



A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZADO

Wigeslei Rosa de Oliveira
Graduado em História
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a utilização de imagens/pinturas de representações históricas na exploração de conteúdos concernentes à disciplina de História, perpassando, de forma sintética, o itinerário percorrido, desde o século XIX, da efetivação da disciplina no sistema educacional brasileiro. Buscaremos elencar as diferentes realidades que envolvem o processo de análise imagética, que possibilita uma concisa compreensão por parte dos alunos do objeto estudado. Intentamos, também, expor as contribuições que esse tipo de perspectiva de ensino produz nos alunos, com enfoque na crítica interpretativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; História e Linguagens; Representações históricas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the use of pictures / paintings of pageants in the exploration of content concerning the discipline of history, passing the road traveled since the nineteenth century, the execution of the discipline in the Brazilian educational system. We will seek to list the different situations involving the process of image analysis, which provides a concise understanding by students of the studied object. Intentamos also expose the contributions that this type of teaching perspective produces the students, focusing on interpretative criticism.

KEYWORDS Teaching of History; History and Languages; Pageants; Learning.

SÉCULO XX: OS ANNALES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO HISTÓRICA

O século XX caracterizou-se por um profundo processo de reorganização da historiografia, sobremaneira através da criação, em 1929, da *Revue Annales d'Histoire Économique et Sociale*, sob a coordenação dos historiadores Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956). O historiador Peter Burke salienta que a nova revista seria a “porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante da difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da História”. (BURKE, 2010, p.36).

No período que compreende os fins do século XIX e início do século XX, o modelo historiográfico que mantinha hegemonia na França era o da Escola Metódica Francesa¹, sendo

¹ Os principais fundamentos da Escola Metódica Francesa são consolidados através do texto de lançamento da *Revista Histórica* (1876) por Gabriel Monod, como também pelo manual *Introdução aos Estudos Históricos*, de Charles Victor Langlois e Charles Seignobos (1898). A corrente metódica tinha por objetivo legitimar as realidades do conhecimento



Gabriel Monod (1844-1912), Charles Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942) seus principais representantes. Os pressupostos defendidos pelos historiadores metódicos pautavam-se sobre a “narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis”. (BURKE, 2010, p.17). Outra característica basilar da Escola Metódica Francesa era propagar o discurso tradicional da História, estabelecido no aparato documental, “aplicando técnicas rigorosas respeitantes ao inventário das fontes”. (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 97). Em 1898, Charles Langlois e Charles Seignobos publicaram a célebre obra “Introdução aos Estudos Históricos”², que destinava-se a formação dos futuros historiadores nas academias francesas, em especial na Universidade de Sorbonne. Nessa obra, os autores traçam os padrões criteriosos que deveriam constituir o trabalho teórico e metodológico do historiador. O livro constituiu-se como um manual metodológico de pesquisa e escrita em História (em especial, como lidar com as fontes documentais). Na concepção da historiografia metódica³, os documentos⁴ eram compreendidos como a única fonte do conhecimento histórico capaz de desvelar a verdade factual.

Intentando combater esses aparatos conceituais imperativos da historiografia metódica, os fundadores da Revista *Annales*, Lucien Febvre e Marc Bloch, articulam formas teóricas pautadas no diálogo interdisciplinar, na ampliação das fontes históricas e na problematização das construções representativas da História. Febvre constrói seus aportes teóricos através da influência da Geografia de Paul Vidal de La Blache (1845-1918), da Linguística

histórico através de um sólido processo científico, erigido sobre técnicas rigorosas de análise documental e organização do trabalho do historiador. Intentavam também afastar os estudos históricos das perspectivas filosóficas.

² A obra de Langlois e Seignobos por décadas serviu de alicerce na formação de gerações de historiadores. Como afirma Bourdé e Martin: “de facto, a obra exprime exatamente o ponto de vista da ‘escola metódica’ que domina a produção francesa entre 1880-1930”. (BOURDÉ; MARTIN, 2012, p. 98). Langlois e Seignobos contribuem significativamente para a legitimação da cientificidade histórica. Desprezam, por conseguinte, a Filosofia da História (personificada em Hegel e Comte), a teologia da história (representada por Bossuet) e a história literária de Michelet.

³ Vale ressaltar que os aportes teóricos defendidos pela historiografia da Escola Metódica Francesa – que se consolida através da História Factual, História Narrativa e História Política – sofreu, sobremaneira, influência do Historicismo alemão de Leopold Von Ranke (1795-1886). O aparato teórico do historicismo norteou o trabalho científico dos historiadores na França. Os teóricos franceses admiravam profundamente a organização institucional das academias alemãs. (DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012, p. 75).

⁴ Em sua célebre obra sobre o método histórico *Introdução aos Estudos Históricos* (1946), Charles V. Langlois e Charles Seignobos reafirmam a importância dos documentos, ao expor que “a história se faz com documentos. Documentos são traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado”. (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p. 15).



de Antoine Meillet (1866-1936), com a Psicologia de Charles Blondel (1876-1939) e Henri Wallon (1879-1962), entre outros, pois agarrava-se “à ideia de uma unidade das ciências humanas”. (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 120). Outra proposição metodológica dos pais-fundadores dos Annales para o estudo e escrita da história, que contribuiu decisivamente para o processo de reestruturação historiográfica nas primeiras décadas do século XX, foi a ampliação do que poderia ser utilizado como fonte para estabelecer as representações do passado. Na concepção dos historiadores annalistas, “qualquer vestígio ou qualquer evidência – dos objetos da cultura material às obras literárias, das séries de dados estatísticos às imagens [...] – podia ser agora legitimamente utilizado pelos historiadores”. (BARROS, 2012, p. 140). Desta forma, as fontes não se restringiam, na perspectiva dos historiadores dos Annales, aos textos de arquivos e crônicas, que eram utilizados na legitimação da história política tradicional. Poder-se-ia utilizar vestígios de utensílios, fragmentos de peças que constituíam as múltiplas realidades sociais de determinadas civilizações. Imagens, pinturas poderiam, também, contribuir de forma concisa para os processos interpretativos de ressignificação do passado.

O campo de trabalho do historiador, com as perspectivas interdisciplinares defendidas pelos Annales, amplia-se e permite o desbravamento de múltiplas realidades que ficavam encobertas nos documentos oficiais. O historiador constrói representações mais abrangentes, dialogando com registros “imagéticos, orais, sonoros e materiais”. (ABUD, 2013, p. 1). Esses novos instrumentos possibilitaram a supressão das lacunas que os documentos oficiais deixaram. Mas, apesar dessas novas perspectivas de abordagem ganhar força nas construções historiográficas, a análise através de documentos escritos não foi abolida, mas serve como fonte de legitimação das representações históricas produzidas. Esse processo de renovação das fontes historiográficas propiciaria, também, a renovação no ensino básico de História.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: O ITINERÁRIO HISTÓRICO

Inicialmente, o ensino de História no Brasil estava estritamente ligado ao ensino do Latim, que vigorava como disciplina basilar no currículo das humanidades, que sofreu forte influência dos teóricos tradicionalistas do século XIX. O ensino era – como na França – instrumento



de legitimação do nacionalismo (espírito nacional). A busca por legitimação e afirmação da identidade nacional serviu de alicerce para o paulatino processo de constituição da disciplina na educação brasileira. Após a Independência do Brasil (1822), é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II⁵, direcionado ao ensino secundário. Aponta Érica Ramos Moimaz (2009, p. 19) que

na organização do Colégio, verificou-se a influência francesa e a base do ensino de História centrou-se inicialmente nas traduções de compêndios franceses, dando ênfase à História da Europa Ocidental, não priorizando o continente americano e o Brasil. No Colégio Pedro II, as humanidades eram o centro dos estudos e foi lá que se iniciou a estruturação da disciplina de História.

Um dos principais pioneiros – no que diz respeito a utilização de novos instrumentos pedagógicos para o ensino de História – foi o professor Jonathas Serrano (1885-1944)⁶. O professor do Colégio Pedro II fomentou a utilização de outras fontes documentais para o ensino de História, como salienta Circe Bittencourt:

Introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. (BITTENCOURT, 2004, p. 371).

Jonathas Serrano, ao incentivar o uso de novas ferramentas – em especial, as relacionadas a cinematografia – para a consolidação do ensino de História, objetivava romper com o modelo tradicional de aprendizagem, que consistia no simples processo de memorização e repetição dos conteúdos estudados em sala de aula. Para o professor do Colégio Pedro II, essa perspectiva de transmissão de conteúdos através das representações imagéticas audiovisuais, possibilitaria o aprendizado “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”. (BITTENCOURT, 2004, 372). A linguagem cinematográfica,

⁵ Nesta mesma época é fundado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Com a fundação do IHGB, teóricos nacionais se uniram formando, assim, uma corrente historiográfica no Brasil. Inspirado nas correntes do pensamento francês, o IHGB também tinha por intuito erigir uma história oficial, que legitimava a identidade nacional. (Cf. MOIMAZ, 2009, p. 19).

⁶ No que diz respeito a Jonathas Serrano, disserta André Luiz Paulilo (2002, p. 172): “Formado em direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1907 interessou-se pelo estudo da leitura e seu ensino, Professor de História pelo Colégio D. Pedro II interessou-se pelas suas questões de ensino, mas sobretudo, na década de 1940. Na década de 1920 foi absorvido na Diretoria da Escola Normal do Rio de Janeiro e, principalmente, na sub-diretoria técnica do ensino onde dedicou-se ao estudo das implicações do cinema na educação e à efetivação de seu uso nas escolas”.



defendida e praticada por Serrano, seria um forte instrumento para a efetivação do conhecimento de conteúdos aplicados em sala de aula, em especial em História. A História, na concepção do autor supracitado, “não é, não deve ser, arma de um partido, privilégio de uma escola, pseudo demonstração de tal ou tal tese. Assim pensei sempre; assim continuo a pensar agora”.⁷ Essa afirmação de Serrano demonstra o anseio de globalidade historiográfica que vigorava no espírito dos historiadores no limiar do século XX, que objetivava, por fim último, a renovação dos pressupostos de construção das representações historiográficas⁸.

Outro marco importante no processo formativo da disciplina de História no Brasil estabeleceu-se no governo de Getúlio Vargas, que inicia-se na década de 1930. No Governo Vargas, ocorreram mudanças significativas na disciplina de História, em especial com a criação da Universidade de São Paulo (USP), que trouxe ao Brasil renomados intelectuais franceses, como aponta Érica Moimaz:

Com a instalação de universidades em São Paulo e no Rio de Janeiro, vieram para o Brasil cientistas estrangeiros preocupados em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas, abrindo novas perspectivas para a atuação docente. Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévi-Strauss, entre outros, colaboraram para a delimitação do campo da História e da Geografia. Em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a História foi marcada por três influências: na Cadeira de História da Civilização, pelos franceses da Escola dos Annales; na História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, conservadores e tradicionais, e, na História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, com uma perspectiva interdisciplinar.

A História, no período inicial do governo Vargas, ainda vigorava como disciplina formadora da identidade nacional. Os programas educacionais publicados no Brasil nesse período, tinham por objetivo precípuo demarcar os processos de construção linear e progressista da nacionalidade, do Estado-Nação. Os conteúdos programáticos – levando em consideração a dinâmica de cada série que deveriam ser aplicados – demonstrava a preocupação do governo em

⁷ Discurso de posse de Jonathas Serrano no Colégio Pedro II, em 1926. (SILVA, 2011, p. 127).

⁸ Jonathas Serrano publicou diversas obras concernentes à formação educacional no ensino básico. Dentre elas, destacam-se: *História do Brasil* (1931), *História da Civilização para o curso secundário*, em cinco volumes (1933-1936), *Cinema e Educação* (1931), *A Escola Nova: uma palavra serena em debate apaixonado* (1932), *Epítome de História do Brasil*, publicado também em espanhol pela liga pan-americana (1933), *Um Curso de História da América para o Colégio Pedro II* (1933), *Anchieta, grande educador do Brasil* (1933) e *Como se ensina História* (1935). (Cf. SILVA, 2011, p. 133).



supervalorizar a ideia de unidade nacional, centrada no patriotismo, tendo Vargas como “pai da nação”. Essa constituição pedagógica nacionalista da História, no governo de Getúlio Vargas, também tendia a esconder as mazelas sociais, provenientes da divisão social, onde a classe dominante direcionava as ações da classe dominada.

O ano de 1964, que marca o início do Governo Militar no Brasil, dá prosseguimento ao processo de renovação – porém em estreito diálogo com as perspectivas historiográficas de glorificação nacional – do campo de análise historiográfica no Brasil⁹, em especial com os estudos direcionados pelo Marxismo, que amplia os campos de abordagem das realidades históricas concernentes aos aspectos sociais. Temas como “a escravidão e a economia colonial; também foram incorporados estudos sobre a classe trabalhadora. Foram valorizados novos temas e assuntos e o regional e o local cada vez eram mais estudados”¹⁰. Porém, a educação nesse período era concebida como instrumento de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, como força produtiva. A perda da identidade e autonomia da História (no governo dos militares), enquanto disciplina educacional, serviu de bandeira de luta para universidades e associações acadêmicas (como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH) que vociferavam pela reformulação das bases curriculares. Diante do processo de redemocratização da política brasileira, as bases curriculares disciplinares passam por reformulações. O conteúdo a ser ministrado em História passou “a ser valorizado como instrumento que permite conhecer e transformar a sociedade, a partir da conscientização do indivíduo como sujeito da História”. (MOIMAZ, 2009, p. 24).

⁹ Constata Érica Moimaz que “Durante o regime militar, foram ampliados os cursos de pós-graduação, tendo em vista qualificar os docentes para o ensino superior, mas sem as aproximações correspondentes nos cursos de formação de professores. Os cursos de licenciatura em Estudos Sociais, que surgiram para atender à demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, havendo, assim, uma precária condição de estudo durante a formação docente (BITTENCOURT, 1998). Nesses cursos, não existiam condições para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, os professores formados, ao atuar no primeiro e segundo grau ministravam suas aulas apoiando-se principalmente nos livros didáticos”.

¹⁰ (Cf. MOIMAZ, 2009, p. 23).



A introdução de novos objetos/fontes para a análise histórica em sala de aula, no ensino público brasileiro, ganha força nos finais da década de 1980, através da reorganização curricular do ensino. Os temas estudados em História deveriam contribuir na formação crítica dos alunos, tornando-os agentes sociais, e não meros espectadores dos conflitos sociais. Diante dessa mudança paradigmática, os conteúdos e métodos de abordagem histórica deveriam ser reorganizados. Afirma Érica Moimaz (2009, p. 17) que a disciplina de História foi repensada:

A partir do final da década de 1980, a História como disciplina escolar foi repensada, considerando tanto sua ciência de referência como as transformações pelas quais a sociedade tem passado. A expansão da rede de ensino, com alunos provenientes das classes trabalhadoras e o processo de urbanização e de migração trouxeram algumas questões para a sala de aula, como, por exemplo, problemas de identidade social, individual e nacional, diversidade cultural e presença de jovens informados pela mídia. Essas questões apontadas têm provocado mudanças na forma como os alunos conhecem e apreendem o social. Devido às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas a partir de 1980, tornou-se necessário repensar o ensino; no caso da História, ocorreu a redefinição de conteúdos, estudos sobre novos procedimentos metodológicos e uso de fontes históricas em sala de aula.

Na década de 1980, em alguns estados (dentre eles Minas Gerais), o currículo temático de História foi organizado sobre forte influência das perspectivas marxistas¹¹. São Paulo, por outro lado, estabeleceu o currículo da disciplina através dos aportes da Nova História francesa ou Terceira Geração da Escola dos Annales¹². A Nova História possibilitou aos estudos historiográficos no Brasil a ampliação temática, como também a utilização de novos objetos (fontes documentais) para a compreensão do passado. Érica Moimaz (2009, p. 26) disserta que houve, entre a historiografia brasileira na segunda metade do século XX, a intensão de “romper com certas práticas existentes até a década de 1970, em que o ensino de História era visto como um espaço para transmissão de noções como pátria, nação, igualdade, liberdade e culto de heróis nacionais”.

¹¹ Em especial com os estudos de E. P. Thompson e outros autores do marxismo cultural.

¹² Tradicionalmente, conceitua-se como Terceira Geração dos Annales os historiadores ligados a “Nova História” (em francês *Nouvelle Histoire*), que começa a despontar no cenário historiográfico a partir de 1968, sob a liderança do medievalista Jacques Le Goff (1924-2014) – que assume, em 1972, a direção da VI Seção após a aposentadoria de Fernand Braudel (1902-1985). (Cf. BURKE, 2010, p. 89).



Essas mudanças teóricas e metodológicas, oriundas da reorganização do ensino na década de 1980, entretanto, não conseguiram uniformizar a ação pedagógica dos professores espalhados nos diversos rincões do Brasil. Há aqueles que, apesar das inúmeras possibilidades instrumentais para a abordagem histórica, não abrem mão do livro didático – como fonte única de transmissão do conhecimento – desprezando a utilização de “novas fontes documentais” como suporte ao conteúdo contido nos livros didáticos.

NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A DINÂMICA DAS FERRAMENTAS IMAGÉTICAS E SEUS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

As representações imagéticas (pinturas, imagens fotográficas, entre outras) foram inseridas, paulatinamente, no ensino de História (tanto no nível de Ensino Básico como no Ensino Superior)¹³, fomentando uma melhor assimilação dos conteúdos estudados, tendo uma concisa intencionalidade formativa nos parâmetros da qualidade educacional e “revelando um mundo além do pensamento e das palavras”. (OLIVEIRA, 2008, p. 2). Entretanto, antes de se utilizar das imagens em sala de aula, os professores precisam compreender teoricamente as particularidades que permeiam o mundo imagético. É necessário pensar a imagem como parte integrante de um complexo universo visual, que pode ter diversas origens (fotografias, imagens cinematográficas, artes plásticas entre outras manifestações). Afirma a historiadora Valesca Giodano Litz (2009, p. 6) que

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos.

¹³ “Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade aos acadêmicos e profissionais do ensino. E por isso mesmo, o estudo associado às imagens se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores de história para efetuar seu trabalho, tanto em pesquisas como no dia-a-dia em sala de aula”. (LITZ, 2009, p. 4)



Outra questão que se coloca ao professor é se, de fato, a utilização desses instrumentos colaboraram efetivamente na aprendizagem do aluno. “Ele realmente apreende conteúdo e conhecimento?”. (LITZ, 2009, p. 5). Quais os impactos que essas imagens geram nos alunos em formação?

As imagens constituem-se como signos visuais que salvaguardam a memória de determinados períodos históricos, e legitimam práticas sociais. Elas traduzem as sensibilidades que norteiam o espírito humano, objetivando a interpretação e a recriação das diferentes realidades existenciais que erige o meio social e suas singularidades. Salienta Sandra Jatahy Pesavento que as imagens são compreendidas como

fruto da ação humana, que interpreta e recria o mundo como representação, exercendo grande fascínio. As imagens são visuais, e carregam consigo esta condição especial que se realiza no plano dos sentidos, ao serem captadas e fixadas por um certo tempo na retina de quem vê. Imagens são, pois, traços de uma experiência sensorial e emotiva¹⁴.

Ao escolher as imagens a serem trabalhadas, o professor de História deve conhecer as características basilares das obras. Deve conhecer, por exemplo, as particularidades dos artistas que as produziram, as técnicas utilizadas na elaboração e, em especial, o momento histórico da produção. Esse conhecimento prévio facilitará, sobremaneira, o trabalho analítico do professor, e melhores resultados obterá, como explica Valesca Litz (2009, p. 15):

Na medida em que os professores tiverem contato com as obras e procuram compreendê-las em todo seu contexto, mais fácil será ensinar seus alunos a lê-las ou abstrair informações que possam ajudá-los a entender melhor aquele momento histórico.

Vale ressaltar que o documento iconográfico, como qualquer outro objeto representativo criado pelo homem e utilizado como fonte de interpretação do passado, não pode ser entendido como expressão máxima da verdade histórica, como espelho que reflete a imagem fidedigna, mas como um pequeno (porém, importante) fragmento de um múltiplo campo de conhecimento. O próprio conceito de “verdade absoluta” é questionado pelos historiadores

¹⁴ PESAVENTO, Sandra J. Imagens, memória, sensibilidades: territórios do historiador. In: RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra J. (Orgs.). Imagens na História. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2008, p. 18.



contemporâneos, pois um mesmo fato pode ser interpretado por diferentes viés, conforme as características subjetivas de seus intérpretes.

O trabalho com instrumentos imagéticos deve fomentar discussões sistemáticas sobre os meios que constituíram a produção do objeto estudado: o contexto social, temporal e espacial¹⁵. Deste modo, ficará mais claro para os alunos os significados pormenorizados concernentes a sociedade (e a época, no sentido mais amplo) que foi produzida a imagem em seu contexto histórico. Disserta Litz (2009, p. 16), citando o historiador Peter Burke:

Segundo Peter Burke, as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos. Portanto, é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu.

Esse processo meticuloso – pautado na análise crítica e fomenta interrogações por certas lacunas encontradas – que Burke aponta, para o melhor manuseio de imagens como transmissoras de realidades históricas, deve levar em consideração como o aluno se apropria do conhecimento histórico, e como ele consegue, de forma dialogada, transmitir esses conhecimentos no ambiente escolar. A aquisição do conhecimento de passados históricos pressupõe um domínio prévio das perspectivas apreendidas, como a percepção de como esses conteúdos foram trabalhados pelos historiadores, não se esquecendo de que estes constroem suas análises a partir de suas subjetividades teórico-metodológicas.

Segundo a análise de Valesca Giordano Litz (2009, p. 9), a teoria do conhecimento permiti-nos observar que o conhecimento se constitui através das relações interativas entre o indivíduo que busca o conhecimento e o objeto que transmite o conhecimento. Litz ainda observa “conhecer é ter capacidade de estruturar, relacionar, organizar, sistematizar as informações que se tem e perceber como essas relações estruturam a realidade”. (LITZ, 2009, p. 9). O professor, ao aplicar atividades a seus alunos, deve ter o cuidado de estabelecer uma metodologia que

¹⁵ (Cf. LITZ, 2009, p. 16).



possibilite a compreensão crítica do conteúdo estudado, evitando o entendimento superficial, que norteia-se pelo simples ato de memorizar. Esse processo de compreensão do conhecimento, pautado na crítica, deve orientar-se, sobremaneira, pela relação mais próxima entre professor e aluno. O professor assume a posição de mediador, de interlocutor entre o aluno e objeto explorado, que viabilizará um conhecimento mais elaborado, englobando aspectos mais amplos, fugindo, assim, do senso-comum e de suas interpretações limitadas.

O docente em História deve ter o cuidado, ao preparar sua aula, de questionar-se, percebendo quais reações despertará em seus alunos com os instrumentos escolhidos para ministrar, como, por exemplo: recordação de uma certa realidade vivida, associação, comparação, interpretação crítica, problematizações e suas possíveis resoluções. A disciplina de História deve, entre outras coisas, propiciar aos alunos verbalizar e escrever de forma clara e concisa os conteúdos que foram estudados, concatenando com sua realidade de vida, suas experiências pessoais. O presente deve estabelecer diálogo com o passado, de forma a permitir a compreensão mais efetiva dos processos históricos. Salienta Litz (2009, p. 10) que:

os alunos agregam às suas vidas os valores e explicações passados em sala de aula, por isso, é função também do professor fornecer estímulos ou significados que farão os alunos lembrar ou silenciar quanto aos fatos, eventos históricos, imagens marcantes, processos. Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo aluno.

Litz (2009, p. 11) ainda enfatiza que para o conhecimento em História ser solidamente constituído, é de suma importância que os fatos estudados tenham estreita ligação com o cotidiano do aluno, abarcando, de forma dialogada, aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais ideológicos. No processo de transmissão dos conteúdos, o docente deve mostrar aos alunos que os fatos estudados são ações individualizadas, mas que interferem, em maior ou menor intensidade, na coletividade. O aluno deve compreender, através da temática histórica estudada, que a construção das diferentes sociedades é fruto das ações humanas, tendo por plano de fundo a História, denominada por Marc Bloch como “ciência dos homens no tempo”.



Ao trabalhar imagens em sala de aula, o professor deve demonstrar os procedimentos introdutórios para o processo. O primeiro procedimento, demonstra Valesca Litz (2009, p. 17), é definir a procedência da imagem: quem foi seu autor? Onde e quando foi elaborada? Como se estabeleceu seu processo de conservação? Existem fragmentos escritos no corpo da imagem, que colaboram para sua interpretação e contextualização? O próximo procedimento é estabelecer a finalidade: qual o objetivo da imagem? O que o autor queria transmitir? Em que contexto histórico o autor se encontrava no processo de produção da imagem? O terceiro questionamento a ser produzido é saber as definições temáticas. A imagem possui descrição ou título? Ela retrata pessoas? Como essas pessoas são retratadas? Há objetos retratados? O que eles, aparentemente, transmitem? *A posteriori*, analisa-se qual material foi utilizado para que a imagem fosse confeccionada. Qual o material utilizado (papel, tela, cartão, parede, pedra)? Quais os materiais e técnicas utilizadas? Qual o estilo artístico foi utilizado para produzir a imagem? Há uma aproximação com a sociedade do tempo do autor/pintor? Por fim, busca-se compreender se a imagem é formada por simbolismos e suas possíveis representações. Esses simbolismos possibilitarão diversas interpretações? Como se articulam esses aspectos simbólicos?

Valesca Litz (2009, p. 19) salienta que

assim, quando somos colocados frente a um material iconográfico, precisamos refletir: um ícone possui idéias, foi produzido por alguém, com determinado objetivo. Isso pode estar claro, ou não, quando vemos uma imagem. Portanto, é preciso que se busquem pistas no contexto social, político e ideológico da época em questão, para que possamos questionar e entender as idéias veiculadas pelo seu autor.

O professor de História, ao utilizar imagens como material de apoio ao estudo histórico, deve analisa-lo de forma crítica, lembrando que esse objeto é um produto de uma determinada sociedade, que se constitui por particularidades e concepções simbólicas. Para uma melhor assimilação do conteúdo, o docente pode utilizar o método de regressão para analisar um objeto iconográfico. O presente torna-se o vetor norteador da percepção histórica da imagem no passado. Estabelecer um diálogo do presente com o passado permite ao aluno compreender as questões atuais e cotidianas para, *a posteriori*, voltar seu olhar as temporalidades do passado. Discorre Litz (2009, p. 20):



Quando se analisa um objeto iconográfico, é importante tentar inverter a lógica tradicional da linearidade histórica: partir sempre do presente, associando o que está sendo estudado com questões atuais associadas ao nosso cotidiano e contexto para, então, estabelecer relações e conexões com outras temporalidades. Com isso, estaremos dando um sentido mais concreto ao estudo do passado, sempre associando-o ao presente e aos reflexos que o mesmo tem na sociedade contemporânea.

Algumas perguntas devem ser estabelecidas pelo professor ao trabalhar essas ferramentas de conhecimento histórico. Em primeiro lugar, qual ideia de historicidade pretendo transmitir aos meus alunos ao trabalhar determinado objeto imagético? Quais relações serão formuladas, ao estabelecer estreito diálogo entre o contexto histórico-social? Posso estabelecer uma relação mais próxima entre a imagem (objeto histórico) e a redação de um texto? Essas perguntas devem permear o processo de transmissão das informações históricas através da utilização das imagens, para que o objetivo precípua no processo ensino-aprendizagem seja alcançado: a formação crítica e analítica de nossos alunos. O ensino de História, através das novas ferramentas de análise temporal, deve ser utilizado de forma consciente pelos professores, tendo por fim último ser um instrumento de quebra de realidades excludentes. Como defendia Paulo Freire (1921-1997), o professor deve assumir o papel de agente libertador, pois “o professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação dos campos e objetos (fontes) para trabalho do professor de História – que começa a despontar no alvorecer do século XX com a criação da Revista *Annales* pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch – permite uma dinamização dos estudos históricos na educação básica. Rompe-se com o modelo tradicional de “história automática”, de desgastantes repetições (que objetiva o processo de memorização mecanizada) dos conteúdos em História. A história meramente factual (e apegada, demasiadamente, a datas e personagens célebres) é substituída por um processo de análise mais pormenorizada, que busca compreender os contextos sociais, econômicos e políticos das temporalidades históricas estudadas. Os alunos, através desse novo modelo metodológico em História, são instigados a desenvolverem um senso



crítico mais aguçado, que possibilite discussões problematizadas sobre determinado contexto histórico, marcados por seus processos de continuidades e rupturas.

As novas ferramentas introduzidas para sedimentar o aprendizado em História – como representações imagéticas, fílmicas, iconográficas entre outras – tem sido bastante exploradas por professores na educação básica. Essas imagens são reproduzidas e permitem aos alunos a utilizarem o raciocínio crítico para tentar compreender as particularidades submersas nesses objetos estudados. Dinâmicas de leituras são incentivadas, possibilitando uma melhor assimilação dos enredos históricos que permeiam essas representações.

Vale salientar, por fim, que a utilização de imagens (e outras ferramentas) como meio de transmissão de conteúdos históricos tem exigido dos professores técnicas metodológicas adequadas, para que a utilização dessas ferramentas não se restrinja ao aspecto ilustrativo da imagem, que simplesmente atrai a atenção efêmera dos alunos. O professor deve, ressaltamos, conhecer minuciosamente o objeto estudado: as suas particularidades, os contextos (tanto do autor da imagem quanto da sociedade em que ela foi produzida) que ele se insere, as possíveis linhas de interpretação histórica, para que consiga transmitir de forma concisa o conteúdo. O docente não deve se esquecer, também, que essa ferramenta de ensino configura uma categoria documental com linguagem específica, por isso, deve ser manuseada de forma correta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História (Volume V):** A Escola dos Annales e a Nova História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas.** Portugal: Europa-America, 1983.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. 2. ed. - São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

DELACROIX, Christian. DOSSE, François. GARCIA, Patrick. **Correntes Históricas na França – Séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Editora FGV coedição com a UNESP, 2012.



FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da Imagem no ensino de História**. Curitiba, 2009.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da Imagem no Ensino Médio**: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História. Londrina: Universidade Estadual de Londrina: Centro de Letras e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em História Social, 2009.

OLIVEIRA, Leiliane Aparecida. **Imagens na História**: Sensibilidades, Significados e Representações. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, Outubro / Novembro / Dezembro de 2008.

PAULILO, André Luiz. **A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano**: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910-30. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): 169-192, Abr.02.

PESAVENTO, Sandra J. **Imagens, memória, sensibilidades**: territórios do historiador. In: RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra J. (Orgs.). *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2008.

SILVA, Giovane José da. **O batismo de Clio**: Catolicismo-social e História em Jonathas Serrano (1908-1931). São João del Rei, MG: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del Rei. Departamento de Ciências Sociais/Curso de História, 2011.