 2, ou seja 5ª a 8ª séries, e duas aulas por semana no ensino médio). O projeto pedagógico da unidade revela também os planos de curso elaborados para cada disciplina. Na disciplina de História, em todas as escolas, os planos de curso se apresentam bastante sucintos, revelando aspectos dos objetivos principais da disciplina, o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de aulas previstas para a matéria e as estratégias a serem desenvolvidas pelos professores.

1.3 Características do grupo de professores

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados dez professores e procurou-se freqüentar suas aulas, analisando sua prática pedagógica e a utilização que o grupo faz da imagem. A partir dessa experiência aplicou-se o primeiro questionário aos professores, que procurava analisar o conjunto de docentes da unidade a partir de suas principais características tais como: sexo, renda, moradia, dedicação, regime e jornada de trabalho nas escolas públicas estaduais, tempo e características da formação acadêmica. Procurou-se também saber em quantas escolas o professor havia trabalhado na rede estadual de ensino.

Os resultados dos primeiros questionários aplicados aos docentes foram os seguintes:

1. Sexo:

Masculino	3
Feminino	7

Neste item podemos inferir que a pesquisa reflete a mesma relação de gênero existente na rede. Dados da Secretaria de Estado da Educação indicam que existem algo em torno de 70% de mulheres atuando como profissionais da educação do estado e 30% do sexo masculino.

1. Tempo de magistério:

Mais de dez anos no magistério	8
Entre cinco e dez anos	1
Menos de cinco anos	1

No item tempo de magistério, depreende-se que a maior parte dos professores entrevistados tem mais de dez anos de magistério. Isso pode ser explicado pela localização das escolas. Por se localizarem na região central da cidade de São Paulo, elas atraem um público que está há mais tempo no magistério e possui maior pontuação. É importante salientar que os dois professores localizados na faixa de menos de cinco anos de magistério

são concursados e obtiveram boa colocação nos últimos concursos para o provimento do cargo de Professor Titular de História (PEB 2), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A pontuação dos professores obedece ao seguinte critério: tempo de serviço no magistério estadual, na unidade escolar, no cargo ou função. Quanto aos títulos que ele possui, são atribuídos pontos pelo certificado de aprovação no concurso público de provas e títulos para o provimento do cargo da disciplina específica, mestrado, doutorado, certificado de conclusão de licenciatura plena não utilizada para investidura no cargo, certificados de cursos de especialização, certificados de cursos de aperfeiçoamento, cursos de atualização, extensão cultural e treinamento.

Dos professores entrevistados, além da licenciatura em História, três possuíam licenciatura em Pedagogia, um em Matemática e um em Geografia.

3. Regime de trabalho:

Professor Titular de Cargo Efetivo	4
Ocupantes de Função Atividade (OFA)	5
Estável	1

Observa-se, no quadro acima, que os professores contratados ou ocupantes de função atividade (OFAs) são a maioria dos entrevistados para essa pesquisa, fato que se reflete na rede estadual de educação de São Paulo. Apenas quatro dos professores entrevistados são concursados e, portanto, titulares de cargos efetivos. Uma das professoras respondeu ser estável, categoria em extinção na rede estadual.

4. Dedicção ao trabalho:

Trabalha somente em escolas públicas estaduais	4
Trabalha em escolas públicas estaduais e municipais	2
Trabalha em escolas públicas estaduais e escolas particulares	2
Trabalha em escolas públicas estaduais e exercem outras profissões	2

A maioria dos professores entrevistados é de professores das escolas públicas estaduais ou municipais. Apenas dois deles se dedicam também ao trabalho na rede particular de ensino, e os professores 6 e 8 exercem, respectivamente, a função de gerente em uma loja de tintas da família e secretária de uma empresa próxima à escola.

5. Jornada de trabalho dos Professores:

Jornada Básica	6
Jornada Inicial	4

Atualmente, na rede estadual de ensino estão previstas duas jornadas para os professores: a Jornada Básica de Trabalho Docente com 25 horas/aula com alunos, duas horas/aula de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e três horas de Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPLs). A Jornada Inicial de Trabalho Docente, prevê 20 horas/aula com alunos, duas horas/aula de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e duas horas/aula de Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPLs). Neste item pode-se observar que a maioria dos professores possui dedicação exclusiva para o magistério estadual, daí ser predominante, entre os entrevistados, a jornada básica.

6. Em quantas escolas da rede pública estadual o professor já lecionou:

Somente em 1 escola	0
Em até duas escolas	1
Em até três escolas	2
Em quatro escolas ou mais	7

Nesse item pode-se inferir que os professores apresentam um alto grau de rotatividade nas escolas da rede. Isso pode ser explicado pelo fato de a maioria dos professores entrevistados serem Ocupantes de Função Atividade (OFAs), perderem o vínculo no final do ano letivo, e se verem obrigados a participar de novas atribuições de

aulas, sendo obrigados a escolher as escolas que possuem vagas no início do ano, o que gera uma aparente instabilidade a esses profissionais de educação.

7. Faixa salarial:

Abaixo de três salários mínimos	4
De três a seis salários mínimos	6
Acima de seis salários mínimos	1

A grande maioria dos professores se encaixa na faixa de três a seis salários mínimos. Essa é a faixa salarial paga pelas secretarias de estado da educação e também do município, para o regime de dedicação de mais de 30 horas aulas semanais. Os quatro professores que alegaram ter rendimento abaixo de três salários mínimos possuem carga horária inicial, ou seja, 20 horas-aula semanais. O único professor que alegou ter rendimento acima de seis salários mínimos se dedica a outra profissão, além do magistério.

8. Tipo de residência:

Reside em imóvel próprio	8
Reside em imóvel alugado	1
Reside junto com os pais	1

A maioria dos professores que possuem mais de dez anos de magistério alegaram residir em imóveis próprios. Pode-se avaliar esse dado a partir da estabilidade profissional obtida pelo Professor e pela faixa etária dos mesmos. Oito dos professores tinham mais de dez anos de magistério. Além disso, a faixa etária dos que residem em imóveis próprios está situada em mais de quarenta anos de idade.

Daqueles que residem em imóveis alugados, há uma relação direta com o tempo de trabalho no magistério, que é de menos de dez anos de exercício da profissão.

9. Acesso à Internet

Acesso à Internet	10
Acesso da própria residência	4
Acesso nas escolas	3
Acesso em escritórios ou casas comerciais	3

De acordo com o questionário respondido pelos professores, todos alegam ter acesso à Internet; entretanto tal acesso varia de lugar. Apenas quatro alegam acessar a rede mundial de computadores, de suas residências. O acesso nas escolas, pelo que se pôde constatar é quase nulo, o que difere das respostas dadas pelos professores. Quanto ao acesso realizado em escritórios ou casas comerciais, esse é feito principalmente pelos professores que alegam não ter o magistério como sua única profissão, ou aqueles que não trabalham exclusivamente no magistério estadual.

10. Dados sobre a formação dos docentes:

Formados no curso superior de História em universidades públicas.	3
Formados no curso superior de História em universidades privadas.	6
Formados no curso de Estudos Sociais em universidades privadas.	1

Dos professores entrevistados, seis deles alegam ter realizado sua formação em instituições privadas de ensino e três em instituições públicas. Essa informação se reflete nas escolas da região que possuem a maioria dos professores formados em instituições particulares. É interessante também observar que uma das professoras entrevistadas realizou sua formação no curso de Estudos Sociais, já extinto, uma das excrescências do regime militar brasileiro, pós 64.

Depreende-se dessa fase da pesquisa que os professores analisados possuem um perfil muito semelhante aos docentes da rede estadual de ensino na região metropolitana de São Paulo, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação⁹. De acordo com esses dados, todos os professores de História, atualmente na rede, possuem curso superior. A maioria dos docentes que nela está, na região metropolitana de São Paulo, entra no magistério público estadual e ocupa o cargo como Ocupantes de Função Atividade (OFA), denominação atribuída aos professores que ocupam cargos temporários na rede. Boa parte dos professores da rede ocupa até dez anos na rede pública como OFA para, somente depois, serem efetivados por concurso público de provas e títulos. 34% dos professores já passaram por mais de oito escolas e 66% já disseram haver passado por mais de quatro. Essa rotatividade de profissionais gera uma falta de vínculo do professor com a escola o que pode trazer graves conseqüências para um tão almejado e necessário ensino de qualidade. Cabe destacar, ainda, a inexistência de outros estudos sobre esta questão no estado de São Paulo, que poderiam dar maior sustentação aos dados e análises aqui apresentados.

Por fim, algo que chama a atenção diz respeito ao tempo de atuação no magistério estadual dos docentes. Pode-se concluir que, por se tratarem de escolas que estão na região mais central de São Paulo, elas atraem profissionais com maior experiência no magistério, provavelmente pela pontuação atribuída a cada docente, referente ao tempo de atuação na rede, pela Secretaria de Estado da Educação, no processo das escolas em que lecionam. Os entrevistados também moram nas mesmas regiões das escolas em que trabalham. Portanto, este é um dado relevante que explica o porquê de sua escolha pelas escolas em que lecionam.

A análise dos dados colhidos para essa pesquisa permite afirmar que o grupo de professores escolhidos não difere muito da maioria dos docentes que lecionam nessa região da cidade de São Paulo, nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Pôde-se constatar, através de dados da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino da Região Centro Sul, (órgão que centraliza as decisões e políticas das escolas analisadas), e da entrevista que realizada com supervisores de ensino da Secretaria de

⁹ Dados obtidos no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br, em 10.10.2006.

Estado da Educação de São Paulo, que os professores da região possuem, em sua maioria, um perfil muito semelhante aos do grupo dessa pesquisa. Essa informação permite, de certa forma, estender os resultados da pesquisa, para a compreensão do processo de ensino de História, nos cursos do Ensino Fundamental, realizados nas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, evidentemente guardadas as respectivas características de cada região do município.

CAPÍTULO 2

A PINTURA HISTÓRICA DO SÉCULO XIX NA VISÃO DOS PROFESSORES

2.1 – Pedro Américo e Victor Meirelles – uma contextualização histórica

Para o estudo sobre a utilização da imagem na sala de aula de História do ensino básico, optou-se por trabalhar com provas projetivas. Partiu-se então das entrevistas realizadas com os professores, de onde se pôde observar que, na maioria das respostas, havia o relato de trabalhos realizados com filmes em vídeo, fotografias e pinturas históricas, principalmente do século XIX, brasileiras. As provas projetivas foram utilizadas no sentido de possibilitar ao educador descrever sua experiência com a utilização das imagens com seus alunos.

Como se repetiam os dados obtidos sobre as pinturas de Pedro Américo e Victor Meirelles, foram selecionadas três obras de cada um dos pintores do século XIX, as quais foram exibidas na tela de um computador portátil, ou mostradas em reproduções em papel. As obras escolhidas para essa fase da pesquisa foram:

- de Pedro Américo: “Independência ou Morte”, “Tiradentes Esquartejado” e a “Batalha de Avaí”
- de Victor Meirelles: “A Primeira Missa no Brasil”, “A Batalha de Guararapes” e o “Juramento da Princesa Isabel”.

Pedro Américo de Figueiredo e Mello nasceu na cidade de Areia, na Paraíba, em 1843. Foi pintor, desenhista, professor, caricaturista e escritor. Antes de completar dez anos acompanhou, como desenhista auxiliar, a expedição científica do naturalista francês Jean Brunet ao Nordeste do Brasil, em 1852. Por volta de 1855, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estudou no Colégio Pedro II e, no ano seguinte, matriculou-se na Academia Imperial de Belas Artes. De 1859 a 1864, desfrutou de uma bolsa concedida pelo imperador Dom Pedro II e estudou na *École National Supérieure des Beaux-Arts* (Escola Nacional Superior de Belas Artes), de Paris, onde foi aluno de Jean-Auguste-Dominique Ingres, Hippolyte Flandrin e Carle-Horace Vernet no Instituto de Física e na Sorbonne. Após uma longa

viagem pela Itália, retornou ao Rio de Janeiro em 1864 e assumiu a cadeira de desenho na Academia Imperial de Belas Artes. No ano seguinte, fixou-se em Bruxelas, na Bélgica, e titulou-se doutor pela Universidade de Bruxelas em 1868. Alternou permanências no Rio de Janeiro e em Florença, mas continuou como professor de Estética, História da Arte e Arqueologia, na Academia Imperial. Entre 1870 e 1871, foi responsável pela revista de caricatura “A Comédia Social”.

Em 1877, expôs em Florença a “Batalha de Avaí”, encomendada pelo Ministério do Exército. A obra foi novamente exposta, juntamente com a “Batalha dos Guararapes”, de Victor Meirelles, na Exposição Geral de Belas Artes em 1879, no Rio de Janeiro e gerou intensa polêmica e disputa entre os dois artistas. Entre 1886 e 1888, pintou a tela “Independência ou Morte”, para o Salão de Honra do Museu do Ipiranga, atual Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Com a Proclamação da República, foi eleito deputado da Assembléia Nacional Constituinte, em 1890. Em 1900 retornou a Florença, vindo a falecer cinco anos depois.

A obra “Independência ou Morte!”, de Pedro Américo representa o momento em que Dom Pedro I, erguendo sua espada, proclama a independência do país, em 7 de setembro de 1822. A pintura apresenta uma organização geométrica peculiar, com dois grandes semicírculos que se iniciam no centro da tela para se reencontrarem novamente na parte inferior do quadro. Na obra, Dom Pedro é representado como um grande estadista, determinado, pronto para conduzir seu povo a um destino glorioso. Apesar de Dom Pedro se encontrar no segundo plano do quadro, existe um evidente desnível entre o soberano e seus súditos. Do ponto de vista da estrutura narrativa, Pedro Américo nos conta a história de um ato heróico, de bravura, de uma figura política que fundaria uma nova ordem social e moral. Os soldados representados na tela são surpreendidos pelo ato do Príncipe Regente e sobem em seus cavalos, decididos; exaltando com o erguer de suas espadas a nova condição política do país. Alguns arrancam os laços de suas fardas, numa clara alusão ao rompimento político com Portugal. Dom Pedro é sempre associado por Pedro Américo, a um novo Napoleão, na medida em que o Príncipe Regente é representado de maneira muito próxima à pintura oficial francesa do século XIX. Atualmente discute-se muito o fato de Pedro Américo ter-se apoiado nas obras de Ernest Meissonier. De acordo com Cláudia

Valadão de Mattos: “o artista estudou detalhadamente quadros como a “Batalha de Friedland” (1875) ou “Napoleão III na Batalha de Solferino” (1863)” (MATOS, 1999).

Ernest Meissonier começou seus estudos e seus primeiros trabalhos no estúdio de Leon Cogniet, com o pintor Jules Portier. Seus primeiros trabalhos foram publicados para os editores Curmer e Hetzel, mas a partir de 1834, aos dezenove anos de idade, passou a expor regularmente no Salão Francês, tendo recebido a partir de 1840 diversos prêmios oficiais e condecorações por seus trabalhos. A maioria das suas pinturas tem por temas principais assuntos militares ou de caráter histórico. São obras que, ao contrário das de Pedro Américo, possuem uma dimensão reduzida. A técnica de Meissonier teve origem nos pintores holandeses do século XVII, mas a aproximação documental de seus trabalhos tem relação direta com o século XIX. Além de realizar pinturas históricas que enalteciam os grandes heróis do passado, Meissonier também não deixou de capturar os horrores da guerra em trabalhos como “Lembrança da Guerra Civil”, realizado entre 1848 e 1849, no qual ele descreve o momento no qual os insurrectos de Paris, de 1848, foram exterminados pela Guarda Nacional Republicana.

Jean-Louis-Ernest Meissonier. A Batalha de Friedland. 1887, óleo sobre tela.

Não podemos negar, pois, as diversas semelhanças entre as obras citadas e a pintura de Pedro Américo. Todavia, de acordo com Jorge Coli, as referências às obras do seu

tempo, ou do passado na produção artística do século XIX, não era necessariamente sinal de cópia ou plágio. De acordo com ele:

“a inovação, a especificidade do fazer não eram tidos então como valores tão fundamentais como para o público de hoje. O que importava era dar conta de um programa ambicioso: menos contava a novidade individual, do que a felicidade em vencer os escolhos inerentes ao projeto. Nesse contexto, a citação e a referência ao passado não são, de modo nenhum, pastichos originados pela falta de imaginação, mas um modo de mostrar como aquele elemento preexistente ressurgue numa outra relação.” (COLI, 1998: 377)

Jean-Louis-Ernest Meissonier. Napoleão III na Batalha de Solferino, 1863, óleo sobre tela.

1.2 – As obras de Pedro Américo e Victor Meirelles e o discurso dos professores

A obra de Pedro Américo “Independência ou Morte” inaugura a exposição de imagens realizada junto ao professor. A pintura histórica do século XIX pode ser compreendida como uma fonte de compreensão e de representação dos acontecimentos históricos, embora não possa se configurar como um mero instrumento de legitimação simbólica do Império Brasileiro. O quadro de Pedro Américo pode ser compreendido no sentido de contribuir para a construção de uma leitura gloriosa do passado histórico

nacional brasileiro, afinado com o discurso de duas importantes instituições da época: a Academia Imperial de Belas Artes e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. “Independência ou Morte” é, portanto, uma obra nodal para a compreensão da nacionalidade conforme o discurso da época e seu autor, Pedro Américo, um artista fundamental para a compreensão de seu período.

Pedro Américo, Independência ou Morte, óleo sobre tela, 1885.

“A Batalha de Avai” é a segunda obra exibida. Ela traz um interessante retrato sobre as batalhas travadas durante a Guerra do Paraguai (1865 – 1870). O quadro, pintado em Florença, na Itália, é o maior quadro histórico do Brasil, com 62 m². Na parte superior da moldura contém um medalhão com monograma do imperador Dom Pedro II, que foi quem encomendou a obra e pagou pela sua confecção. A pintura foi encomendada dois anos após o término da Guerra do Paraguai, levando cinco anos para ser finalizada. Foi exposta primeiramente em Florença e, somente depois, veio para o Rio de Janeiro (no Salão de Exposições de 1879). A imagem retrata uma batalha ocorrida às margens do Rio Avai, em 11 de setembro de 1868, onde pereceram cerca de 3.000 pessoas. Foi totalmente pintado na Itália e Pedro Américo nunca esteve no teatro de operações da Guerra do Paraguai. Dentre

os personagens históricos que aparecem no quadro estão o então Marquês de Caxias e o General Osório.

Todavia, a tela não pode ser considerada puro exercício da “imaginação” do artista, mas também fruto de pesquisas documentais, de leitura de textos sobre a época e da observação dos personagens e do local onde o evento ocorreu. E nisso Pedro Américo pode ser considerado um artista bastante engajado, intelectualmente.

Pedro Américo, Batalha do Avaí, óleo sobre tela, 1872/77

O quadro “Tiradentes Esquartejado” descreve, através da imagem, o triste destino desse herói nacional brasileiro. A obra de Pedro Américo trata, em primeiro plano, da vítima. O sacrifício de Tiradentes é mostrado em excesso. Ele se aproxima da emblemática imagem de Cristo. A comparação é sugerida pelo crucifixo que, ao lado da cabeça do futuro herói da Inconfidência, fornece ao espectador a dimensão de Cristo.

A obra, de 1893, retrata o corpo de José Joaquim da Silva Xavier exposto a um sol intenso, sobre a madeira que serviu de patíbulo ao réu da Justiça Brasileira e da Coroa Portuguesa. A cabeça, arrancada do corpo, jorrando sangue, encontra-se ao pé do mastro central, tendo ao seu lado um crucifixo. As pernas e o tronco encontram-se em posições que permitem ao espectador recompor, mentalmente, o corpo do mártir, o que causa um desconforto ainda maior àquele que tem contato com a obra.

Em segundo plano, Pedro Américo representou o casario colonial, com pessoas ao sol, em afazeres domésticos. Numa posição mais recuada, a paisagem com serranias é representada, retratando o cenário colonial de Minas Gerais, em tons suaves, em flagrante contraste com a cruel figuração dos restos mortais, no patíbulo.

A obra sobre Tiradentes possui grande dramaticidade. “Os alunos quando vêem essa imagem, compreendem o autoritarismo e a violência que ocorria no Brasil, durante o Império”, afirmou um dos professores entrevistados.

Pedro Américo elaborou o quadro em 1893, na cidade italiana de Florença, onde morava. Nesse período, o artista foi eleito deputado constituinte pela Paraíba. Ele retornou ao Brasil e o expôs, no Rio de Janeiro, em julho de 1893. Como a obra não foi bem recebida, ele a expôs em Juiz de Fora, cujo governo municipal de lá decidiu comprá-la. Nesse período, o colecionador Alfredo Ferreira Lage, criador do Museu Mariano Procópio, e proprietário de uma grande coleção, era vereador do município e foi figura fundamental no processo de sua aquisição para a cidade.

Depois de ficar 70 anos no museu de Juiz de Fora, quase esquecido, foi incorporado, em 1969, pela cultura de massa, a partir da enciclopédia “Grandes Personagens da Nossa História”, lançada pela Editora Abril, em 1969 e, originalmente, concebida para ser colocada no panteão dos heróis militares brasileiros. O fato de o quadro ter circulado em fascículos vendidos em bancas de jornal, está longe de colocá-lo como sucesso de público. Para efeito de comparação, cite-se outra obra de Pedro Américo, *Independência ou Morte*, que foi reproduzida logo em seguida à sua confecção, em 1888, tendo continuação divulgada à exaustão em suportes os mais variados, de bandejas a relógios, sobretudo à época do centenário da Independência. Mesmo tendo sido mostrada *ad nauseum*, como produto da indústria cultural, são raras as reproduções de Tiradentes Esquartejado. Não sendo reproduzido, não circulando como imagem, o quadro, esquecido, não auxiliou na construção do mito de Tiradentes, à época.

O quadro de Pedro Américo é único na arte brasileira e na pintura histórica ocidental, por privilegiar a visão do esquartejamento. Ao privilegiar isto, ele ignorou padrões do belo ideal do corpo, consolidados na história da arte e, em especial na pintura histórica. A noção de uma violência sobre o corpo não é típica da pintura histórica e,

principalmente, se for considerado que Tiradentes, no momento da produção da obra, se firmava como um herói nacional.

Pedro Américo, Tiradentes Esquartejado, óleo sobre tela, 1893.

As obras de Pedro Américo, exibidas aos professores, “Tiradentes Esquartejado” e “A Batalha do Avaí” pouco aparecem nas coleções didáticas. Entretanto, alguns professores dizem já ter se deparado com elas.

Victor Meirelles de Lima nasceu em Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, em 1832. Pintor, desenhista e professor iniciou seus estudos artísticos por volta de 1838, com o engenheiro argentino Marciano Moreno. No ano de 1847, mudou-se para o Rio de Janeiro e se matriculou na Academia Imperial de Belas Artes. Em 1852 ganhou o prêmio de viagem ao exterior e no ano seguinte seguiu para a Itália. Em Roma frequentou, em 1854, as aulas de Tommaso Minardi e, posteriormente de Nicola Consoni, dois artistas italianos de grande prestígio na época.

Nesse período realizou uma série de estudos com modelos vivos. Com a prorrogação da bolsa que lhe fora concedida continuou sua formação, estudando em Paris onde, em 1857, matriculou-se na École Supérieure des Beaux-Arts (Escola Superior de Belas Artes), freqüentando as aulas de Leon Cogniet e, em seguida, recebendo orientações de seu discípulo Andrea Gastaldi. Retornou ao Brasil em 1861 e, um ano depois, foi nomeado professor de Pintura Histórica da Academia Imperial de Belas Artes. Entre os anos de 1869 e 1872 executou duas grandes telas: “Passagem do Humaitá” e “Batalha de Riachuelo”. Em 1879, participou da Exposição geral de Belas Artes, expondo a “Batalha dos Guararapes” ao lado da “Batalha do Avaí” de Pedro Américo. A partir de 1886 passou a se dedicar à execução de panoramas. Entre eles destacam-se: o “Panorama Circular da Cidade do Rio de Janeiro”, concebido na Bélgica, juntamente com Henri Langerock e “Entrada da Esquadra Legal no Porto do Rio de Janeiro em 1894”.

Com a Proclamação da República, veio a perseguição política aos artistas oficiais da época da Monarquia e a demissão precoce da Escola Nacional de Belas Artes, que substituiu a Academia Imperial. Victor Meirelles, aos 57 anos, foi afastado com o pretexto de já possuir idade avançada, ao contrário de Pedro Américo que prosseguiu na carreira política. Em 1893, o artista tentou fundar sua própria escola, não obtendo sucesso. Sem recursos, o pintor instalou o *Panorama do Rio de Janeiro* num barraco, onde cobrava mil réis por visitante. Parte desses recursos foi utilizado para sua sobrevivência e a outra parte foi revertida, por decisão do próprio artista, para a Santa Casa de Misericórdia. O reconhecimento do artista se transformou em miséria. Muitas obras se perderam, por ignorância das autoridades da época, que não souberam distinguir a ideologia política da arte de qualidade que ele havia produzido. Victor Meirelles, finalmente, desistiu de produzir e seguiu sua vida, doente e abandonado, vindo a falecer aos setenta anos, em fevereiro de 1903.

As pinturas de Victor Meirelles utilizadas nessa pesquisa são: “A Primeira Missa no Brasil”, “A Batalha de Guararapes” e “Juramento da Princesa Isabel”.

A execução do quadro “A primeira Missa no Brasil” se deu após o artista ter partido para a Europa em 1853, ao receber o Prêmio de Viagem da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Na Europa, ele passou por um curto período em Roma; foi então para Paris e lá decidiu pintar o quadro que seria o emblema da fundação do Brasil. Meirelles leu

exaustivamente Pero Vaz de Caminha, incentivado por seu mentor brasileiro, Araújo Porto-Alegre, diretor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Caminha nos deixou um documento de grande importância para a compreensão da chegada dos portugueses ao Brasil. Ele possuía duas qualidades fundamentais para um bom escritor: talento literário e grande capacidade de observação. Elas geraram um texto bem elaborado, e que dá conta dos acontecimentos tal como eles se apresentavam ao olhar europeu. Foi esse documento que possibilitou a Victor Meirelles a reconstituição daquele momento histórico.

Da mesma forma como Pedro Américo se inspirou nos pintores de seu tempo, Meirelles se apoiou nas obras de Horace Vernet, mas com o consentimento e, até mesmo, com a participação deste, em algumas obras.

No ano de 1861, “A Primeira Missa no Brasil” foi apresentada no Salão Parisiense. Por ser a primeira vez que um pintor brasileiro se apresentava num Salão de grande importância na Europa, por aqui a obra ganhou grande notoriedade e reconhecimento. O trabalho de Meirelles é uma referência comum nos livros didáticos de História do ensino básico. De maneira geral, a imagem aparece pouco nítida nos livros e suas dimensões, por serem reduzidas, dificultam a leitura por parte do aluno. Além disso, a pintura reforça a idéia de descobrimento bastante combatida pela historiografia atual, mas que não deixa de ser interessante, se bem contextualizada pelo professor na sala de aula.

O quadro de Meirelles foi alvo de uma intensa polêmica quando da comemoração dos quinhentos anos da chegada dos portugueses em nosso país. Alguns professores entrevistados para essa pesquisa dizem trabalhar com a obra a fim de desarticulá-la, para analisar seus aspectos formais e depois seus aspectos históricos à luz da discussão historiográfica atual, a fim de permitir ao aluno uma outra análise sobre a chegada dos europeus em solo brasileiro. Os resultados, segundo relataram os professores, foram bastante positivos.

Em 1861, o quadro “A primeira Missa no Brasil” foi aceito com referências bastante elogiosas pelo júri do Salão de Paris, fato inédito para um artista brasileiro até aquele momento. As múltiplas situações e expressões presentes na obra, além de ser um quadro de grandes dimensões, acabaram por eternizar a visão do descobrimento do Brasil. Esse ato é visto, através da obra de Meirelles, como um momento heróico e pacífico. Se a obra do

pintor lhe rendeu elogios por parte da academia francesa, também foi alvo das mais diversas críticas, por conter um excesso de imaginação no Brasil.

Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, óleo sobre tela, 1860

As outras duas obras de Victor Meirelles são: “A Batalha de Guararapes” e “Juramento da Princesa Isabel”. São pinturas bem representativas da época do Segundo Império. No caso da “Batalha de Guararapes”, trata-se de um quadro de grandes dimensões (aproximadamente 45 m²) e sua exposição gerou uma das mais acirradas polêmicas da arte brasileira. Pedro Américo e Victor Meireles eram acusados de plágio pela grande imprensa, e constantemente comparados através dos jornais da época. Criou-se um clima de grande rivalidade entre eles, alimentado por alguns setores políticos e pela imprensa. Os jornais da época alimentavam uma certa concorrência entre ambos, para que o público decidisse quem era o melhor artista.

“A Batalha de Avaí” e a “Batalha de Guararapes” se encontram, atualmente, na mesma sala do Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro, expostas uma defronte a outra. São obras que representam momentos importantes da história militar do país. Todavia, elas raramente se encontram reproduzidas em livros didáticos, havendo poucos livros de arte que as contenham.

Na obra “Batalha dos Guararapes”, na qual Victor Meirelles trabalhou durante seis anos, houve uma grande pesquisa feita pelo artista. Ele teria se deslocado para Pernambuco, a fim de realizar pesquisas históricas e observar minuciosamente o local onde os holandeses foram derrotados, em 1649, buscando conhecer o local e os elementos que aproximassem o quadro da realidade dos fatos. A Batalha dos Guararapes é o nome dado a duas batalhas travadas no Monte Guararapes, ao sul da cidade de Recife, e foram episódios decisivos durante a Insurreição Pernambucana. A primeira ocorreu em 19 de abril de 1648, e a segunda em 19 de fevereiro de 1649. “A primeira batalha é simbolicamente considerada a origem do Exército Brasileiro.” (SOUZA Jr., 1948: 25)

Victor Meireles. A Batalha de Guararapes , óleo sobre tela, 1879

“O Juramento da Princesa Isabel” ou “Juramento de Sua Alteza Princesa Imperial como Regente do Império na Sessão Extraordinária da Assembléia Geral no Paço do Senado, no dia 22 de maio de 1871” é uma obra relevante na iconografia brasileira do século XIX. Para essa tela, pertencente atualmente ao Museu Imperial de Petrópolis, Victor Meireles criou diversos desenhos. Existe um álbum no Museu Nacional de Belas Artes com estudos preparados, antes da execução do quadro. Para ele, o desenho era essencial; era a

base de toda composição. Cada figura presente na obra foi estudada exaustivamente, e até mesmo a arquitetura e o mobiliário foram reproduzidos com muito cuidado, a partir de estudos aprofundados.

A obra teria sido encomendada pelo Visconde de Abaeté a Victor Meirelles, por ocasião do falecimento, em Viena, da Princesa D. Leopoldina. Abalados com a dor pela perda da filha, os Imperadores viajaram para a Europa por uma longa temporada. A Regência passou a ser exercida pela Princesa Isabel, herdeira do trono, cujo juramento foi prestado, em 20 de maio do mesmo ano, na Sala de Sessões do Senado.

A Cerimônia do Juramento foi presidida pelas mais importantes figuras do Império. Todo o corpo diplomático residente no Brasil testemunhou esse evento, que foi retratado na obra do pintor catarinense.

Primeira filha mulher do Imperador Dom Pedro II e da Imperatriz dona Thereza Christina, dona Izabel havia sido aclamada pela Assembléia Geral do Império como herdeira do trono e Princesa Imperial do Brasil, aos quatro anos de idade, em 1850, em função da morte de seus dois irmãos, um primogênito e outro caçula; respectivamente Dom Afonso Pedro e Dom Pedro Afonso. Aos quatorze anos, ela prestou juramento como Princesa Imperial no Senado brasileiro, fato que foi retratado na obra de Victor Meirelles.

Victor Meireles, Juramento da Princesa Isabel, óleo sobre tela, 1875.

Através das entrevistas pôde-se observar que os professores que trabalham com imagens não se preocupam em conhecer as características das obras com as quais estão lidando. Pouco se sabe acerca dos artistas, das técnicas ou do momento histórico em que as pinturas foram executadas. Há uma grande falha quanto à formação, em História da Arte, em especial, da arte brasileira, nos cursos superiores de História. Os docentes relataram que, muitas vezes, entram em contato pela primeira vez com as pinturas através dos livros didáticos ou de enciclopédias escolares que as contém.

Alberto Manguel realiza uma reflexão interessante sobre a leitura de imagens, que vai de encontro a essa experiência do magistério. Segundo ele, quando entramos em contato com uma obra de arte,

“(...) o que vemos é a pintura traduzida nos termos de nossa própria experiência. Conforme Bacon sugeriu, infelizmente (ou felizmente) só podemos ver aquilo que, em algum feitiço ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos. “

(MANGUEL, 2003: 27)

Na medida em que os professores não tiveram contato, na sua formação ou no seu cotidiano com as imagens históricas do século XIX, a não ser através do livro didático, torna-se difícil ensinar os alunos a lê-las, ou delas abstrair algum tipo de informação, na medida em que elas não fazem parte de seu repertório cultural.

Além disso, discutir sobre a pintura histórica do século XIX, apresenta alguns problemas na contemporaneidade, na medida em que essas obras são tratadas de forma preconceituosa e marginal, após o movimento modernista no Brasil. Em nosso país, os modernistas delegaram à produção artística do século XIX o papel de cópia dos movimentos europeus. Nesse sentido, a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, era considerada um grande obstáculo à constituição de uma estética genuinamente nacional.

Mas, ao que tudo indica, o principal obstáculo para a não utilização da imagem é a falta de contato e familiaridade com elas, que o curso superior e sua prática cotidiana não favorecem. De maneira geral, os cursos superiores de História privilegiam a análise do

texto escrito, em detrimento da análise de imagens. Essas, quando surgem, são tratadas como mera ilustração ou adendo do texto escrito, nos bacharelados ou licenciaturas de História. Pelo que se pôde avaliar nos currículos das universidades ou faculdades freqüentadas por esses professores, poucas são aquelas que têm cursos de História da Arte, em sua grade curricular. Quando esses cursos existem são, em geral, sobre a arte européia e pouco da arte brasileira é tratada. Em suma, o professor de História não é preparado para trabalhar com imagens.

CAPÍTULO 3

TRABALHANDO COM IMAGENS

3.1 – A utilização da imagem pelo professor de história na sala de aula do ensino fundamental

Pensar a utilização da imagem pelos profissionais da educação, em especial pelos professores de História do ensino básico, significa pensar que as imagens funcionam como representações que têm um papel importante na criação, manutenção e recriação do próprio entendimento da história e do mundo social. Portanto, quando o professor abre um livro didático, ou faz uso de imagens nas aulas de história com seus alunos, depara-se com um mundo pensado, dado a ler e com representações que poderão perpetuar esse mundo, ou dar abertura para sua recriação ou reflexão. Por isso, torna-se necessário compreender o que o professor entende por imagem e, com isso, entender também o que o professor compreende que esteja por detrás da imagem, o que ela carrega como significado implícito.

Pode-se considerar que as imagens utilizadas no ensino de história são produções que expressam, e de certa forma, instituem visões de mundo. Compreender o discurso dos professores sobre a utilização da imagem é, portanto, tarefa fundamental para se entender também o processo de ensino nos cursos de história do Ensino Básico.

Para essa tarefa, foram elaborados dois questionários que visavam avaliar a visão dos professores sobre o que entendiam por imagem e sua utilização na sala de aula.

No primeiro questionário aplicado havia seis questões que abordavam a utilização da imagem nos cursos de História do Ensino Fundamental.

A primeira delas, a questão de número sete solicitava ao professor que externasse sua preferência quanto ao tipo de material preferido no processo de ensino – livros didáticos ou outros tipos de material como apostilas, textos complementares, dentre outros.

As respostas dos professores variaram. Entretanto, pôde-se observar que algo comum a elas diz respeito à utilização de diversos tipos de material. Na pergunta havia apenas a menção a livros didáticos, apostilas ou textos complementares. Pode-se afirmar, pois, que os docentes responderam espontaneamente a essas questões, pois não havia nenhum direcionamento colocado pelo pesquisador. As respostas foram as seguintes:

Todo tipo de material	06
Jornais	01
Revistas	01
Materiais didáticos diversos	01
Documentos históricos	01
Fotografias	01
Músicas	01
Apostilas	01
Textos complementares	01
Material próprio – produzido pelo professor	01

Depreende-se das respostas obtidas que não há restrição quanto à utilização de qualquer tipo de material para fins didáticos. Não há, nas respostas, predominância de nenhum modelo de material didático adotado pelo docente. Todavia, ao responder todo tipo de material, o professor não especificou de qual modelo mais se utiliza. Do total das respostas, apenas quatro delas especificavam os materiais preferidos pelos docentes em seu trabalho cotidiano. As outras seis diziam apenas “diversos tipos de material” ou “todo tipo de material”, sem especificar quais deles os professores mais trabalhavam com seus alunos na sala de aula.

A questão oito solicitava ao professor o que ele entendia por imagem. As respostas foram as mais variadas. Eis abaixo um quadro com as respostas:

Todo e qualquer signo visual.	01
É tudo que me permite olhar, observar.	01
É o nome atribuído às representações das características originais dos elementos.	01
Todo objeto que possa ilustrar ou passar alguma informação.	01
É um universo paralelo à palavra escrita e pode desvendar inconscientes, realidades.	01
É o que vemos, observamos, analisamos e fixamos na memória.	02

É o que é real ou virtual; real ou imaginário.	02
É o que vejo e codifico com meus conhecimentos para formar idéias e assim posicionar-me frente ao mundo.	01

Pode-se observar, através desse quadro, que os professores entrevistados entendem a imagem como um signo visual, com significação própria. Entretanto, uma das respostas afirma que a imagem é aquilo que pode ilustrar ou passar alguma informação aliada ao texto. Nessa resposta, observa-se que o professor não consegue dissociá-la do texto escrito. Para ele, a imagem só faz sentido quando associada à escrita. Outra resposta que chama a atenção diz respeito a ser a imagem um universo paralelo à palavra escrita e poder desvendar inconscientes ou realidades subjacentes. Há respostas que falam, também, que a imagem pode nos ajudar a revelar o que está implícito, o que não é dito pelo texto ou o que pode ser interpretado. Está, portanto, ligada ao imaginário. Tal resposta está bem relacionada ao conceito de representação, conforme será abordado, mais adiante.

Essa definição da imagem pode estar ligada à imagem mental que se tem de algo, e não à imagem direta que se tem através da visão, a qual é propagada através dos meios de comunicação visual. A imagem que se tem de algo é como um reflexo mental dessa coisa. Platão escreveu, em *A República*:

“Chamo imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida aos reflexos que vemos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações desse gênero”.

Para o filósofo grego, a questão da imagem estava relacionada a uma postura idealista; ou seja, a verdade não está nos fenômenos particulares e passageiros, mas sim nas idéias. A imagem, para ele é vista, pois, como um reflexo da realidade.

Martine Joly, por sua vez, analisa a imagem entendida na contemporaneidade da seguinte forma:

“O uso contemporâneo da palavra imagem remete, na maioria das vezes à imagem midiática. A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que criticamos e que faz ao

mesmo tempo parte da vida cotidiana de cada um, é a imagem midiática. Anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pela própria mídia, a imagem torna-se então sinônimo de televisão e publicidade”. (JOLY, 1999: 75).

Para a pesquisadora francesa, a imagem é, portanto, na atualidade, sinônimo de televisão e da mídia. Não se consegue dissociar a idéia de imagem dos meios que se tornaram notáveis, por propagá-las. Nas entrevistas realizadas, pôde-se observar que as respostas dos docentes caminhavam nessa direção, ou seja, associam a noção de imagem àquela produzida pela mídia, em geral.

Outra questão formulada no primeiro questionário dizia respeito à utilização do livro didático, e solicitava ao professor se ele preferia trabalhar os textos ou as imagens presentes nos livros. De fato, formulou-se essa questão para avaliar se o educador via a imagem com uma identidade dissociada, ou associada ao texto escrito. As respostas foram:

As imagens ajudam a compreender os textos, principalmente na disciplina de História.	01
A imagem é utilizada como recurso ilustrativo do texto escrito.	01
Utilizo ambos, pois são complementares.	06
Dou mais importância à imagem, pois é necessário decodificá-la a fim de compreendê-la melhor.	01
Utilizo mais os textos	01

Nas respostas acima, fica evidente que os docentes preferem trabalhar textos e imagens conjuntamente, pois entendem textos e imagens como elementos complementares da informação. Entretanto, em algumas respostas, fica implícita a utilização da imagem como ilustração do texto escrito, sem vida própria. Apenas uma resposta dizia que a imagem era utilizada com prioridade, quando o professor fazia uso do livro didático de História. O professor número um relatou que, quando introduz um novo capítulo do livro aos seus alunos, procura realizar uma prospecção das imagens presentes no material didático e, assim, ajudar a desvendar esse novo universo com seus estudantes. Ele relatou

uma experiência realizada com os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, utilizando-se de obras de Jean-Baptiste Debret. Fazendo uso dessa estratégia, ele afirmou que obteve resultados mais positivos junto aos alunos, do que utilizando apenas textos escritos, do ponto de vista da aprendizagem, pois eles sabiam de antemão o que seria discutido no capítulo – no caso, a escravidão no período colonial brasileiro - a partir da análise das imagens realizada, através da observação e discussão das reproduções das obras de arte, presentes no livro didático.

Outra questão presente no primeiro questionário dizia respeito a que tipos de imagem faziam mais uso com seus alunos – imagens estáticas ou em movimento. Definiram-se como imagens estáticas: fotografias, reproduções de pinturas, afrescos, vitrais, entre outras obras de arte, presentes em livros, slides ou apostilas e como imagens em movimento, filmes em vídeo, DVD e televisão.

As respostas foram as seguintes:

Fotografias	09
Reproduções de obras de arte em livros	04
Reproduções de obras de arte em slides	01
Filmes em vídeo	07
Filmes de DVD	02
Reproduções de obras de arte ou imagens pela Internet	02
Reproduções de filmes ou imagens pela Internet	02

As respostas acima identificam uma preferência pela fotografia e pelos vídeos, em detrimento de outros suportes, bem provavelmente porque a fotografia esteja mais presente no cotidiano de professores e alunos, e por se tratar de uma linguagem mais próxima deles, através do contato com os meios de comunicação de massa.

De acordo com Ernesta Zamboni:

“A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento. O fotógrafo é um sujeito que conhece o tema que está sendo registrado, uma

pessoa que tem um olhar direcionado e cheio de significados e significantes. Entre os dois momentos fotográficos, a criação e a produção, o fotógrafo é envolvido em um conjunto de decisões que vão desde a escolha do filme (marca, asa, cor) até a qualidade do papel no qual o filme será revelado. São os detalhes referentes à intensidade de luz, cor, velocidade, aproximação, tipo de lente existentes no momento da fotografia, que dão ao fotógrafo a concretude de suas intenções. Não é indiferente fotografar uma dada realidade como um filme branco e preto ou com filme colorido: os resultados são distintos. Quando se quer dar à fotografia um ar mais intimista, explora-se o filme em branco e preto, jogando com momentos em claro e escuro, sempre na dimensão dos contrastes. Assim, também não é indiferente ao fotógrafo a utilização de um papel brilhante ou opaco, ou mesmo dar à fotografia um tom amarelado, envelhecido. A fotografia é um tipo de representação que expressa a relação existente entre dois sujeitos: o fotografado e o fotógrafo. Este último tem uma ideologia e uma intenção expressas na escolha do outro sujeito a ser retratado, atribuindo-lhe símbolos de vida. Para o fotógrafo é uma representação particular, única. Como diz Benjamin 'o espírito dominando a mecânica, reinterpreta seus resultados mais exatos como símbolos de vida' Nesse sentido, a representação do real é em si mesma uma transformação do próprio real. Ao pensar neste real, o fotógrafo pensou em todos os referenciais que estão ao seu redor. Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem.”

(ZAMBONI, 1998: 90)

Chama também atenção a utilização do vídeo como recurso importante no ensino de História do curso básico. Os professores, entretanto, não especificaram se preferem

trabalhar filmes de ficção, filmes que retratem uma época da História ou documentários. De qualquer forma, o uso de vídeos e da fotografia na sala de aula, são respostas importantes dos professores entrevistados, que sinalizam como a imagem é tratada na sala de aula nos curso de história do ensino fundamental. De acordo com José Manuel Moran:

“O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado -com múltiplos recortes da realidade -através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente.”

(MORAN, 1995: 27)

Outra questão presente no primeiro questionário dizia respeito a algum tipo de experiência, cujo resultado poderia ter sido positivo ou negativo quanto ao uso da imagem, na sala de aula. As respostas dos professores foram as seguintes:

Análise do filme de Charles Chaplin “Tempos Modernos” sobre o início da sociedade industrial.	01
Análise e atividades a partir das reproduções das pinturas de Debret para compreender o período colonial brasileiro.	02
Trabalho com fotografias de escravos a partir do livro “Olhar Estrangeiro”, EDUSP.	01
Análise dos filmes “A Lista de Schindler” e “A Vida é Bela”, para	01

analisar duas visões sobre o Nazismo.	
Elaboração de cartazes que utilizavam imagens para retratar um dos períodos da República no Brasil.	01
Análise dos filmes “A Missão” sobre o papel dos jesuítas no período colonial brasileiro e sul-americano e “O Nome da Rosa” sobre as principais características da Idade Média.	01
Trabalho com fotografias	02
Fotos do fotógrafo Militão Augusto de Azevedo sobre São Paulo do final do século XIX.	01

Observa-se uma grande variedade de respostas dos professores à questão. Em todas elas, entretanto, o aspecto positivo quanto à utilização da imagem é unânime. Apenas uma delas faz uma ressalva quanto às legendas nos filmes, em vídeo, que são muito difíceis de serem acompanhadas por alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. Tal dificuldade fez o professor trabalhar com vídeos da primeira fase dos filmes de Charles Chaplin, por serem mudos e, portanto, não necessitarem da leitura das legendas, embora haja algumas frases encaixadas entre as cenas.

É pertinente observar também que, apesar dos professores afirmarem utilizar muito os vídeos nos cursos de História do Ensino Fundamental, a maioria das experiências tidas como positivas pelos docentes diz respeito à utilização de imagens fixas em fotografias ou reproduções de obras de arte – sete dos professores entrevistados responderam dessa forma.

A avaliação do trabalho com imagens também recebeu atenção nesse primeiro questionário. Perguntava-se ao professor como ocorria a avaliação do trabalho com imagens e através de quais instrumentos.

As respostas foram:

Discussão e debate em sala de aula	03
Análise das leituras das imagens	02
Elaboração de textos	06
Avaliação oral	04
Releituras através de desenhos	01

Seminários	01
Exposição de cartazes	01
Elaboração de revistas em quadrinhos	01

Nas respostas dadas pelos professores, é observável uma valorização do texto escrito como principal instrumento de avaliação, quando o docente trabalha com imagens. Esse texto varia de acordo com as respostas. Pode ser elaboração de poesias, narrativas e relatórios. Entretanto, pode-se observar também que a avaliação oral é bastante valorizada entre os professores entrevistados. Os que deram essa resposta afirmaram que ela se daria a partir da leitura que o aluno fizesse da imagem, ou através do que “viria à cabeça” desse aluno, quando ele entrou em contato com a imagem. Os educadores que forneceram tal tipo de resposta esperam avaliar o inconsciente dos alunos: o que as imagens suscitam. A discussão e o debate em sala de aula também são utilizados como estratégia, pelos entrevistados. Nas respostas, eles disseram trabalhar com discussões entre os alunos, daquilo que eles observam nas imagens. Aquelas, segundo tais professores, auxiliam os estudantes a desvendarem as informações implícitas.

A última questão do primeiro questionário, quanto à utilização da imagem na sala de aula, solicitava aos professores que avaliassem o trabalho com imagens. Ele deveria verificar se, ao trabalhar com elas, obteria um melhor resultado com seus alunos, do que ao trabalhar com textos escritos. As respostas foram as seguintes:

Sim, porque os alunos podem visualizar melhor os fatos.	02
Sim, porque os alunos não estão familiarizados com o uso de imagens. É o momento onde eles descobrem outras riquezas da comunicação.	01
Sim, o ensino ganha mais vigor com as imagens, mas não se pode menosprezar o texto escrito.	02
Sim, pois o texto escrito não é suficiente para “transportar” o aluno ao passado.	01
Sim, porque há uma grande facilidade em assimilar os conceitos através da observação e análise de imagens.	01

Não, apenas a imagem não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino.	01
Não, pois acredito que as duas linguagens se complementam, portanto uma não deve superar a outra.	02

Nas respostas dos professores pôde-se observar que 70% do total do grupo entrevistado admitiram que a utilização de imagens no ensino é muito importante para o processo de aprendizagem, entretanto, em todas as respostas fica claro que a utilização apenas delas não fator é suficiente para dar conta do ensino, nos cursos de História. Há a necessidade da utilização do texto escrito, pois a linguagem está baseada nele.

Pertinente também observar que as imagens não aparecem nas respostas dos professores como meros adendos do texto. Elas aqui emergem com uma identidade própria, na medida em que são responsáveis pela assimilação de conceitos, bem como por permitir aos alunos visualizarem melhor os fatos do passado histórico.

Conforme já assinalado, por Martine Joly, as imagens não existem apenas como entidades próprias. O texto e a linguagem também modificam o seu conteúdo. Assim, há uma relação recíproca entre texto, linguagem e imagem.

Segundo essa autora:

“(...) é injusto achar que a imagem exclui a linguagem verbal, em primeiro lugar porque a segunda quase sempre acompanha a primeira, na forma de comentários, escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa, bulas, slogans, conversas quase ao infinito. Como se reconhece que uma televisão ‘essa caixa de imagens’, está ligada em uma casa? Pelo blábláblá incessante, ainda mais presente do que no rádio, em que a música ocupa um espaço maior. Quanto às imagens fixas, sem texto, rompem tanto com a nossa expectativa que a legenda que as acompanha é ‘sem legenda’ ou ‘sem palavras’ ou ainda ‘sem título’ ...”

(JOLY, 1999: 116)

3.2 – As pinturas históricas do século XIX na visão dos professores

O segundo questionário aplicado aos professores era acompanhado da exibição de reproduções das obras de Pedro Américo e Victor Meirelles já citadas. Para isso fez-se uso de um computador pessoal compacto e, em algumas oportunidades, de reproduções em folha de papel. As perguntas formuladas aos professores foram:

1. Qual o conhecimento que o Sr.(a) possui das obras que estão sendo mostradas?
2. Qual seu significado?
3. Que motivação, ao seu ver, teve o artista?
4. Há uma ideologia por detrás dessa imagem?
5. Aonde quer chegar o realizador dessa obra de arte com a pintura proposta?
6. Qual delas chama mais sua atenção e por quê?
7. Já trabalhou com os alunos em sala de aula ou fora dela se utilizando de algumas dessas obras?
8. Em caso positivo, como foi esse trabalho? Relate sua experiência:
9. Além dos aspectos históricos pertinentes a essas obras, o sr.(sra.) trabalhou também os aspectos estéticos? De que forma?
10. Qual a reação do aluno ao trabalho com esse tipo de imagem? Você considera que o aprendizado se dá de maneira mais significativa, ou não? Por quê?
11. Houve algum tipo de avaliação?

12. Como se deu o processo de avaliação?

13. Quais foram os resultados da aprendizagem dos alunos quando trabalha com imagens?

As respostas dos professores foram as seguintes:

Conhecem as obras exibidas	10
Não conhecem as obras exibidas	0

Os professores responderam, na totalidade, que conheciam as obras exibidas, porém quatro deles disseram conhecer algumas mais que outras. Chama atenção, nessa questão, duas obras de Pedro Américo – “Independência ou Morte” e “Tiradentes Esquartejado” e uma de Victor Meirelles “A Primeira Missa no Brasil”, por serem quadros amplamente conhecidos. Essas obras são mais conhecidas pelos docentes, na medida em que são mais comuns nos livros didáticos de História. No caso da primeira obra “Independência ou Morte”, o fato de estar no Salão de Honra do Museu Paulista, que é bastante visitado por alunos de escolas públicas e particulares de São Paulo, também responderia a essa questão.

Como respostas da segunda questão, sobre o significado delas, pode-se observar no quadro abaixo:

Significado histórico de grande importância para a compreensão da História do Brasil.	05
Significado importante no tempo em que as obras foram concebidas.	02
Apenas significado simbólico como retratos de uma época.	02
Apenas o significado estético, como obras que representam a História da Arte brasileira, num determinado período.	01

Pode-se verificar pela resposta dos professores, que eles entendem as obras como detentoras de grande importância para a compreensão da História brasileira. Portanto, no entender deles, não se tratam de meras representações artísticas de uma determinada época,

mas sim retratos ou representações que podem nos auxiliar a compreender o passado histórico. Apenas um dos entrevistados teria respondido que as obras não possuem um grande significado histórico, mas estético, para a compreensão da arte brasileira, numa determinada época.

A idéia de representação está bastante presente nas respostas dos entrevistados.

Serge Moscovici nos auxilia a compreender como surgem as representações no mundo social. Para esse autor:

“De fato representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando nós classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-o e rotulando-o. E neste ato, nós revelamos nossa teoria de sociedade e de natureza humana.”

(MOSCOVICI, 2005: 62)

Quando os professores respondem haver uma grande importância para a compreensão da História do Brasil, de fato, eles estão criando sua representação para as obras e, assim, deixando transparecer sua visão de História, de sociedade e de mundo, a partir da análise das pinturas históricas. Para a maioria dos docentes, essas obras não apenas representam os acontecimentos históricos do século XIX; elas, de certa forma, também representam o que de fato aconteceu naquele momento, pois para a maioria delas *funciona* como documentos da época.

Roger Chartier também aponta essa questão. Para esse autor:

“(...) pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que,

à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.”

(CHARTIER, 1988: 19)

A terceira pergunta dizia respeito a quais motivações tiveram os artistas para realizarem aquelas obras de arte. As respostas a essa questão estão descritas a seguir:

Motivações financeiras, visto que estavam sendo financiados pelo governo do II Império	08
Motivações artísticas, visto que procuravam dialogar com a arte européia do mesmo período marcada pelo academicismo.	01
Motivações pessoais, visto que estavam tentando resgatar aspectos da arte e da história brasileira da época.	01

De fato, tanto Pedro Américo quanto Victor Meirelles foram financiados em parte de suas vidas, pelo II Império brasileiro.

Pedro Américo, conforme já observado, teve sua bolsa concedida pelo governo de Dom Pedro II entre 1859 e 1864. Devido a essa bolsa estudou na Escola Nacional Superior de Belas Artes de Paris, onde foi aluno de Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), Hippolyte Flandrin (1809 - 1864) e Carle-Horace Vernet (1789-1863); no Instituto de Física e na Sorbonne. Após viagem pela Itália, retornou ao Rio de Janeiro em 1864 e assumiu a cadeira de desenho na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA).

Victor Meirelles, por sua vez, ganhou, em 1852, um prêmio de viagem ao exterior e, no ano seguinte, seguiu para a Itália. Em Roma frequentou, em 1854, as aulas de Tommaso Minardi (1787-1871) e, posteriormente de Nicola Consoni (1814-1884), com quem realizou uma série de estudos com modelos vivos. Com a prorrogação da pensão que lhe fora concedida pelo governo de Dom Pedro II, prosseguiu com sua formação, estudando em Paris onde, em 1857, matriculou-se na Escola Superior de Belas Artes, frequentando as aulas de Leon Cogniet (1794-1880) e, em seguida, recebeu orientações de seu discípulo

Andrea Gastaldi (1810-1889). Retornou ao Brasil em 1861 e, um ano depois, foi nomeado professor de pintura histórica da Academia Imperial de Belas Artes.

A maioria dos professores entrevistados respondeu ao quesito sobre as motivações que tiveram os artistas, utilizando valores contemporâneos na análise da conduta. Ao entender que as posturas de Américo e Meirelles foram movidas por interesses econômicos, pode-se observar como as representações formadas no cotidiano interferem na análise dos fatos passados, e na própria compreensão das imagens históricas. É fato sabido que o tratamento privilegiado que os artistas tiveram na Corte imperial não se resumia a vantagens econômicas, mas também a prestígio e reconhecimento de seu talento. Foram remunerados, provavelmente, pelas obras que fizeram sob encomenda. Deve-se lembrar, contudo, que a empreitada a que foram chamados já era, ela mesma, um reconhecimento de importância.

A valorização que os professores deram à remuneração já faz parte de um conjunto de representações modernas/pós-modernas da sociedade capitalista. Isto os levou a desprezar as motivações artísticas e políticas que os levaram a dialogar com a arte produzida em sua época, cujo referencial era a arte acadêmica produzida na Europa no mesmo período, ficando assim minimizadas em segundo plano, aos olhos dos docentes.

Ao mesmo tempo, a produção artística se engajava no processo de construção da nacionalidade brasileira, criando e consolidando mitos e heróis da História. Numa sociedade de iletrados, as representações pictóricas poderiam ocupar um importante papel, pois *“a pintura histórica é um livro que pode ser lido mesmo pelos que não sabem ler, e de incisiva e duradoura retenção espiritual.”* (PARREIRAS, 1998). Cabe lembrar aqui as observações de Manguel, em *“Uma história da leitura”*, a respeito das orações dos camponeses medievais, que seguiam as imagens dos vitrais das igrejas e catedrais. O autor nos narra a história de São Nilo, que admirava a presença de imagens nos templos:

“São Nilo imaginava os crentes analfabetos aproximando-se dessas cenas em sua igreja funcional e lendo-as como se fossem as palavras de um livro. Imaginava-os olhando a decoração não mais constituída de ‘adornos frívolos’, imaginava-os identificando as imagens preciosas, ligando-as mentalmente umas às outras, inventando histórias para elas ou

associando as imagens familiares associações com os sermões que tinham ouvido, ou então se não fossem ‘iletrados, com exegeses das escrituras.’

(MANGUEL, 2006: 117)

As perguntas 4 e 5 referiam-se a existência ou não de uma ideologia por detrás da imagem. As respostas dos professores foram as seguintes:

Sim, há uma ideologia por detrás das imagens, pois a idéia era a da construção do Brasil.	06
Sim, há uma ideologia dos vencedores por detrás das imagens, pois havia o interesse das elites na execução das obras.	03
Não, as obras não possuem uma proposta ideológica por trás delas.	01

A maioria dos professores entrevistados infere existir, por trás das obras, uma proposta ideológica caracterizada pela tentativa da construção da nação. Três dos professores observaram que, além da tentativa da construção da nação, havia o interesse dos vencedores com aquelas imagens. Por isso, teriam financiado a execução dos quadros. Para um dos professores, entretanto, as obras não possuem uma proposta ideológica claramente definida, pois dialogam com a História da Arte no período, e tinham somente como função retratar aspectos da história brasileira, fidedignamente.

Serge Moscovici avalia o conceito de representação relacionando-o com a ideologia, e com isso, auxilia a compreender a fala dos professores:

“O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de idéias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com os quais nós estamos aqui interessados. (...) a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. (...) Ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias,

que é o de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações, como ciências.”

(MOSCOVICI, 2005: 53)

Cláudia Valadão de Mattos, por sua vez, ao analisar o surgimento das pinturas históricas no Brasil observou que, no século XIX, houve um apoio sistemático do governo imperial aos pintores históricos, pois se tratava de se construir, naquele momento, o imaginário heróico e fundacional da nação:

“Desde a chegada da Missão Francesa, no Rio de Janeiro, em 1816, podemos acompanhar os renovados esforços dos artistas ligados à Academia de Belas Artes, para instaurar uma tradição de pintura histórica no Brasil. No ano de 1855, com a posse de Manuel Araújo Porto-Alegre como diretor da Academia – e recebendo impulso algumas décadas mais tarde com o evento da Guerra do Paraguai – estabeleceu-se um programa sistemático de formação de pintores históricos, destinados, em primeiro lugar, a criar o imaginário heróico da nação. Pode-se ler na Ata da sessão pública da Academia Imperial de 5 de maio de 1864: ‘Em nossa história curta abundam já os feitos gloriosos que excitam os talentos e inspiram o gênio (...) preparai-vos para transmitir aos vindouros essa memória gloriosa e vossas obras de arte serão ao mesmo tempo grandes obras de patriotismo (...)’

(MATTOS, 2003: 138)

Os dois pintores históricos formados dentro dessa perspectiva seriam Pedro Américo e Victor Meirelles que faziam parte do círculo de relacionamentos próximos de Porto-Alegre.

A questão 6 dizia respeito a quais imagens chamavam mais a atenção do professor e o porquê:

A pintura de Pedro Américo “Independência ou Morte”	07
A pintura de Pedro Américo “Tiradentes Esquartejado”	02
A pintura de Victor Meirelles “A Primeira Missa no Brasil”	01

A pintura de Pedro Américo chama a atenção dos professores, pois está presente em muitas obras didáticas utilizadas por eles. A mídia também é um fator que explica o reconhecimento quase unânime por parte dos professores. Além disso, muitos disseram ter feito visitas ao Museu Paulista da Universidade de São Paulo, o Museu do Ipiranga, local em que a obra de Américo ocupa um lugar privilegiado no Salão de Honra da instituição.

A obra “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo também chama atenção dos professores por seu caráter dramático. A obra retrata, conforme já assinalado, o patíbulo no qual Tiradentes foi enforcado e partes de seu corpo colocadas a exposição pública. Dois professores disseram que essa obra marcou profundamente sua visão da história brasileira no período colonial e disseram que ela nos permite ver as atrocidades cometidas pelo governo metropolitano na colônia.

“A Primeira Missa no Brasil” foi citada por um professor como a obra que mais lhe chamou atenção por se tratar de um quadro referencial para a História do nosso país. É uma pintura bastante reproduzida nos livros de História do Brasil, entretanto, por ter dimensões reduzidas, sua leitura não fica clara para os alunos. Ele revelou ter tido contato com a obra na Exposição “Brasil + 500”, no parque do Ibirapuera, em São Paulo, realizada durante as comemorações dos quinhentos anos da chegada dos portugueses.

A questão número 7 perguntava se ele já havia desenvolvido trabalhos com algumas das obras exibidas. As respostas foram as seguintes:

Trabalhei com todas as obras junto aos alunos do ensino fundamental	02
Trabalhei pelo menos com quatro das obras exibidas com os alunos.	06
Trabalhei com três ou menos das obras exibidas com os alunos.	02

Depreende-se das respostas dos professores que apenas dois trabalharam com seus alunos do Ensino Fundamental com todas as obras exibidas. A maioria deles teria trabalhado quatro obras exibidas com seus alunos. Entretanto, esses mesmos professores mencionavam ter dado mais atenção às obras “Independência ou Morte” de Pedro Américo e “Tiradentes Esquartejado”, do mesmo pintor. Quanto às demais, disseram tê-las usado apenas como referência ou adendo ao texto escrito. Dos professores que disseram ter trabalhado três ou menos obras das exibidas aparecem, novamente nas respostas, referências às duas obras de Pedro Américo.

Como todos entrevistados responderam positivamente à utilização das reproduções das obras de arte em sua prática cotidiana, solicitou-se a eles que fizessem um exercício de recordação e que relatassem alguma experiência que consideraram como positiva, quanto à utilização dessas obras, no processo de ensino junto aos seus alunos. As respostas se encontram descritas abaixo:

Leitura das obras e avaliação oral sobre a atividade.	06
Elaboração de textos escritos.	05
Seminários.	02
Releitura das obras através de desenhos.	01

De acordo com as respostas, há uma relação entre a leitura e avaliação oral sobre as atividades e a elaboração de textos escritos. Cinco dos professores responderam que realizaram as duas atividades concomitantemente com seus alunos. Apenas um relatou que fez apenas a leitura das imagens com os estudantes. A organização de seminários aparece na fala de dois professores. No caso dos seminários, a análise das obras aparece como mera ilustração do assunto que é analisado durante o seminário. A releitura das obras através da execução de desenhos foi observada na fala de uma professora que trabalhou as imagens, interdisciplinarmente, em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

A questão número 9 perguntava ao professor se ele, além dos aspectos históricos presentes na obra, havia também trabalhado os aspectos estéticos.

As respostas a essa questão foram as seguintes:

Sim, procurei trabalhar alguns aspectos estéticos que conhecia como a dimensão dos quadros, os materiais que foram utilizados para sua produção e analisei também alguns aspectos da história da arte no período.	03
Não, pois desconheço os aspectos estéticos das pinturas exibidas.	07

Pode-se concluir a partir das respostas da questão acima que poucos dos entrevistados têm conhecimento da história e da estética das obras de arte e, portanto, não dominam a questão. Eles também relataram que não tiveram em seus respectivos cursos superiores noções acerca da história da arte e consideravam essa falta de conhecimentos uma falha na sua formação.

Analisando o currículo dos cursos superiores de História nos quais os professores se formaram, pôde-se verificar que há uma falha quanto à utilização da imagem. Todos têm História da Arte em sua grade curricular, porém, com exceção dessa, poucas são as disciplinas que trabalham com imagem. Quando esse trabalho surge, a imagem é tratada como mera ilustração do texto ou da fala dos professores sobre um determinado tema.

A questão 10 pedia ao professor se ele havia observado a reação do aluno quando trabalhava com imagens e quais os resultados da aprendizagem, quando trabalhava com essa modalidade.

Os professores responderam a essa questão, de acordo com o quadro a seguir:

Os alunos sentem que o aprendizado é mais significativo quando o professor utiliza imagens.	07
Os alunos têm os mesmos resultados quando se trabalham imagens na sala de aula.	02
Não há diferenças entre os trabalho com imagens ou com o texto escrito para o aprendizado dos alunos	01

A maioria dos entrevistados observou que os alunos têm um aprendizado mais significativo quando o professor utiliza imagens no ensino. Os professores relataram que o

aluno se sente mais identificado com essa linguagem, pois o mundo dos estudantes é caracterizado por imagens, o que os leva a ter maior empatia para com esse tipo de trabalho.

As questões 11 e 12 solicitavam ao professor que explicasse de que forma havia avaliado os alunos, quando trabalhava com imagens. As respostas dos professores a essa questão foram as seguintes:

Avalio oralmente os alunos sobre as imagens que estão sendo vistas e analisadas.	06
Avalio através da execução de textos escritos.	05
Não avalio, pois as imagens suscitam uma série de discussões interessantes que são avaliadas em todo o processo.	01

Nas respostas, seis docentes afirmaram que avaliavam oralmente seus alunos, quando utilizavam imagens, mas também havia a avaliação através de textos escritos. Pelo menos é o que responderam cinco professores, segundo os resultados obtidos. Três dos professores entrevistados disseram recorrer tanto a uma prática, quanto à outra. Apenas um disse não avaliar os alunos quando utiliza imagens, pois acredita que a análise delas faz parte de todo processo de aprendizagem do aluno, avaliando ele ao aluno, como um todo.

Há, portanto, uma equiparação de respostas nesse item.

Finalmente, a questão número 13 solicitava aos docentes relatar como eles avaliavam o resultado da aprendizagem dos alunos, quando ele trabalhava com imagens.

Bastante satisfatórios	07
Razoavelmente satisfatórios	01
Pouco satisfatórios	01
Não consigo avaliar	01

Na avaliação dos professores, o trabalho é bastante satisfatório quando utilizam imagens no processo de ensino. Eles afirmaram que o trabalho com imagens é bastante apreciado pelos estudantes, pois eles sentem que há um diálogo entre a escola e seu

cotidiano, na medida em que esses alunos vivem num mundo permeado por imagens. O professor que respondeu “razoavelmente satisfatório” disse que, para ele, não há como trabalhar imagens sem o texto escrito. Portanto, para esse professor, o trabalho somente com imagens não é suficiente para um bom processo de aprendizagem em História. O argumento daquele que respondeu “pouco satisfatórios” se assemelha, em grande medida, ao professor anterior. Apenas um dos docentes respondeu que não tinha condições de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos quando utiliza imagens.

Os resultados aqui obtidos permitem afirmar que o trabalho com imagens é fundamental na disciplina de História, bem como em todas as disciplinas escolares. Até mesmo pelo fato de que a imagem pode ser utilizada como um forte estímulo para o aprendizado dos alunos. Sabe-se que o mundo, atualmente, é caracterizado por imagens, principalmente do cinema, da televisão e da publicidade. A criança e o adolescente de hoje são indivíduos basicamente estimulados por uma enxurrada de imagens presentes no seu dia-a-dia.

Uma vez que o currículo escolar ainda está dependente, e muito, do texto escrito presente no livro didático como único instrumento de conhecimento, a utilização da imagem na escola é inadequada ou fica praticamente abandonada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal estudar como o professor de História utiliza a imagem, nas aulas do Ensino Fundamental. Para isso, privilegiou-se a análise do discurso dos professores.

Para tal, utilizou-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica e também de outros referenciais teóricos, tais como o conceito de representação desenvolvido por Roger Chartier e Serge Moscovici.

Através dessa teoria procurou-se compreender como o professor de História do ensino básico lida com as imagens na sala de aula: se ele permite aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las.

Para desenvolver esse trabalho foram utilizadas, como provas projetivas, as reproduções das obras de Pedro Américo e Victor Meirelles, artistas referenciais da época do II Império brasileiro, que estão presentes na base da construção de uma identidade nacional brasileira e, por consequência, em muitos materiais didáticos do ensino de História.

Para Roger Chartier, as representações sociais são *“esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro se tornar inteligível e o espaço ser decifrado”*. (CHARTIER, 1988: 17)

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos, com a posição de quem os utiliza.

Nesse sentido, na pesquisa, procurou-se aprofundar na questão de quem se tratava esse professor e de onde falava, analisando o cotidiano dos docentes, sua inserção na instituição escolar, suas práticas pedagógicas, suas representações sobre o uso da imagem na sala de aula. É importante salientar, nessa perspectiva que, para essa pesquisa foram muito importantes os recursos da etnografia. Sem o seu concurso, seria impossível chegar-se a uma compreensão mais clara do discurso dos professores, que foi o principal objeto dessa pesquisa.

O conceito de representação social desenvolvido por Roger Chartier também foi fundamental para entender a fala dos professores. De acordo com o autor, esse conceito:

“(...) permite articular três modalidades de relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”

(CHARTIER, 1990: 23)

Na análise que os professores fizeram da imagem para essa pesquisa, fica claro evidente a análise de Chartier, pois os docentes afirmam, através da observação das imagens, idéias e crenças que defendem, o posicionamento dos grupos sociais aos quais pertencem.

Serge Moscovici, por sua vez, acredita que a representação social é uma forma de conhecimento associada ao senso comum, mas também possui relação com a produção de ciência, na medida em que ambas as representações se encontram nas instituições como a escola, a sociedade e, também, no sistema midiático. O sistema de representações, pois, torna-se a chave para a compreensão e a aplicação do conhecimento histórico, na prática cotidiana. Nesse sentido, a tarefa de alguém que pretende compreender um determinado conceito e elaborá-lo novamente, ou rerepresentá-lo nas suas práticas cotidianas, o faz recorrer a imagens presentes em seu repertório cultural. Tais imagens devem ser associadas aos interesses do grupo social ao qual a pessoa pertence. A partir desse processo, surgem dois movimentos distintos. O primeiro denota a identidade do indivíduo e do grupo social

no qual se encontra inserido. O segundo, por sua vez, denota a memória histórica do sujeito e de seu grupo social.

A pesquisa de imagens com os professores pode ser compreendida através do conceito desenvolvido por Serge Moscovici, na medida em que poucos dos entrevistados tiveram na sua formação cursos de História da Arte: suas impressões sobre as imagens exibidas eram fortemente baseadas no senso comum.

Além disso, muito daquilo que os docentes disseram conhecer sobre as imagens mostradas também provinha daquilo que a mídia divulgava a respeito delas. Formava-se, portanto, no grupo de professores, uma representação das obras que foram exibidas e não aquilo que elas representavam ou significavam em si.

A partir da análise do discurso dos professores pôde-se avaliar qual era o discurso comum do grupo social em que o profissional de educação estava inserido e a visão desse grupo a respeito da imagem, em especial das pinturas históricas utilizadas como provas projetivas para essa pesquisa.

Por conclusões finais pôde-se constatar que o professor de História do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais da região central da cidade de São Paulo, que foram os principais sujeitos dessa pesquisa, utiliza pouco e pouco sabe utilizar imagens, no ensino de História. Esse fato pode ser explicado pelo baixo repertório do profissional sobre a imagem, em todas suas manifestações, nomeadamente sobre a História da Arte.

Além disso, observa-se que os cursos superiores freqüentados por tais profissionais não possuem, na sua grade curricular, disciplinas que lhes possibilitem operar com imagens, adequadamente.

Há, portanto, uma incompreensão dos professores, e da própria instituição escolar, sobre como trabalhar a imagem como recurso pedagógico, a fim de estimular o aprendizado do aluno em sala de aula. A escola acaba por perpetuar o texto escrito como única linguagem possível. Na medida em que os professores descartam a utilização da imagem em seus cursos, estabelece-se um conflito. Este conflito expressa-se na diferenciação que o aluno dará aos diversos conceitos aprendidos na escola e, em especial, na disciplina de História.

Indaga-se, em última análise, como será possível verificar junto ao aluno a representação de um conceito parecida ou não conflitante com a de seus professores, se eles estabelecem sua comunicação em linguagens distintas?

A partir dessa questão e do conceito de representação, pode-se reputar que o significado dado pelo aluno aos conceitos de História, trabalhados de forma textual pelos professores quase nunca, ou muito raramente, serão o mesmo que os docentes esperam, pois os significados dados pelos alunos virão carregados de um signo visual.

Em consequência, constata-se que a escola pública tem perdido mais uma ótima oportunidade de dialogar com seus estudantes de maneira mais significativa, utilizando-se desse excelente recurso, que é a imagem, para a construção do conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1997, pp 28-41.

_____ Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Cad. CEDES, v.25, n.67, Campinas, set./dez.,2005.

_____ A Construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo: UNESP, nº 22 (1), 2003.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo/Porto Alegre, Perspectiva/Iochpe, 1991.

BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARRETO, E. de S. (org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Editores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____ *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo*. São Paulo: Papirus, 1998.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CHARTIER, R. e CAVALLO, G. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo, Ática, 1998.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

_____. “O mundo como representação”. In *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, volume 5, número 11, 1991, p 173-191.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005, 40ª edição.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto/EDUSF, 1998.

FURET, F. *A Oficina da História*. Lisboa: Gadiva, 1988.

FUSARI, Maria F.R. & FERRAZ, Maria Heloisa C.T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GADAMER, Hans Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, Rio de Janeiro, 1998.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética da matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Campinas: *Caderno Cedes*, volume 20, número 50, 2000.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das letras, 1995.

JODELET, Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, Papirus, 1999, 2ª edição.

JORGE, Wanda. *Mídia para criança e adolescente*. *Ciência e Cultura*, Jan./Mar. 2004, vol.56, no.1, p.55-55. ISSN 0009-6725.

KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. (org.) *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 2ª edição.

_____. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE PELLEC, J. Et alii. *Enseigner l'histoire: um métier qui s'apprend*. Tolouse (Fr.): Centre Regional de Documentation Pédagogique/Hachette Éducation, 1991 (cap. II – De quels savoirs historique s'agit il. P. 39-62.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2003.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt – luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Cláudia Valadão de. *Da palavra à imagem: sobre o programa decorativo de Affonso Tunay para o Museu Paulista*. São Paulo: Anais do Museu Paulista, vol. 6/7, n. 07, 2003, p. 126-148.

MICELLI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1988.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Editora Moderna, [2]: 27-35, jan./abr. 1995.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais – Investigações em Psicologia Social*. São Paulo: Vozes, 2005, 3ª edição.

_____. *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história*. In JODELET, Denise (org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles e MATOS, Cláudia Valladão. *O Brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP/MP/IMPrensa Oficial, 1999.

PARREIRAS, Antônio. *História de um pintor contada por ele mesmo*. Niterói: Livros/Fundação de Arte de Niterói, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Contexto/ANPUH, vol. 15, nº 29, 1995.

PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, 3ª edição.

PINSKY, J. (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006, 6ª edição.

RÜSSEN, J. Razão Histórica: *Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SALIBA, Elias Tomé. “As imagens canônicas e o ensino de história”. In *Sinopse. Revista de Cinema*. N.7. S. Paulo, Hedra/Cinusp, 2002.

SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1984.

SOUZA JÚNIOR, Antônio de. *Do Recôncavo aos Guararapes ou História resumida das guerras holandesas ao norte do Brasil*. (Edição comemorativa do tri-centenário da 2ª Batalha dos Guararapes) Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1948.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *La Imaginación y el Arte en la Infancia (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal Bolsillo, 2ª edição, 1990.

ZAMBONI, Ernesta. “Representações e linguagens no ensino de história”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Contexto/ANPUH, volume 18, número 36, 1998, p. 89-101.

Revistas:

ANPUH. Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 13, set. 1992/ago.1993.

ANPUH. Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 24, jul. – dez. 2004.

ANPUH. História e manifestações visuais. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: vol. 25, jan. – jun. 2005.

Catálogo de exposição:

Vitor Meireles – um artista do Império. Curitiba/Rio de Janeiro: Museu Oscar Niemayer e Museu Nacional de Belas Artes, 2004.

Endereços na Internet:

http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/enciclopedia_IC/pop.htm

<http://www.mnba.gov.br>

<http://www.museuimperial.gov.br/>

<http://centralx.com.br>

<http://educacao.sp.gov.br>

<http://cremariocovas.sp.gov.br>

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/>

ANEXOS

Anexo I: Questionário do perfil sócio-econômico, características de formação e prática docente:

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Departamento de Metodologia do Ensino
Pesquisa de Mestrado em Didática e Práticas de Ensino de História
Orientação: Profª Dra. Kátia Maria Abud
Orientando: Ricardo Barros**

O questionário a seguir está sendo aplicado como subsídio à pesquisa sobre o uso da imagem nas aulas de História do ensino básico. As informações prestadas são confidenciais e só serão utilizadas para fins de pesquisa.

1. Nome do professor(a) _____

2. Há quanto tempo formou-se em História? ____ anos e ____ meses.

Além da formação em História, possui outra formação superior?

() sim () não Qual? _____

3. Há quanto tempo atua na rede pública do Estado? ____ anos e ____ meses.

4. Além de atuar na rede pública do estado, atua em outras escolas?

() sim () não

Em caso positivo, assinale:

() escola particular () escola municipal () escola federal () 3º setor

Na rede estadual seu regime de contratação é:

() Efetivo () Contratado

5. Qual é sua faixa salarial?

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 5 salários mínimos

() 6 a 8 salários mínimos

() mais de 9 salários mínimos

6. Reside:

- ☐ em casa/apartamento próprio
- ☐ em casa/apartamento alugado
- ☐ na residência dos pais
- ☐ na residência de amigos/amigas
- ☐ divide apartamento com outras pessoas (república)
- ☐ Outra possibilidade: _____

7. Que tipo de material didático costuma utilizar nas aulas de História?

- ☐ Livros didáticos;
- ☐ Jornais, revistas, periódicos em geral;
- ☐ Textos acadêmicos;
- ☐ Textos próprios;
- ☐ Textos da Internet.
- ☐ Outro tipo de material. Especifique: _____

8. O que você entende por imagem?

9. Quando se utiliza do livro didático, prefere trabalhar junto aos alunos, mais com os textos ou com as imagens presentes nesse tipo de material? Justifique sua resposta nas linhas abaixo:

10. Caso se utilize de imagens, de qual suporte mais faz uso?

- () Fotografias;
- () Reproduções de pinturas, afrescos, vitrais etc.
- () Filmes,
- () Transparências (slides).
- () Reproduções de fotos ou obras artísticas em livros de arte.
- () Reproduções de fotos ou obras artísticas em livros didáticos.

11. Relate alguma experiência na qual tenha tido um resultado positivo ou negativo quanto ao uso de imagens na sala de aula:

12. Como se dá a avaliação do trabalho com imagens junto aos alunos? Você se utiliza de quais instrumentos?

13. Você acredita que o trabalho com imagens é mais significativo para os alunos que o trabalho com textos? Em caso positivo, por que isso ocorre?

Obrigado pela participação!
Ricardo Barros

Anexo II – Questionário aplicado aos professores durante e após a exibição das imagens das pinturas históricas do século XIX. As respostas foram gravadas num gravador portátil e depois transcritas.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Departamento de Metodologia do Ensino
Pesquisa de Mestrado em Didática e Práticas de Ensino de História
Orientação: Profª Dra. Kátia Maria Abud
Orientando: Ricardo Barros

O questionário a seguir está sendo aplicado como subsídio à pesquisa sobre o uso da imagem nas aulas de História do ensino básico. As informações prestadas são confidenciais e só serão utilizadas para fins de pesquisa. As respostas serão gravadas e depois transcritas.

1.

1.Qual o conhecimento que o sr.(a) possui das obras que estão sendo mostradas?

2.Qual seu significado?

3.Que motivação teve o artista?

4.Há uma ideologia por trás dessa imagem?

5.Aonde quer chegar o realizador dessa arte com a pintura proposta?

6.Qual delas chama mais sua atenção e por quê?

7.Já trabalhou com os alunos em sala de aula ou fora dela se utilizando de algumas dessas obras?

8.Em caso positivo, como foi esse trabalho? Relate sua experiência:

9. Além dos aspectos históricos pertinentes a essas obras, o sr.(sra.) trabalhou também os aspectos estéticos? De que forma?

10. Qual a reação do aluno ao trabalho com esse tipo de imagem? Você considera que o aprendizado se dá de maneira mais significativa, ou não? Por quê?

11. Houve algum tipo de avaliação?

12. Como se deu o processo de avaliação?

13. Quais foram seus resultados?

14. Quais foram as impressões dos alunos quanto ao trabalho com imagens?

Obrigado pela participação!

Ricardo Barros

Anexo III - Textos elaborados a partir do questionário aplicado aos professores durante e após a exibição das imagens das pinturas históricas do século XIX.

Depoimento – Professor 1

A Professora me afirmou ter conhecimento das obras exibidas, tanto através dos livros didáticos, como pessoalmente.

De acordo com a docente a obra que mais chamou sua atenção foi o quadro “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo, por seu “apelo à consciência do espectador”.

Ela disse já ter trabalhado com alguns dos quadros exibidos, em especial com a obra “Independência ou morte”, de Pedro Américo, quando visitou, com seus alunos, o Museu Paulista, da Universidade de São Paulo. Ela disse que programa todos os anos uma visita das 5^{as} e 6^{as} séries àquele Museu e afirmou que os alunos ficam fascinados quando entram em contato com a obra de Pedro Américo. Ela disse que, durante o contato com a obra, procura fazer aos alunos perguntas sobre os aspectos históricos da obra, evitando comentar os aspectos estéticos, que ela afirma desconhecer.

Ela crê que os alunos têm um maior aproveitamento a partir dessa visita, em especial, quando lida com o conteúdo de Independência do Brasil, naquela série ou em séries subseqüentes.

A docente disse que acredita que o trabalho com imagens é bastante interessante, mas ela acha mais proveitoso para o futuro dos alunos o trabalho com o texto escrito. Ela me afirmou que nos vestibulares ou concursos públicos que os alunos se submeterão no futuro, eles se depararão mais com a linguagem escrita e, portanto, muito pouco da linguagem visual será solicitada quando eles prestarem essas provas.

A Professora me disse também que a avaliação quando trabalha com a linguagem visual se dá de forma verbal ou através de pequenas redações que ela solicita aos alunos. Ela me afirmou que os resultados da avaliação são satisfatórios, mas há a necessidade de se trabalhar com os textos escritos e que essa linguagem é que de fato dá base para o aluno prosseguir em sua escolarização e no mercado de trabalho.

Por fim, a docente me afirmou que o trabalho com imagens foi bastante interessante para os alunos e que avalia que os alunos acham positivo esse tipo de abordagem.

Depoimento – Professor 2

A docente disse conhecer melhor três das obras exibidas: os quadros “Independência ou Morte”, “Tiradentes Esquartejado” e a “Primeira Missa no Brasil”. Quanto as outras obras, a Professora disse já ter entrado em contato com elas, porém afirmou não se deter muito na sua observação ou análise.

De acordo com a docente, o quadro que lhe chamou mais atenção é “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, “pela importância histórica que a obra tem na história do Brasil”.

Ela me disse que o trabalho com imagens “não é seu forte” e que apenas gosta de exibir filmes com algum tipo de discussão histórica aos seus alunos. A professora afirmou ter exibido no último ano (2005) o filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin e que o resultado junto aos alunos foi muito satisfatório. “A partir daquele filme pude discutir melhor a Revolução industrial e os mecanismos de exploração do trabalhador que nascem no início do século XX”, afirmou a Professora.

A docente me disse que tinha conhecimentos básicos sobre os aspectos estéticos das obras de arte exibidas (como tamanho, materiais utilizados para a execução dos quadros etc.) e disse também que não aborda esses aspectos com os alunos, pois não tem total domínio deles, restringindo-se aos aspectos históricos.

A avaliação, segundo a docente, se dá de forma oral, na medida em que ela pergunta aspectos sobre o filme ou a obra de arte junto aos alunos. De acordo com ela, a partir da discussão realizada sobre um filme, uma fotografia ou uma obra de arte, ela propõe que os alunos respondam um questionário ou realizem um mini-seminário a respeito de aspectos históricos presentes na obra. Ela me relatou que não pede aos alunos que produzam um texto escrito quando abordam obras visuais, pois isso “deturparia o trabalho com imagens”, pois faria a imagem ser um mero adendo do texto, sem vida própria.

A professora acredita que os alunos gostem do trabalho com imagens, pois “sempre que trabalho com imagens vejo a carinha de satisfação de meus alunos no final da aula. Além disso, “a análise da imagem prende mais a atenção dos alunos que o texto escrito”, pois, de acordo com ela “vivemos numa sociedade permeada pelas imagens e os alunos devem ter mais contato com elas na escola”, Para a Professora “não apenas o curso de

história, mas também as outras disciplinas escolares deveriam se utilizar mais das imagens na sua prática pedagógica, pois isso incentivaria os alunos a aprender mais e melhor.”

Depoimento – Professor 3

O Professor entrevistado me afirmou que conhece a maioria das obras exibidas, mas a que chama mais sua atenção é o quadro “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo.

O docente me relatou que nunca trabalhou com essas imagens especificamente, mas se utiliza de matérias didáticos variados que contém imagens como revistas, fotografias, documentos histórico-iconográficos, entre outros.

O Professor me afirmou que a “imagem é sempre um bom complemento para o texto escrito” e, portanto, não vê a imagem dissociada do texto escrito. Ele acredita que a imagem dá mais veracidade ao texto e nos ajuda a compreendê-lo melhor.

O docente me relatou que conhece pouco os aspectos estéticos de uma obra de arte e reconheceu que isso é uma falha na sua formação. “Na faculdade tive poucos cursos que fossem elaborados partindo da exibição de imagens. Ela funcionava mais como complemento ao texto escrito”, afirmou o Professor.

O Professor disse acreditar que os alunos gostam bastante do trabalho com imagens e que isso é natural, na medida em que “vivemos numa sociedade marcada pela imagem”. Ele acredita que um dos papéis que o professor deve exercer é o de desmistificar as imagens, a fim de desconstruí-las para compreendê-las melhor. De acordo com o docente “os alunos são vítimas constantes das imagens. No nosso dia-a-dia, nossos alunos têm em suas casas invadidas pelo aparelho de TV, por imagens de todos os tipos. Para ele a educação tem um papel fundamental no sentido de ajudar o alunos a ler e a interpretar imagens.

De acordo com o docente, o processo de avaliação quando ele se utiliza de imagens, se dá a partir da produção de pequenos textos escritos que ele procura orientar seus alunos a produzirem.

Os alunos vêem o trabalho como bastante satisfatório. Ele afirma isso, em função dos depoimentos que ele recolhe com seus estudantes: “a maioria gosta muito do trabalho com filmes ou fotografias, pois os alunos sentem-se em casa com esse tipo de trabalho. É como se eles dominassem esse tipo de linguagem mais que nós”, afirmou o Professor. Além disso, o trabalho que o docente afirma ter desenvolvido com seus alunos foi bastante produtivo em todas as vezes que trabalhou com a utilização de imagens. “O uso da imagem

nos permite trabalhar de forma diferenciada. Os alunos realizam trabalhos com cartazes, histórias em quadrinhos, seminários entre outras atividades.”, me afirmou o docente.

Depoimento – Professor 4

O Professor disse conhecer as obras que foram exibidas. No entanto, disse conhecer mais algumas que outras. Ele me disse conhecer melhor as obras “Independência ou Morte”, “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo e “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles, devido ao seu caráter no sentido da construção de uma identidade nacional.

O docente afirmou que já trabalhou com essas imagens, mas devido ao seu caráter “canônico”, abandonou o trabalho com elas. Atualmente o Professor prefere trabalhar fotos do cotidiano com seus alunos, procurando puxar a partir delas algum tipo de discussão histórica. O Professor me mostrou imagens que ele geralmente utiliza no seu trabalho com os alunos. As imagens eram referentes ao cotidiano de algumas regiões do Brasil e de alguns eventos que ocorrem no país, como o Carnaval, o Boi-Bumbá, as festas folclóricas do estado do Amazonas, entre outras. Ele acredita que o trabalho com esse tipo de material pode suscitar discussões mais profícuas com os alunos, visto que muitos deles são filhos de migrantes que vivem ou viveram, de alguma forma, essa realidade.

Ele me afirmou que quando trabalhava as pinturas históricas do século XIX era comum ouvir de seus alunos se aquelas imagens eram estrangeiras. O Professor acredita que essa visão do aluno está relacionada ao momento da arte brasileira que procurava copiar as obras de arte européias.

O Professor me disse que trabalha com imagens do cotidiano, a partir da leitura e das discussões suscitadas pelos alunos. Os resultados têm sido bastante satisfatórios, de acordo com o docente: “a partir de imagens do cotidiano, tento puxar as discussões para análises históricas dos acontecimentos”.

Quanto aos alunos, o Professor me relatou que todos gostam bastante do trabalho com imagens. De acordo com o docente, a imagem tem a particularidade de sintetizar uma visão de mundo ou os acontecimentos de uma determinada época, daí ser interessante o trabalho com ela. “O aluno aprende mais, pois a imagem é parte integrante da realidade do adolescente e do jovem atual”; afirmou o professor.

A avaliação relatada pelo Professor não é formal. Ele se restringe a perguntas feitas a partir do que os alunos vêem e ao que depreendem das imagens. Ele procura avaliar o que

os alunos aprenderam com as imagens associando-as ao conhecimento histórico a ser ensinado.

De acordo com o Professor, os alunos gostam de trabalhar com imagens e sentem mais interesse pela matéria a partir desse tipo de trabalho.

Depoimento – Professor 5

A Professora disse ter conhecimento de três das obras exibidas: “Independência ou Morte”, “Tiradentes Esquartejado” e “O Julgamento da Princesa Isabel”. Em relação às outras obras exibidas, a docente disse já ter entrado em contato com elas, porém não se lembrava quando, nem em que circunstâncias.

Ela relatou ter feito um curso na sede do Sistema Objetivo, da escola particular em que dá aulas e lá entrou em contato com a obra “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo. Ela me relatou essa experiência, pois considerou-a bastante significativa. Durante o curso, os professores discutiram os principais aspectos da obra. Afirmaram que o autor teve a intenção de aproximar a figura de Tiradentes à Cristo, em função da representação do mártir brasileiro. Disse também que a figura de Tiradentes se mostrava daquela forma, com bastante sofrimento e dor, pois assim o pintor acreditava terem sido os últimos momentos de Cristo na Terra. O patíbulo, na interpretação da professora representaria o monte que Jesus teria subido, antes da crucificação. Também me chamou atenção para as vestimentas de Tiradentes que se assemelhavam as utilizadas por Cristo antes da execução da pena capital.

As obras que mais chamaram atenção da professora foram: “Tiradentes Esquartejado” e o quadro “Independência ou Morte”.

A docente disse já ter trabalhado com essas imagens, através de projeção a partir de slides, com as turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Ela acredita que para os alunos o aprendizado se torna mais significativo quando se utiliza desse tipo de linguagem, pois os estudantes estão mais familiarizados com a imagem, em função principalmente, da televisão. Ela afirmou, entretanto, que a imagem por si só não diz muita coisa. É o professor quem deve trabalhar com seus alunos a fim de permitir a eles que leiam interpretem o que vêem.

A Professora me relatou que realizou avaliações orais a partir da análise de imagens e que os resultados foram bastante positivos. De acordo com a docente essa atividade permite aos alunos compreenderem que “a História é construída a partir de ideais pré-estabelecidos.”

Ela acredita que os alunos gostam de trabalhar com imagens, na medida em que desenvolvem um outro olhar sobre as mesmas, quando aprendem a lê-las ou decifrá-las.

Depoimento – Professor 6

A Professora disse conhecer as obras exibidas, entretanto, me relatou conhecer umas mais que outras. Ela disse ter mais conhecimento sobre os quadros de Pedro Américo, “Independência ou Morte”, “Tiradentes Esquartejado” e “A Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles. Disse ter contato com essas imagens e já ter feito algum tipo de trabalho com seus alunos.

O quadro de Pedro Américo é a obra que mais chama sua atenção, pois, de acordo com a docente, “é uma obra fundadora da realidade brasileira independente. É um quadro nacionalmente conhecido como uma das obras mais importantes do país”.

A docente disse já ter trabalhado com a maioria das obras exibidas, sem mencionar exatamente quais delas. Disse se lembrar mais do trabalho realizado com a obra “Independência ou Morte”, de Pedro Américo e com a obra “Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles.

Ela se lembra que exibiu as obras citadas em transparências e solicitou para que os alunos analisassem o que estavam vendo. Perguntou aos estudantes se as obras mostradas retratavam de fato as épocas estudadas, como se apresentavam as personagens nos quadros, entre outras questões que afirmou não se lembrar. A docente me afirmou também que a aula teria obtido resultados mais positivos com esse tipo de linguagem – a imagem- do que com o texto escrito, pois os alunos teriam “fixado mais a matéria com esse tipo de procedimento”. Ela observou isso a partir das discussões realizadas em seguida a observação e análise das obras.

A professora me afirmou que não conhece tanto os aspectos estéticos das obras, mas que tem interesse pela questão e está realizando no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, um curso de pós-graduação em História da Arte, a fim de se aprofundar no tema.

Ela acredita que o trabalho com imagens é muito produtivo, pois o aluno tem contato com as imagens em todos os momentos de sua vida e essa linguagem, mesmo assim, está distante da sala de aula. Os professores de história, segundo ela, privilegiam o texto escrito em detrimento de outras linguagens.

A avaliação, segundo a Professora, se deu através de questionamentos realizados aos alunos de forma oral e também através de textos escritos. A docente me relatou também

a elaboração de releituras realizadas pelos alunos a partir de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Língua portuguesa e Artes.

De acordo com a docente os resultados têm sido bastante positivos. Ela me afirmou que os trabalhos interdisciplinares são bastante produtivos e interessantes, pois, em geral, despertam o interesse e a criatividade dos alunos.

A professora me afirmou que os alunos em geral, gostam muito quando trabalhamos com imagens, porque é “como se nós entrássemos no mundo deles, um mundo em que a imagem ocupa um lugar privilegiado”.

Depoimento – Professor 7

A professora disse conhecer as imagens exibidas no computador. Ela disse ter conhecimento mais de algumas imagens que de outras, A docente disse que conhece e já ter trabalhado com o quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo e com “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles.

A docente me afirmou que o quadro que mais lhe chama atenção é a obra de Pedro Américo, “Independência ou Morte”, por ser bastante conhecido e por estar na coleção do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Ela me relatou que quando trabalhou com essa obra ela questionou os alunos sobre os elementos que compõe o quadro. Assim ela teria perguntado aos alunos: onde se passa a ação? Quais as personagens presentes no quadro? Como é representado dom Pedro I na obra? Como estão representados os soldados? E o povo?

Ela me relatou que o trabalho com os alunos foi muito positivo, pois eles aprenderam a ficar atentos ao que viam na obra e como ela se apresentava, como era composta. Aprenderam, portanto, “a ler um código visual”, segundo a Professora.

No entanto, a docente me disse que gosta mais de trabalhar com filmes do que com imagens fixas. Ela me relatou, nesse sentido, a experiência desenvolvida com os alunos através da exibição de dois filmes: “A Lista de Shindler” e “A Vida é Bela”, no sentido de comparar duas visões sobre um mesmo assunto, no caso, a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo. Ela me relatou que o resultado foi muito interessante, pois os alunos conseguiram compreender as duas diferentes estruturas narrativas e avaliar quais eram suas características.

A professora me relatou que desconhece assuntos relacionados a estética das obras de arte, portanto, não conseguiria realizar essa abordagem com seus alunos. Disse também que essa é uma falha na sua formação, pois seu curso superior não teve, em nenhum momento, análises desse tipo. Disse que tudo o que sabe sobre a estética das obras de arte são frutos de suas leituras e experiência pessoal.

A docente me disse que acredita que os alunos se identificam bastante com o trabalho com imagens, pois vivem num mundo onde a imagem está sempre presente, seja através da televisão, da imprensa escrita, dos computadores ou videogames.

Quanto a avaliação, a Professora acredita que um bom trabalho com imagens deve estar necessariamente vinculado a um texto impresso. De acordo com ela, a imagem é uma boa “complementação” dos textos e das aulas expositivas. Ela me explicou que se utiliza mais dos textos escritos, mas quando o trabalho permite também faz uso das imagens presentes no livro didático ou exibidas independentemente, através de vídeos ou livros de arte.

Depoimento – Professor 8

A professora 8 disse conhecer as obras. Disse ter realizado na Faculdade uma análise crítica das obras exibidas no curso de Brasil Independente, em especial do quadro de Pedro Américo, “Independência ou Morte”. Ainda durante o curso superior eles investigaram as vestimentas, a paisagem retratada na obra, as personagens e chegaram a conclusão que o quadro tem a função de impressionar ou convencer o espectador. No curso superior os alunos também discutiram a narrativa presente na obra. Eles desconstruíram a mesma tentando identificar a história dos personagens a narrativa presente na obra. Essa atividade teria sido realizada com o grupo de alunos no Museu paulista, da Universidade de São Paulo.

De acordo com a Professora entrevistada ela acredita que a motivação que levou o pintor ao realizar a obra citada teria sido financeira, pois ela teria sido encomendada, de acordo com as leituras que a docente fez sobre o quadro, e porque também há toda uma “pompa aristocrática” presente nessa obra, sem especificar exatamente o que significa a expressão. Ainda, de acordo com ela, há claramente uma ideologia por detrás das obras de Pedro Américo e de Victor Meirelles. Os interesses da elite podem estar por detrás da produção dos quadros, pois ela – a elite – tinha interesse em formar uma determinada visão de mundo entre a população. De acordo com a docente, pode-se observar uma ideologia dos vencedores em obras como “A Batalha de Avaí”, de Victor Meirelles.

A obra “Tiradentes Esquartejado” é visto pela professora como um quadro bastante comovente e chocante. Ela disse ter trabalhado com os alunos também essa obra e afirmou que eles também teriam ficado chocados com o que viram. A análise da obra com os alunos, naquela oportunidade, teria gerado uma interessante discussão sobre os métodos de tortura utilizados pelo governo português na época colonial no Brasil.

A Professora disse não ser comum trabalhar com imagens na sala de aula. Elas podem estar presentes na apostila ou no livro didático, mas “não são trabalhadas em si, mas sim como adendos dos textos escritos”.

De acordo com a Professora, a imagem é muito interessante de ser trabalhada com os alunos, pois, “grava na memória deles”. A professora me relatou uma experiência que teve com o quadro “Tomada da Bastilha”, de Jean-Pierre Louis Laurent Houel, a partir da

qual os alunos lembravam dos acontecimentos com muito mais facilidade do que com a leitura do texto sobre o tema. A docente disse também que é muito mais produtiva a utilização de imagens no trabalho na sala de aula na disciplina de História: “sua leitura e interpretação podem dar início a diversas discussões interessantes”, me relatou a Professora.

A docente me afirmou que teve em sua formação o curso de História da Arte, onde analisou algumas imagens e que, em algumas disciplinas da Faculdade, os professores levavam imagens para justificar ou ilustrar o que estavam trabalhando. Matérias que trabalhassem apenas com imagens, de acordo com a docente, não houve em toda sua formação superior.

Depoimento – Professor 9

A Professora me relatou ter conhecimento das obras que foram exibidas, entretanto, disse, como outros professores entrevistados, conhecer mais o famoso quadro de Pedro Américo “Independência ou Morte”.

A docente disse que a obra que mais chamou sua atenção foi, todavia, o quadro “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo, por seu caráter dramático. A Professora afirmou-me já ter trabalhado com o quadro “Independência ou Morte” com diversas turmas, no sentido de desconstruí-lo, ou seja, partindo da observação da obra, a docente solicitou aos alunos, através de perguntas a eles formuladas, diversas informações do que viam no quadro. Os alunos, a partir dessa leitura inicial conseguiram “reconstruir o momento exato de quando foi proclamada a independência”, de acordo com ela. Conseguiram observar a posição das diversas personagens existentes na obra, além de avaliar seus tipos de vestimentas e costumes da época retratada no quadro.

A professora me relatou que esse trabalho foi realizado em sala de aula a partir de uma reprodução da obra que ela obteve num livro de pinturas de História do Brasil. A docente relatou ter tirado diversas cópias coloridas da imagem e a partir delas disse ter proposto aos alunos um trabalho em grupo, a fim de responderem a um questionário por ela organizado. No questionário constavam perguntas como: qual é a posição de Dom Pedro I no quadro? De onde o Príncipe Regente teria vindo? Que local é retratado na obra? Como se apresentavam retratados os soldados na obra? E o povo, como se apresenta no quadro? Como estão vestidos? Que tipo de atitudes eles tomam quando o Príncipe Regente proclama a Independência brasileira?

A docente acredita que, por meio dessas questões permite ao aluno ler com e compreender a obra com mais significado e inseri-la na discussão acerca da Independência do Brasil. Ela também disse que não deixa de informar ao aluno que se trata de uma obra encomendada pelo Segundo Império e que, na época da encomenda, tratava-se de se construir a idéia de uma unidade nacional e da fundação do Brasil.

A Professora disse não ter informações estéticas sobre a produção das obras, a não ser aquelas de domínio comum, ou seja, que materiais foram utilizados na elaboração do quadro, quais suas dimensões etc.

A docente relatou que gosta muito de trabalhar com imagens, pois os alunos fixam mais em sua memória a imagem que o texto escrito. Além disso, a imagem permite outras discussões que vão além da informação que ela contém, afirmou-me a Professora.

Quanto a avaliação, a professora informou-me que ela trabalha normalmente com a análise oral feita pelos alunos e que, numa 5ª série, há um ano atrás teve uma atividade inovadora. Solicitou aos alunos se eles poderiam fazer uma releitura da obra de Pedro Américo, deslocando o lugar e as personagens da obra. Ela me disse ter tido um resultado interessante de “Imaginação histórica”, pois os alunos puderam pensar de que forma os fatos relativos à Independência poderiam ter ocorrido de outra forma.

De acordo com a Professora, os alunos também gostaram de trabalhar com imagens, pois o mundo deles é permeado por imagens o tempo todo, daí ser interessante a utilização das imagens na sala de aula.

Depoimento – Professor 10

O Professor me disse ter conhecimento das obras que foram exibidas, porém me afirmou que não trabalha com todas na sala de aula. O docente disse não lembrar em detalhes de algumas delas como: “A batalha de Guararapes”, “A Batalha de Avaí” e o “Julgamento da Princesa Isabel”, mas disse já ter tido contato com todas elas.

A obra que mais chamou atenção do Professor daquelas que foram exibidas foi “Tiradentes Esquartejado”, que ele me relatou fazer parte de sua juventude. Além disso, foi uma das imagens que mais o motivou a realizar seu curso superior, pois se tratava de uma injustiça cometida com aquele personagem pela Coroa portuguesa no Brasil. De acordo com o Professor, essa imagem é um claro exemplo de como aqueles que se opunham ao regime eram tratados pelo governo português na época.

O Professor me afirmou, todavia, que não trabalhava com as imagens que haviam sido exibidas, mas que já trabalhou, por exemplo, com a reprodução do quadro “Guernica”, de Pablo Picasso, a fim de tratar com seus alunos do conteúdo sobre Segunda Guerra Mundial e o poderio Nazista. Na obra ele lembra de ter realizado uma aula sobre a aviação nazista e de como aquela cidade espanhola havia sido utilizada como campo de experiências do exército nazista.

O Professor também me relatou uma outra experiência, dessa vez com a obra: “O Êxtase de Santa Teresa”, de Gian Lorenzo Bernini, na qual comparou duas estéticas, a do Barroco e a do Neoclassicismo europeus, a partir do colorido da obra e da incidência de luz.

De acordo com o Professor, o trabalho com imagens não é fácil, pois os alunos não estão educados a lidar com elas. Não sabem lê-las ou interpreta-las adequadamente e correm o risco de se tornarem reféns de um mundo de imagens. De acordo com o docente nós vivemos num mundo caracterizado pela imagem, mas há pouca reflexão crítica a respeito delas. Nesse sentido, o papel do Professor é fundamental para fazer o aluno digerir adequadamente as imagens com que ele entra em contato no seu dia-a-dia. O Professor relatou também que um outro fator que leva os docentes a não trabalharem com imagens são as dificuldades técnicas encontradas para a reprodução das imagens. O uso de computadores ainda não é um domínio de todos os docentes e a reprodução de obras de arte

não é obtida com muita facilidade pelos professores que não dominam as técnicas de reprodução como o uso do scanner, por exemplo.

Sobre a avaliação, o Professor me relatou que não faz nenhuma avaliação sobre as imagens em si, mas sobre o que foi discutido a partir da análise das imagens.

De acordo com o Professor o futuro será muito mais midiático que agora e os professores que não tiverem condições de lerem ou interpretarem imagens terão bastante dificuldade em se realizar profissionalmente ou simplesmente de atuarem nas suas profissões.

Além da iconografia, o Professor disse-me que faz uso do teatro como recurso para suas aulas. Ele permite aos alunos que organizem peças e ele mesmo participa delas.

O professor acredita que o trabalho com imagens é importante para que o aluno aprenda a ler e a desconstruir as imagens que fazem parte de seu mundo.

Anexo III: Roteiro das visitas e entrevistas com os professores:

- Visita às escolas onde atuam os professores entrevistados e análise dos planos de gestão, dos projetos pedagógicos e das propostas curriculares de História do ensino fundamental.
- Entrevista com os professores.
- Aplicação dos questionários e consultoria sobre os mesmos.
- Socialização das respostas com os professores.
- Nova visita às escolas e exibição das imagens em computador portátil, livros ou reproduções em papel.
- Aplicação de um novo questionário acerca do uso da imagem na sala de aula partindo das provas projetivas – as pinturas históricas de Pedro Américo e Vitor Meireles.
- Análises, junto aos professores, de sugestões quanto ao uso da imagem nas aulas de História do ensino básico.
- Nova visita para devolutiva das conclusões da pesquisa acerca do uso da imagem.

Anexo IV: Planejamento

- Escolha do objeto de pesquisa.
- Levantamento e análise bibliográfica.
- Escolha das escolas e do grupo de professores analisados.
- Entrevistas com a equipe gestora e equipe de professores.
- Frequência às aulas dos professores.
- Aplicação do primeiro questionário.
- Tabulação dos resultados do primeiro questionário.
- Análise dos resultados com a Orientadora da dissertação de mestrado
- Nova visita às escolas.
- Aplicação do segundo questionário com imagens das pinturas históricas.
- Tabulação dos resultados do segundo questionário.
- Análise dos resultados com a Orientadora da dissertação de mestrado.
- Elaboração do Trabalho de Qualificação.
- Aprofundamento teórico.
- Elaboração da dissertação de mestrado