

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação - FAE
Mestrado Profissional Educação e Docência - Promestre

DANIEL FERNANDO DO CARMO

**IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Cândido Portinari em
livros didáticos**

Belo Horizonte

2021

DANIEL FERNANDO DO CARMO

IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Cândido Portinari em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

Belo Horizonte

2021

C287i
T

Carmo, Daniel Fernando do, 1981-
Imagens no ensino de história [manuscrito] : Cândido Portinari
em livros didáticos / Daniel Fernando do Carmo. - Belo Horizonte,
2021.

198 f : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Bibliografia: f. 189-198.

1. Portinari, Cândido, 1903-1962 -- Aspectos educacionais --
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. História -- Estudo e ensino -- Teses.
4. História -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 5. Livros
didáticos -- Ilustrações -- Teses. 6. Ilustração de livros -- Avaliação --
Teses.

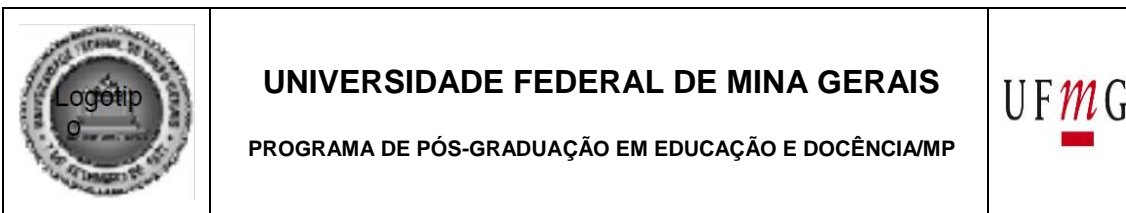
I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Imagens no ensino de História: Cândido Portinari em livros didáticos

DANIEL FERNANDO DO CARMO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador
UFMG

**Jezulino Lucio
Mendes
Braga:03697469614**

Assinado de forma digital por
Jezulino Lucio Mendes
Braga:03697469614
Dados: 2022.01.17 10:45:59
-03'00'

Prof. Jezulino Lúcio Mendes Braga
UFMG

Prof. Raul Amaro de Oliveira Lanari
PUC Minas

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

À UFMG, através do Promestre, por oportunizar formação significativa e transformadora, capacitando e cooperando para o desenvolvimento crítico e cidadão de tantos educadores multiplicadores dessas riquezas aqui existentes.

Ao meu orientador Pablo Luiz de Oliveira Lima, pelo atento, sincero e empático acolhimento, direcionamento, zelo e ensinamento. Salvou demais da conta!

Aos professores Jezulino Lucio Mendes Braga, Raul Amaro de Oliveira Lanari, Ana Paula Giavara, Conceição Clarete Xavier Travalha, pela preciosa disposição das leituras, considerações, apontamentos e ponderações nas bancas. Contribuições que me possibilitaram trilhar um caminho assertivo e consciente na pesquisa, entendendo seu potencial para além do texto dissertativo.

Aos professores do Promestre e da FaE, por compartilharem valiosos conhecimentos e prestarem voluntariosa atenção às demandas, inquietações e questões dos estudantes com apreciado zelo.

Aos colegas Elaine Costa Aguiar e João Lisboa Nanô, pelo companheirismo e amizade, socorro e disposição em caminhar juntos. Vocês são demais!

A minha amada esposa Michele Santarelli do Carmo, pela paciência e suporte, por aguentar as lacunas de presença, pelo encorajamento e carinho. Te amo para sempre!

A minha doce, amada, bela, corajosa e creminho de mel, Sophia, simplesmente por ser você, bem desse jeitinho. Amor eterno!

A minha mãe, Maria Luiza do Carmo, por tudo e por sempre.

Sobretudo a Deus!

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

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

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar formas como imagens são tratadas em livros didáticos de História na educação básica brasileira. Partindo do pressuposto de que imagens são fontes potenciais para os estudos do campo da História, dotadas de linguagens próprias que demandam metodologias específicas para suas análises e compreensões, pretende-se verificar o percurso do entendimento do valor dessas fontes e formas como foram trabalhadas no interior de uma amostragem de dezesseis livros didáticos de História entre 1998 e 2020. Atenção especial é dada a imagens pictóricas oriundas das artes visuais brasileiras e do sujeito histórico e artista Cândido Portinari, tendo em vista sua notória leitura e representação de identidades brasileiras que contribuíram para a formação de consciências e narrativas históricas sobre o Brasil no século XX. O texto desenvolve em sua parte final um olhar sobre sequências didáticas no contexto da educação contemporânea, e apresenta propostas de sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de História a partir de produções pictóricas de Cândido Portinari.

Palavra-chave: Educação; Ensino de História; Livro-Didático; Imagens; História; Cândido Torquato Portinari

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the ways in which images are treated in History textbooks in Brazilian basic education. Assuming that images are potential sources for studies in the field of History, endowed with their own languages that demand specific methodologies for their analysis and understanding, it is intended to verify the path of understanding the value of these sources and the ways in which they were worked in a sample of sixteen History textbooks between 1998 and 2020. Special attention is given to pictorial images from the Brazilian visual arts and the historical subject and artist Cândido Portinari, in view of his notorious reading and representation of Brazilian identities that contributed to the formation of consciences and historical narratives about Brazil in the 20th century. In its final part, the text develops a look at didactic sequences in the context of contemporary education, and presents proposals for didactic sequences for the teaching-learning of History based on pictorial productions by Cândido Portinari.

Keyword: Education; History teaching; Textbook; Images; History; Cândido Torquato Portinari

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 01 - Cândido Portinari - Auto-retrato - 1956..... | 73 |
| Figura 02 - Cândido Portinari - Retrato de Oscar Borgerth – 1931..... | 74 |
| Figura 03 - Cândido Portinari - Retrato de Mário de Andrade - 1935..... | 74 |
| Figura 04 - Cândido Portinari. - Paisagem de Brodósqui - 1941..... | 75 |
| Figura 05 - Cândido Portinari. Meu primeiro trabalho - 1921..... | 76 |
| Figura 06 - Cândido Portinari - Baile na roça - 1924..... | 77 |
| Figura 07 - Cândido Portinari - Palaninho, 1930..... | 79 |
| Figura 08 - Cândido Portinari. Futebol, 1935..... | 80 |
| Figura 09 - Cândido Portinari. Menino do Tabuleiro, 1947..... | 81 |
| Figura 10 - Cândido Portinari - Retrato de Manuel Bandeira – 1931..... | 82 |
| Figura 11 - Cícero Dias. Eu vi o mundo...Ele começava em Recife, 1926..... | 83 |
| Figura 12 – Cândido Portinari. Coluna Prestes. 1950..... | 88 |
| Figura 13 – Cândido Portinari. O lavrador de café, 1934..... | 89 |
| Figura 14 - Cândido Portinari. Café, 1935..... | 89 |
| Figura 15 - Cândido Portinari. Mestiço, 1934..... | 90 |
| Figura 16 - Cândido Portinari. Retirantes, 1944..... | 90 |
| Figura 17 - Cândido Portinari. Canaúba, 1944..... | 92 |
| Figura 18 - Cândido Portinari. Colheita do Café, 1960..... | 95 |
| Figura 19 - Cândido Portinari. A Colona, 1935..... | 97 |
| Figura 20 - Cândido Portinari. Paineis Guerra e Paz, 1952..... | 98 |
| Figura 21 - Cândido Portinari. Criança Morta, 1944..... | 102 |
| Figura 22 - Cândido Portinari. Cangaceiro, 1951..... | 104 |
| Figura 23 - Cândido Portinari. Cena Gaúcha, 1939..... | 108 |
| Figura 24 - Cândido Portinari. Industrialização do Brasil, 1960..... | 108 |
| Figura 25 - Livro 01/EM-1998 – capa..... | 115 |
| Figura 26 - Livro 01/EM-1998 – folha de rosto e apresentação..... | 116 |
| Figura 27 - Livro 01/EM-1998 – página 519..... | 117 |
| Figura 28 - Livro 01/EM-1998 – página 309..... | 118 |
| Figura 29 - Livro 01/EM-1998 – página 409..... | 118 |
| Figura 30 - Livro 02/EM-1999 – capa..... | 119 |
| Figura 31 - Livro 02/EM-1999 - página 285..... | 120 |
| Figura 32 - Livro 02/EM-1999 – página 52..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| Figura 33 - Livro 02/EM-1999 – página 273..... | 121 |
| Figura 34 - Livro 02/EM-1999 – página 378..... | 122 |
| Figura 35 - Livro 03/EM-2000 – página 325..... | 123 |
| Figura 36 - Livro 03/EM-2000 – página 11..... | 124 |
| Figura 37 - Livro 03/EM-2000 – página 124..... | 124 |
| Figura 38 - Livro 03/EM-2000 – página 242..... | 124 |
| Figura 39 - Livro 03/EM-2000 – página 260..... | 124 |
| Figura 40 - Livro 03/EM-2000 – página 124..... | 125 |
| Figura 41- Livro 03/EM-2000 – página 336..... | 126 |
| Figura 42 - Livro 03/EM-2000 – capa..... | 126 |
| Figura 43 - Livro 04/EM-2007 – capa..... | 127 |
| Figura 44 - Livro 04/EM-2007 – página 275..... | 128 |
| Figura 45 - Livro 04/EM-2007 – página 433..... | 129 |
| Figura 46 - Livro 04/EM-2007 – página 396..... | 129 |
| Figura 47 - Livro 04/EM-2007 – página 607..... | 130 |
| Figura 48 - Livro 04/EM-2007 – página 602..... | 130 |
| Figura 49 - Livro 04/EM-2007 – página 444..... | 131 |
| Figura 50 - Livro 04/EM-2007 – página 538..... | 131 |
| Figura 51 - Livro 05/EM-2010 – página 586..... | 132 |
| Figura 52 – Livro 05/EM-2010 – página 635..... | 133 |
| Figura 53 – Livro 05/EM-2010 – página 617..... | 133 |
| Figura 54 – Livro 05/EM-2010 – página 508..... | 133 |
| Figura 55 – Livro 05/EM-2010 – página 736..... | 134 |
| Figura 56 – Livro 05/EM-2010 – página 821..... | 134 |
| Figura 57 – Livro 05/EM-2010 – página 477..... | 134 |
| Figura 58 – Livro 05/EM-2010 – Capa..... | 135 |
| Figura 59 – Livro 05/EM-2010 – página 587..... | 135 |
| Figura 60 – Livro 05/EM-2010 – página 601..... | 136 |
| Figura 61 – Livro 06/EF-2018 - Capa..... | 137 |
| Figura 62 – Livro 06/EF-2018 - página XXXVII..... | 139 |
| Figura 63 – Livro 06/EF-2018 – Exercício página XXXVI..... | 140 |
| Figura 64 – Livro 06/EF-2018 – página 113..... | 142 |
| Figura 65 – Livro 06/EF-2018 – página 26..... | 143 |
| Figura 66 – Livro 06/EF-2018 – página 68..... | 144 |

| | |
|---|-----|
| Figura 67 – Livro 06/EF-2018 – página 69..... | 145 |
| Figura 68 – Livro 07/EF-2018 – Capa..... | 146 |
| Figura 69 – Livro 07/EF-2018 – página XVI..... | 150 |
| Figura 70 – Livro 07/EF-2018 – página XVII..... | 151 |
| Figura 71 – Livro 07/EF-2018 – páginas 186 e 187..... | 153 |
| Figura 72 – Livro 08/EF-2018 - Capa..... | 155 |
| Figura 73 – Livro 08/EF-2018 – página 126..... | 156 |
| Figura 74 – Livro 09/EF-2018 – Capa..... | 157 |
| Figura 75 – Livro 10/EF-2018 – Capa..... | 158 |
| Figura 76 – Livro 10/EF-2018 – página 113..... | 159 |
| Figura 77 – Livro 11/EF-2018 – capa..... | 162 |
| Figura 78 – Livro 12/EF-2018 – capa..... | 162 |
| Figura 79 – Livro 13/EF-2018 – capa..... | 163 |
| Figura 80 – Livro 14/EF-2018 – capa..... | 163 |
| Figura 81 – Livro 15/EF-2018 – capa..... | 163 |
| Figura 82 – Livro 16/EF-2018 – capa..... | 163 |
| Figura 83 – Livro 12/EM-2020 – página 75..... | 164 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 – Livros analisados e seus códigos de referência no texto..... | 113 |
| Quadro 02 – Quantificação de imagens de Cândido Portinari por livro didático analisado..... | 166 |
| Quadro 03 – Rubrica de avaliação da sequência didática nº01..... | 172 |
| Quadro 04 – Rubrica de Autoavaliação da sequência didática nº01..... | 175 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBB – Comissão Brasileira do Braille

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE – Faculdade de Educação

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamim Constant

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille

ONG – Organização não governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD/Acessível – Programa Nacional do Livro Didático Acessível.

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 16 |
| INTRODUÇÃO | 19 |
| METODOLOGIA | 24 |
| 1. IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA | 29 |
| 1.1 ENSINO DE HISTÓRIA..... | 29 |
| 1.2 LIVRO DIDÁTICO, PNLD, BNCC, PCNs e LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA..... | 39 |
| 1.3 IMAGENS NO ENSINO E EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA | .67 |
| 2. CÂNDIDO PORTINARI: UMA TRAJETÓRIA ICONOGRÁFICA | 73 |
| 2.1 (RE)CONHECENDO BRODOWSKI..... | 73 |
| 2.2 PORTINARI E MÁRIO DE ANDRADE: UM SALÃO REFORMISTA E UMA AMIZADE MODERNISTA..... | 81 |
| 2.3 O COMUNISTA, O GOVERNO E O PINTOR SOCIAL..... | 87 |
| 2.4 O BRASIL SOCIAL LIDO EM RETIRANTES..... | 101 |
| 2.5 CONCEPÇÕES ESTILÍSTICAS..... | 106 |
| 3. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO DE IMAGENS E PRESENÇA DE CÂNDIDO PORTINARI | 109 |
| 3.1 Livro 01/EM-1998..... | 115 |
| 3.2 Livro 02/EM-1999..... | 119 |
| 3.3 Livro 03/EM-2000..... | 123 |
| 3.4 Livro 04/EM-2007..... | 127 |
| 3.5 Livro 05/EM-2010..... | 132 |
| 3.6 Livro 06/EF-2018..... | 137 |
| 3.7 Livro 07/EF-2018..... | 145 |
| 3.8 Livro 08/EF-2018..... | 154 |
| 3.9 Livro 09/EF-2018..... | 157 |
| 3.10 Livro 10/EF-2018..... | 158 |

| | |
|---|------------|
| 3.11 Coleção Interação Humanas: Livro 11/EM-2020, Livro 12/EM-2020, Livro 13/EM-2020, Livro 14/EM-2020, Livro 15/EM-2020, Livro 16/EM-2020..... | 160 |
| 4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS..... | 167 |
| 4.1 PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DE IMAGENS..... | 167 |
| 4.2 AVALIAÇÃO POR RUBRICAS..... | 169 |
| 4.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS..... | 176 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 185 |
| REFERÊNCIAS | 189 |

APRESENTAÇÃO

O mundo que nos cerca é permeado por imagens de variados tipos, demandando múltiplas operações para interpretá-las e compreendê-las, bem como as maneiras como podem ser compreendidas e inferidas são tão extensas quanto são os arcabouços conceituais, experiências, memórias, imaginações e sensibilidades mobilizadas diante delas. O interesse por imagens e sua produção faz parte da trajetória de minha vida desde a infância, quando recorrentemente estimulado por minha mãe, dona Maria Luiza do Carmo, a desenhar por longos períodos. A verdade era que os estímulos iniciais possuíam a motivação de fazer com que eu ficasse quieto e a vista, enquanto ela desempenhava suas tarefas de doméstica. Como residíamos em um quarto nos fundos da casa em que ela estava empregada, fazia-se necessário que seu filho ficasse controlado, quieto, o mais imperceptível possível para não incomodar os patrões. De qualquer modo, o gosto pela produção de imagens foi crescente, se tornando um prazer de fato, ao mesmo tempo em que contatos tímidos com a noção da existência do campo da arte, por meio da escola pública Pandiá Calógeras em Belo Horizonte (curioso ser justamente o nome de alguém que, dentre outras atribuições, trabalhou como historiador), de livros infantis, histórias em quadrinhos e da televisão, faziam com que houvesse gradual atribuição de valor a essa prática.

De tanto treinar conseguia me destacar nesse campo, imitando desenhos diversos e algumas pinturas que me interessavam simplesmente pelo fator estético, sem, no entanto, compreender bem seus significados contextuais, quer históricos ou filosóficos.

Essas práticas percorreram minha infância e adolescência, quando decidi comprar pinceis, telas e cavalete, experimentando formas mais consagradas de produção de imagens. Uma pouco mais tarde viria a prática do Graffiti em muros da cidade e oficinas em ONG's.

Junto a tudo isso, o interesse pela vida e obra de alguns artistas se fez presente, ao mesmo tempo em que eu gozava do prazer de caminhar muito pela cidade a procura de museus e galerias, principalmente o Palácio da Artes e o Museu Histórico Abílio Barreto. Como é bom ter acesso gratuito a espaços de conhecimento! Especialmente para um jovem pobre como eu naquele momento.

Essa prática teve início quando em certo dia de minha infância entrei, de curioso, ao ver a porta aberta, no Museu Abílio Barreto e não fui impedido pela segurança. Observei tudo ali, subi no bondinho histórico (acho que não podia na verdade), observei instrumentos, artefatos, fotografias e li algumas fichas informativas sobre a história da cidade mineira de Belo Horizonte, assim como de algumas práticas dos modos de habitação em tempos passados. Acontece que a casa em que minha mãe trabalhava ficava localizada na rua Conde de Linhares, 403, no bairro Cidade Jardim, no quarteirão ao lado de uma praça, próximo a Igreja Católica São Tomás de Aquino, que fica ao lado do Museu. Nessa igreja funcionava, inclusive, a creche assistencial na qual passei algum período. Como era muito comum que crianças brincassem na rua sozinhas ou com amigos da mesma idade nos anos de 1980, foi em uma dessas brincadeiras na praça e ao redor da igreja que minha atenção foi despertada pela porta aberta do museu. A partir daí me senti interessado naquele tipo de espaço, e com frequência cada vez maior, à medida que minha idade me permitia transitar em locais cada vez mais distantes de minha residência, ia procurando museus e galerias que pudesse entrar para conhecer história e arte.

Estudei em duas escolas públicas, a já referida Escola Estadual Pandiá Calógeras, e a Escola Estadual Maestro Villa Lobos, nomeadas respectivamente com referência a um historiador e um artista do campo da música. Engenheiro de formação, João Pandiá Calógeras (1870-1937) publicou em 1930 os três volumes de *A política exterior do Império*, sua obra mais destacada como historiador, e *Formação histórica do Brasil*. Possui livros, artigos e outros textos em história, sociologia, pedagogia, engenharia, administração, política. Atuou também como geólogo e político, tendo exercido mandado como deputado federal por Minas Gerais. Heitor Villa-Lobos (1887-1959), brasileiro do Rio de Janeiro, é o maestro e compositor sul-americano de maior reconhecimento internacional. Atuou também como instrumentista, além de promover um programa nacional de educação musical em escolas públicas por meio do governo federal.

Me graduei inicialmente em Arte, na UEMG, em curso de licenciatura com habilitação em artes plásticas – não houve nenhuma dificuldade com a prova de aptidão. E posteriormente em História, no Centro Universitário de Belo Horizonte. Passando mais tarde pela especialização em História da Cultura e da Arte na

FaFich-UFMG. Mantive discreta carreira artística em paralelo a esses processos, com algumas exposições, produções artísticas de painéis e quadrinhos, eventos e graffitis.

Trabalhei inicialmente como professor de Arte e História da Arte em duas ONG's, o Instituto Oboré, atualmente Instituto Undió, junto à comunidade do aglomerado da Serra, e a ONG Querubins, junto à comunidade da Villa do Acaba Mundo. Atuando também em projetos da rede pública municipal de ensino, através do Projeto Escola Aberta e designações na rede de educação estadual de Minas Gerais. Foi artista selecionado e também professor do Projeto Arena da Cultura, da prefeitura de Belo Horizonte e da 1ª Bienal Internacional de Graffiti de Belo Horizonte. Mais tarde também ingressei na rede privada de educação.

Em minhas práticas docentes sempre procurei integrar minhas duas formações, Arte e História, procurando integrar esses campos, entendendo-os como complementares para melhor compreensão de seus objetos, e das múltiplas dimensões que podem abarcar. Essa não era apenas minha metodologia educativa, que mais tarde descobrir ser conceituada como interdisciplinar, mas também minha constituição de formação e modo de compreender a vida. Assim como também são, ainda hoje, minhas práticas cotidianas, leituras de história e arte, associadas a produção artística e prática docente.

A ideia que gerou a proposta dessa pesquisa passa por minhas observações, sensibilidades e experiências docente de como a História e a Arte podem dialogar. E ainda como, no ensino de História, imagens, especialmente imagens artísticas pictóricas, são fontes documentais ricas para a pesquisa e construção de saberes.

Nesse contexto, surge uma figura de especial destaque para mim, a princípio afetivo e estético. A obra e vida de Cândido Portinari, artista que me encantou ainda na infância, quando tive contato com reproduções de seus retirantes e trabalhadores com pés e mãos agigantados. Nunca me esqueci daquelas imagens, reproduzindo suas obras ou utilizando como modelo para construção de personagens. Em especial, modelos para elaboração de desenhos sobre uma situação que me instigava bastante na infância, a existências de pessoas e crianças em situação de rua. Gentes que na infância me foi ensinado a denominar de mendigos e “pivetes”. Fiz muitos desenhos e

pinturas sobre o tema, sempre com inspiração na estética e olhar social de Portinari. Isso antes do ingresso na faculdade de Arte.

É por esse motivo que me propus a investigar o tema do ensino de História em relação ao uso de fontes imagéticas, especialmente fontes pictóricas, em livros didáticos de História. Destacando atenção para a ocorrência de Cândido Portinari nesses livros. Finalizando com propostas de sequências didáticas de ensino de História, por meio de imagens pictóricas de Portinari.

INTRODUÇÃO

É possível perceber o ambiente social contemporâneo, especialmente no recorte compreendido entre a segunda metade do século XX até o momento presente do século XXI, como que imerso em um tipo de *Cultura da Imagem*. Por este termo, entendo o conjunto de práticas e valores culturais experienciados por sujeitos a partir de sua relação com imagens que significam, comunicam, influenciam, assumem caráter de mimese ou de subjetividade, representação e apresentação, ligação, símbolos e signos. Podendo ainda trazer consigo aspectos de *polifonia de imagens* no sentido que Miranda aponta:

(...) polifonia de imagens diz respeito à simultaneidade de imagens que evocam relações de sentido no sujeito. Na interação com as imagens, cabe ao sujeito interpretá-las como signos e desenvolver modos de leitura, exercendo a leitura das imagens como atividade crítica. (MIRANDA, 2007)

A relação com este ambiente contemporâneo de imagens se dá de um modo que parece ser quase imprescindível a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades específicas neste campo, para vivenciar e operacionalizar, de modo sensível e consciente, a experiência humana no espaço e no tempo. Não que em qualquer outro momento da história humana, a humanidade se absteve de produzir representações, elaborar símbolos, conceitos ou pensamento através da imagem, antes me refiro ao fato de que o contato com imagens, a demanda por produzi-las, lê-las, interpretá-las, significá-las e compreendê-las se tornou uma competência quase *sine qua non*

para que sujeitos consigam se identificar, construir, interagir e protagonizar suas vivências e histórias de modo mais consciente e sensível no período contemporâneo.

Para fins desse estudo, trabalho com o termo *imagem* no sentido de produções visuais bidimensionais em suportes materiais ou digitais tais como ícones, pinturas, propagandas, televisão, mídias digitais, impressos como folhetos, revistas, banners, dentre tantos outros suportes que, contemporaneamente, são multiplicados de modo quase imperativo, solicitando que sua compreensão e reação a eles se dê de modo adequado.

Saber ler e fruir imagens é também saber ler o mundo em muitas de suas dimensões, demandas e subjetividades. Não apenas imagens que estão como urgências do tempo presente, tais como símbolos, ícones ou representações com as quais tratamos cotidianamente, e que nos comunicam situações ou condições que exigem respostas imediatas e precisas. Mas também aquelas que carregam consigo historicidades, memórias, lembranças e significados que se relacionam com sua conjuntura de produção. Ao mesmo tempo em que também tencionam uma perspectiva de leitura e compreensão articulada entre o passado de experiência e o horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2007) do produtor da imagem e de seus interpretes.

O conceito de *passado de experiência e horizonte de expectativa* é desenvolvido por Reinhart Koselleck (1979) em seu livro *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Por este conceito o autor se refere à maneira como um sujeito lê e interpreta um fato histórico, e, ou mesmo seu tempo presente a partir da tensão entre o passado vivido e conhecido, que de modos variados produz um legado de experiências e memórias, e a percepção de um futuro possível, imaginado, prospectado. Desse modo os significados dos fatos históricos tendem a ser modificados e reinterpretados de acordo com o momento no tempo e contexto em que são percebidos e lidos, e também de acordo com os variados sujeitos que produzem leituras por vieses diferentes, que incluem o vivido, o sentido e o imaginado. Não significa de modo algum tentar modificar o conhecimento do fato histórico em si, mas o que dele se pode inferir e relacionar, aproveitar e significar para o tempo do leitor daquele fato passado.

Essa articulação de relações entre o sujeito e a imagem acontece tanto

em relação ao sujeito com imagens mais próxima de seu tempo presente, como também na relação com imagens de outros períodos históricos, o que produz uma relação ainda mais complexa na dinâmica de compreensão e atribuição de significados, bem como as sensibilidades e reações oriundas desse contato.

No que diz respeito ao produtor da imagem, esse pode ser entendido tanto como uma cultura no espaço-tempo, um coletivo, ou como um sujeito, que em última análise é, em si, também, e em alguma medida, um indivíduo cultural e histórico, carregando em si elementos de inter-relações, apropriações, imposições, repulsas, desejos, aspirações e subjetividades que também são elaboradas e tensionadas nas relações histórico-temporais e representações sociais (MOSCOVICI).

Muitos são os símbolos e signos que exigem interpretação, e respostas corretas e coerentes a eles podem ser libertadoras para a construção e performance de identidades, promoção de sujeitos dotados de maior clareza de consciência histórica (CERRI, 2011), autoconscientes, autônomos (FREIRE, 2011), e protagonistas na dinâmica social contemporânea. Pensar a utilização de imagens no contexto do ensino de História, nos conduz a tencionar a viabilidade dessa relação para a promoção dos objetivos desse ensino, no que tange o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos. No que diz respeito a consciência histórica CERRI (2011) contribui dizendo:

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. (CERRI, 2011, p.13)

O ensino de História deve ser direcionado a ações de proporcionar o desenvolvimento de habilidades mobilizadas para competência de *pensar historicamente*, ou seja, a formação de pensamento crítico e autônomo, reflexivo e criativo, capaz de não validar qualquer enunciado histórico, por qualquer meio que se dê, inclusive o imagético, sem antes considerar os

contextos de produção do conhecimento histórico e atribuir criticidade a esses pronunciamentos de sentido.

Essa competência formativa não é atribuída aos sujeitos educandos como se estes não possuíssem qualquer forma de consciência histórica. Pensar assim seria equivalente a dizer que os educandos não possuem qualquer saber anterior a escola, e, portanto, devem ser preenchidos por professores detentores do conhecimento. Os professores não são e não podem se posicionar como um tipo moderno de *Prometeu* que conduz o fogo do conhecimento à uma humanidade puramente instintiva e irracional, vazia de saber e frágil diante de um mundo absolutamente perigoso e aterrorizante. Nesse ponto podemos tomar de empréstimo a assertiva de FREIRE (1987).

O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir. Isso significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica na existência de alguém que decreta a alguém. No ato dessa decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. (FREIRE, 1987, p. 75)

Todos os indivíduos possuem noções de historicidade e tencionam essas noções com suas experiências de vida, com as significações que constroem para o tempo e para os fatos, e com seus projetos de futuro. A educação neste campo não oferece *consciência histórica* aos educandos, mas propõe o desenvolvimento de maior clareza e instrumentalização, para que estes educandos sejam progressivamente mais livres e autopropositores, com vistas a desenvolver suas competências de atribuição de sentido histórico com bases críticas e humanas, não se vergando a argumentos impostos de modo irrefletido, sem critérios de cientificidade e crítica, sem considerações de seus paradigmas históricos, sociais e políticos, de suas condições de produção de sentido e intencionalidades de discurso. A História, no campo da educação e desenvolvimento de identidades, deve ter essa perspectiva de formação em mente ao proceder metodologias de ensino, em especial a utilização de imagens, que é o tema desse trabalho.

Nesse sentido é importante compreender imagens também como textos visuais, ou seja, elaborações compostas de intencionalidades de produção de sentido e também como produtos de comunicação, na medida em que imagens são linguagens com códigos e funcionamentos específicos em culturas específicas, mas que também podem transcender para além de suas fronteiras culturais em influencia, significado ou apropriação. A respeito do uso de imagens em pesquisas, na cultura e na história NOVAES (1998) nos informa que:

Imagens, tais como os textos, são artefatos culturais. (...) Arquivos de imagens e imagens contemporâneas coletadas em pesquisa de campo podem e devem ser utilizados como fontes que conectam os dados à tradição oral e à memória dos grupos estudados. Assim, o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitudes por meio dos quais grupos sociais se definem, constroem identidades e apreendem mentalidades. (NOVAES, 1998)

É sob esta perspectiva que o ensino de história por meio da imagem como texto, identidade, cultura e documento, ocupa lugar relevante para a pesquisa em educação e suas relações humanas, sociais e artísticas de formação dos estudantes. Perceber como importante o lugar do ensino da prática de leitura, fruição e interpretação de imagens, contribui com os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades de atuarem de modo mais integral com o mundo que os cerca, acessando de melhor modo seus recursos linguísticos visuais, interagindo, aprendendo e construindo com e através deles. No campo da história, essa perspectiva de ensino pode *atuar* tendo por finalidade o desenvolvimento da consciência histórica e da consciência crítica a partir da imagem e do estudo da complexidade de sua constituição, produção, historicidade e discurso. Poderíamos aqui pensar em competências e habilidades leitoras de imagens para uma literacia, ou letramento, em História.

A presença de imagens em livros didáticos escolares, produzidos com objetivos de ensino e aprendizagem em História, é uma condição constante nas produções contemporâneas brasileiras, especialmente a partir dos anos de

1990 (CAIMI, 1999). Contudo o uso dessas imagens tem sido percebido, em muitos casos, apenas no sentido de ilustrar um texto e de reforçar uma proposição apresentada pelo registro documental escrito. Não sendo problematizadas e protagonistas para assumir caráter primário, como fonte documental, nas pesquisas e metodologias de ensino e aprendizagem em História. As imagens podem ser tratadas no processo de ensino e aprendizagem em História de modo mais dinâmico e significativo, que não as reduza apenas a representações ilustrativas do discurso escrito, mas antes as eleve ao patamar de fontes documentais ricas de valores e significados em suas próprias constituições e fenomenologias. Imagens são produtos de intencionalidades, desejo de quem as produziu, demandas de seu tempo, representação simbólica de valores, ideias, subjetividades e práticas que podem ser objeto de investigação.

Imagens são potencialmente fontes de conhecimento que possuem especificidades de discurso e produção, que demandam por sua vez métodos de análise que conjuguem saberes e práticas de pesquisa operados de modos próprios. A riqueza dos métodos de análise de imagens, oferecem consigo resultados de pesquisa que potencializam o conhecimento histórico, através de conhecimentos que poderiam não ser alcançados por outros documentos ou métodos. Respostas, saberes e perspectivas de análise e conhecimento histórico que contribuem para a formação da consciência histórica e crítica dos estudantes.

METODOLOGIA

É a partir desse cenário que o estudo aqui apresentado se propõe a investigar a relação entre ensino-aprendizagem de História por meio de imagens, compreendendo que a linguagem visual, para além da representação “meramente” visual, congrega em si valores internos e externos atribuídos por quem a produziu, pela cultura que a legitimou, pelas instituições que a promoveram e de algum modo oficializaram, pelo *Regime de Historicidade* (HARTOG, 2013), tempo histórico que a influenciou e historicidade que a perpassa e representa, pelas interpretações e identidades

que enseja.

Esta pesquisa visa, portanto, investigar as potencialidades da imagem na educação e da educação por meio da imagem, com foco em sua utilização em livros didáticos de História. Levantando como destaque a perspectiva da educação no campo da História através do documento visual. De modo transversal, o trabalho elege como objeto a figura de Cândido Portinari, tendo em vista o reconhecido valor artístico e cultural de sua obra e seu potencial de representação e discurso acerca do Brasil e de suas identidades. O conjunto das obras de artes visuais deste artista constituem um importante paradigma de leitura e representação de uma consciência histórica capaz de dizer de um tempo e um tipo de Brasil ao ser interrogada como documento. A presença de obras desse artista, bem como seus apagamentos nos livros didáticos, os usos que são feitos de suas imagens nesses espaços, e os métodos de investigação histórica e ensino de História por meio de suas imagens em livros didáticos de História, constituirão o foco temático para amostragem e análise da relação ensino e aprendizagem de história em livros didáticos desenvolvidas nesse trabalho.

O trabalho de pesquisa acontece por meio de um projeto estruturado entre:

- A.** problematização do objeto da pesquisa,
- B.** análise e exposição documental e conceitual que embasa o tema da pesquisa,
- C.** investigação e apontamentos em documentos norteadores oficiais da Educação Básica para o ensino de História no Brasil,
- D.** investigação e análise em materiais didáticos de História do ensino fundamental com vistas a perceber modos e práticas do uso de imagens no interior destes instrumentos educativos, bem como analisar a presença de Portinari e as operacionalizações de suas imagens em livros didáticos de História.
- E.** proposição de práticas de ensino de História no formato de sequência didática (ZABALA, 1998, p.18) a serem aplicadas

junto a estudantes da educação básica para o ensino e aprendizagem de História por meio de imagens.

O que se pretende interrogar é a potencialidade, efetividade e limites do estudo de história através do documento imagético no suporte livro didático de História, tendo as variadas relações que perpassam os estudos de História, a elaboração das imagens e suas interseções no campo da educação analisadas como componentes necessários para o efetivo, significativo e plausível estudo em humanas através desta metodologia.

A proposta inicial era desenvolver a pesquisa junto aos estudantes, aplicando propostas de sequências, exercícios e colhendo dados, ao mesmo tempo em que a prática seria refletida e criticada sob referenciais conceituais. Desse modo, o envolvimento da pesquisa com a prática de proposição de sequências didáticas, permitiria caracterizar este trabalho na categoria de metodológica de *pesquisa-ensino*, que é por sua vez um tipo de *pesquisa-ação* (ENGEL, 2000). Na pesquisa-ensino a atuação docente é acompanhada da ação simultânea da pesquisa, sendo o ato docente a própria pesquisa. A experiência docente se dá como uma pesquisa que investiga, ensina e interfere enquanto vivencia sua prática e posteriormente analisa os dados com o fim de melhorar sua prática. O professor é caracterizado neste cenário como um *professor-pesquisador* em uma prática de *investigação-ação*. A respeito desta prática PENTEADO e GARRIDO (2010) salientam que:

Enquanto tal, abrange uma interação docente, do professor com seus alunos, mediada pelo saber escolar, e que é simultaneamente assumida como interação de pesquisa – indagativa, problematizadora – do ato de ensinar. Isso resulta na “docência investigativa” que, ao se realizar, propicia um tipo de relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor, adequado ao ensino de uma conduta indagativa diante do real e do que se afirma sobre o real, introduzindo todos os envolvidos no exercício de autonomia intelectual e na necessidade de socialização do conhecimento, que vai, desse modo, sendo apreendido como sempre parcial, sempre em processo, sempre em construção (PENTEADO, 2010).

Diante do fechamento de escolas no Brasil devido a pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19, a partir de março de 2020, logo no início do ano letivo brasileiro, não foi possível a aplicação das sequências didáticas e coleta de dados, assim como a proposição de análise da prática didática na dinâmica metodológica da pesquisa-ação ficou prejudicada. Por esse motivo, a práxis da pesquisa aqui proposta ocorreu por meio de análise de livros didáticos de História da Educação Básica, com vistas a perceber modos e práticas do uso de imagens como instrumento educativo através desses recursos. Foi observada também a interlocução e interdisciplinaridade do campo da História com o campo das Artes visuais, na pesquisa e nas práticas de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares através de suportes imagéticos.

Os livros didáticos selecionados para análise estão inseridos dentro do recorte temporal de 1998 a 2020, abrangendo seletivamente alguns exemplares da produção desse tipo de instrumento, a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, até a homologação da nova normatização da educação brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Considerando obras que passaram pelo instrumento do Governo Federal do Brasil para avaliação e distribuição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e ainda obras de editoras com ampla representação e produção na educação brasileira, aprovadas pelos editais do PNLD.

Considerando os dados colhidos, será proposto um conjunto de sequências didáticas com foco no ensino de História por meio de imagens artísticas, pertencentes a produção de Cândido Portinari, para a investigação de formas de utilização, ensino, relação e potencialidade da imagem artística como documento relevante para o ensino, aprendizagem e compreensão em história. A imagem será tomada como documento a ser lido e interpretado, a partir de si mesma, mas também na inter-relação com outros saberes, na medida em que é perpassada por dimensões produtivas, intelectuais e significativas que são interdisciplinares e aglutinam saberes que se interconectam, tais como o conhecimento histórico contextualizado, a identificação das “vozes” do discurso (Bakhtin, 2009) por trás da elaboração do artista e da identidade do próprio artista. Na perspectiva que *Bakhtin*

confere a expressão *vozes do discurso*, relacionando a produção com os variados agentes que contribuíram para formação daquele objeto artístico e de algum modo se fazem representar nas “entrelinhas” do trabalho artístico.

Para se construir análises significativas os estudantes necessitam mobilizar competências cognitivas distintas para cercar as potencialidades de interpretação das imagens apresentadas e extrair delas histórias e historicidades com as quais se possa produzir e organizar uma compreensão coerente e embasada.

Entre o ponto de partida e o ponto de chegada há que se contextualizar autor e obra buscando ver as trajetórias interpretativas que deram sentido aquela representação. Nesse sentido se revela o perfil transdisciplinar dessa investida: compreender a iconografia e poder transcendê-la, abrir canais capazes de vislumbrar conhecimentos que são simultaneamente históricos, geográficos, antropológicos, educacionais, humanos. (DANTAS, 1999)

Muitos são os artistas que poderiam ser resgatados para nos debruçarmos e realizarmos pesquisas nessa perspectiva de inter-relações e proposição de ensino de história através de imagens artísticas. Para a prática das sequências didáticas, foi eleito o artista Cândido Portinari e sua produção artística entre os anos de 1918 (data em que mudou-se de Brodowski, cidade no interior de São Paulo, para o Rio de Janeiro com o intuito de sistematizar seu aprendizado em pintura através de sua matrícula na Escola Nacional de Belas Artes), até o momento de sua morte em 1962, para análise e estudo do contexto da história do Brasil naquele período, e das relações possíveis percebidas na perspectiva social, política, econômica, cultural e artística do Brasil naquele período. Dentro do repertório imagético de Portinari serão recortados os trabalhos artísticos de temáticas ligadas ao trabalho e ao trabalhador no Brasil, e os trabalhos da série *Retirantes*.

A escolha de Cândido Portinari se deu por sua relevância histórica para a arte brasileira, por seu trabalho em muitos momentos de tom autobiográfico, pelas temáticas que desenvolveu, e por sua notória característica de olhar, interpretar e representar de modos que lhe são peculiares, a realidade objetiva que o cercava. Elemento que o fez ser percebido também como um tipo de pintor social (Fabris, 1995), característica que se soma a seu posicionamento

político de esquerda e participação no meio político, e em suas práticas como artista dentro do governo de Getúlio Vargas.

A capilaridade de Portinari o levou ao reconhecimento internacional em tal medida que nenhum artista brasileiro até então havia alcançado. Fato notório foi a criação de dois importantes painéis para sede da ONU em Nova York, os painéis Guerra e Paz.

O olhar de artista também se mistura ideologicamente e ativamente aos ideais do movimento modernista nos moldes do programa de Oswald e Mário de Andrade. Desse modo é possível perceber a atenção em parte do trabalho de Portinari para a percepção, sinalização e construção de identidades nacionais, valorização da pátria e momentos ufanistas em sua obra e em suas escolhas temáticas. São trabalhadores e seus ofícios, paisagens e cenas interioranas, o êxodo e sofrimento dos retirantes, festejos populares, imagens religiosas, retratos de figuras e intelectuais notórios aliados a retratos de anônimos e tipos étnicos brasileiros, jogos infantis, cenas históricas e até mesmo a produção de um livro de poesia com temática sertaneja. Sua produção se deu em gravuras, pinturas e painéis públicos em edifícios oficiais de governo, estes últimos sob a influência prática de ideias e referências oriundas de proposições dos Muralistas Mexicanos, na medida em que se intencionava, através dessas produções, uma forma de educação do povo através de imagens em painéis públicos com vistas a tomadas de consciência e posicionamentos políticos.

1. IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história na educação básica não tem por objetivo formar especialista nesse campo, ainda que alguns conhecimentos metodológicos sejam basilares para capacitar estudantes a desenvolverem competências de análise e compreensão crítica sobre aspectos históricos e a partir da História. O ensino de História nos documentos normativos da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

intenciona oferecer possibilidades e práticas de desenvolvimento de educandos críticos e protagonistas, autoproposutores de seus destinos, participantes ativos da dinâmica social, conscientes e operantes de seus direitos de cidadania, bem como entendedores desse conceito, e ainda construtores de suas identidades particulares e sociais. Oferece ainda propostas para o desenvolvimento e efetivação da vida cidadã com valores éticos democráticos, levantando a urgência do compromisso com a luta contra desigualdades, preconceitos e injustiças. A ação educativa sugerida expõe o dever de professores, instituições de ensino e agentes educadores em buscar o desenvolvimento de sujeitos de entendimento e capacidade de tomadas de decisão, que contemplem noções de ética, de humanidade, de afeto e inteligibilidade em suas práticas e considerações.

No que diz respeito ao campo da história, essas concepções podem ser mobilizadas e trabalhadas em grande parte a partir daquilo que Luís Fernando Cerri (2020), em diálogo com Jörn Rüsen (2001) denomina de *consciência histórica*. Por esse conceito se entende a maneira como um sujeito organiza a relação entre as noções de passado, presente, futuro e memória, para significá-los, elaborar e amparar suas percepções, identidades e decisões. A relação com essas categorias temporais, passado presente, futuro, e com a dimensão da memória é idiossincrática, mas também intelectual, na medida em que as racionalizações dos eventos, seus condicionantes e reverberações, constituem substrato para a atribuição de significados, entendimento e construção do ser e projeções das ações dos sujeitos. Assim sendo, as categorias passado, presente e futuro podem ser formuladas a partir de métodos interpretativos que construam significações cognoscíveis sobre elas, e sobre as várias dimensões da memória. Sobre a memória e sua dimensão interpretativa, Jacques Le Goff (1924-2014) diz que “Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica”. (LE GOFF, 2013, p. 51).

Seus resultados influem no entendimento dos percursos e ações dos homens no tempo, nas construções de identidades pessoas e coletivas, nas interpretações produzidas sobre elas, assim como proporcionam meios mais conscientes de atuação nos contextos a que estamos inseridos.

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2020, p.13).

Enquanto humanos temos a necessidade de significar o tempo, de construir sentido que nos forneça alguma base para tomadas de decisão acerca do que desejamos ser e fazer no presente, com efeitos para o futuro. Nessa dinâmica a memória e seus registros são mobilizados como acesso ao passado e fonte de dados para elaborações de significados. “A memória, a qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (Le Goff, 2013, p.437).

Essas memórias são ao mesmo tempo individuais e coletivas, por sua produção ou conservação, participando dessa dupla forma de construção, sempre relacional.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.435).

Muito daquilo que nós dizemos ser, como nos enxergamos e performamos nossas identidades, parte das memórias mobilizadas em narrativas do tempo histórico para significar o passado, e das noções que construímos sobre quem fomos, como vivemos, de onde viemos, com quais grupos nos relacionamos (RICOEUR, 2007, p.174). E, por conseguinte em grande parte podem estabelecer afetos e desejos acerca daquilo que temos por expectativa para o futuro e pelo qual empreendemos nossos esforços. O passado e a memória não são determinantes das identidades futuras, mas substrato mobilizado para a

construção de significados e rotas, pavimentação de percursos escolhidos e buscados pelos sujeitos individuais e coletivos. Não se trata de destinos preestabelecidos, mas o conhecimento e intelecção do passado, e suas tensões com o presente, podem ser libertadores para escolhas, projeções, autoconhecimento e performance de identidades pessoais e coletivas. (HALL, 2014, p.32).

A maneira como o tempo experienciado é significado não está apenas no domínio do individual, mas se liga a relações e atribuições coletivas, em dimensões de pequenos grupos ou proporções nacionais, o que torna ainda mais relacional e complexa qualquer possível mapeamento das raízes e razões da formação da consciência histórica. Elementos e relações políticas, culturais, construções de significados passados e ressignificações estão em constante embate e possibilidade de revisão por meio dos sujeitos em suas vidas e corpos distintos. Os seres humanos empreendem buscas por atribuições de significados ao que chamamos de tempo e seus desdobramentos. É uma busca por sentido e autoconhecimento que apontam projetos de futuro. Essa dinâmica pode ser entendida como a mobilização em movimento da consciência histórica, a própria dinâmica do conceito.

As atribuições de significados às noções temporais são por isso mesmo campo de disputas por seus potenciais de formulação, manutenção, mobilização ou transformação nas mais diversas esferas da atuação e presença humana.

O ensino de história deve trabalhar com a concepção de consciência histórica, mas os professores devem ter claro que não se ensina efetivamente consciência histórica. Não é algo que os estudantes busquem exatamente por não possuírem, ou algo que deva ser formado a partir de um agente externo que a implante em sujeitos vazios dessa dimensão. Muito pelo contrário, todos os estudantes, bem como todos os seres humanos são providos dessa concepção e a articulam em todo o tempo (CERRI, 2000).

Ao longo de toda a vida, de acordo com Koselleck (2007), as pessoas relacionam suas impressões daquilo que experienciam e entendem como passado, para significar o presente e estabelecer expectativas e projetos de futuro. Abordagens as quais Koselleck elaborou metodologicamente, atribuindo valores para essas experiências e prospecções como categorias de “passado de experiência”, que é o passado sempre a partir do marco referencial do presente,

e “horizonte de expectativas”, que é o futuro presumido ou idealizado. A partir das verificações dessas categorias o historiador pode proceder análises dos significados dos tempos históricos (2007).

A própria dimensão da consciência de sua finitude, ou seja, do fato real e eminente de sua mortalidade, em uma perspectiva filosófica existencialista, atribui noções de limites à existência humana e noções de percursos e trajetórias de vida sob dimensões temporais. A construção de significados temporais ao curso da existência é própria do ser humano e não uma competência a ser ensinada. Compreender criticamente como esses processos de construção de significados são construídos e legitimados, nas esferas individuais e coletivas, e estimular o agir de modo consciente a partir dessa elaboração crítica da história é papel dos processos de estudo e ensino em História. Fazem parte do que pode ser referenciado como letramento ou literacia em História.

O conceito de letramento em História se relaciona com a vida prática dos indivíduos, correspondendo ao uso social dos conhecimentos históricos. Diz respeito a mobilização dos saberes em História, de seus métodos e conceitos para realizar interpretações e atribuições de significados ao tempo e ao curso dos eventos, de modo que o sujeito educando seja capaz de se localizar na narrativa histórica com sentido, e tomar decisões com consciência a partir dessas noções. Dimensão que Luis Fernando Cerri (2020) relaciona com o conceito de consciência histórica, destacando a necessidade da operacionalização dos saberes históricos na prática de atribuição de sentidos e ação práticas dos sujeitos.

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática (CERRI, 2020, p.117).

Os saberes históricos, dentro da perspectiva do letramento, não podem ser tomados como um conjunto de conhecimentos técnicos, nos quais os sujeitos possuem domínio das atribuições peculiares de cada elemento, mas não são capazes de mobilizar o conjunto de saberes na direção de aplicações aos variados contextos sócias e demandas de leitura, atribuição de sentido e ação na dinâmica social. Por isso, o letramento pode ser suscintamente definido como uso social dos saberes históricos, no que o objetivo do letramento está na atuação consciente e propositiva nas diversas instâncias da vida. Sendo parte de uma formação mais integral, ou seja, não dotando os sujeitos apenas de conteúdos no nível da informação, sem, no entanto, instrução e capacitação para sua aplicação prática, mas antes conferindo competências que podem ser conscientemente operacionalizadas para finalidades específicas e em resposta a demandas específicas.

Nessa perspectiva, o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a estabelecer conexões entre as informações novas e uma série de fatos históricos, objetivos durante os processos de leitura das narrativas históricas. Para além disso, o letramento em História exige uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com uma estrutura histórica utilizável, estabelecendo uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados para o sujeito (SILVA, 2011, p.124).

Existe no cotidiano das pessoas, uma diversidade de textos com os quais se relacionam todos os dias em todos os momentos. Textos verbais e não verbais, imagéticos, sonoros, gestais, dimensões simbólicas, signos, olfativos, táteis e de paladar. Basicamente qualquer elemento que contenha algum grau de comunicação e expressividade de suas características, intenções, estado ou comunicações pode ser tomado como algo a ser interpretado, por sua vez, lido, sendo, portanto, um tipo de texto na medida das relações que constituem com os sujeitos. Sendo amplas as possibilidades dos variados gêneros textuais. O trabalho educacional com variados gêneros textuais está sinalizado como recursos para o ensino e aprendizagem de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 84).

No que diz respeito às informações históricas, estas estão presentes na dimensão ordinária dos sujeitos em todos os momentos. Interpretações de mensagens, textos verbais e não verbais, situações experienciadas ou que tomamos conhecimento por qualquer veículo demandam interpretação de seus elementos temporais, articulação das dimensões de passado, presente e futuro, relações com memória, tensões com individualidades, coletividades e identidades, e por sua vez respostas sociais aos eventos e saberes históricos.

É importante perceber que as respostas não podem ser imaginadas de igual significado para os diferentes sujeitos, visto que as dimensões de interpretação, recursos mobilizados e significados produzidos são diferentes para cada um, ainda que muitas situações demandem respostas semelhantes.

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia (AISENBERG, 2005, p. 101 apud SILVA, 2011, p.116).

No que diz respeito a prática e papel do professor de História junto aos estudantes, este deve se aproximar à concepção socrática de um parceiro de ideias (FREIRE, 2011), de alguém que oferece alguma forma de auxílio, suporte, facilitação ou viabilização a educandos que já são sujeitos históricos e

portadores de consciências históricas como condição inerente ao ser humano (CERRI, 2020, p.116). Desse modo, a ação do professor é de um facilitador, de um provocador ou apontador de possibilidades e provocações intencionais para que os sujeitos educandos possam “dar à luz” suas consciências históricas, narrativas e significados (CERRI, 2020, p.67). Para que possam ser capazes de deliberar sobre suas ações com consciência e autodeterminação. Constituídos como protagonistas e autônomos, no entanto, responsáveis pelo que construirão, tendo em vista sua relação com a alteridade, com o social e com a universalidade de maneira a promover o bem como cidadão, o direito e a vida.

Importante ter em vista que o processo educativo é progressivo e não possui um ponto final determinado e estanque, assim como o conhecimento de si e a consciência histórica também não possuem fins absolutos. O entendimento do professor deve concordar com a perspectiva de que o educando é um sujeito aberto em constante construção de suas consciências e narrativas. Assim como o próprio professor. Por isso a abordagem do ensino necessita ser empática e multidimensional. Tendo em vista ainda o fato de que, no processo educacional, o educador também está em constante ressignificação, e que os contatos entre educador e educando demandam empatia e sincronidade, ou seja, devem haver níveis de concordância significativa para as partes envolvidas.

A articulação entre significação do tempo, percepção de alguma dinâmica temporal e consciência histórica, produz um todo coeso de significado ao qual pode ser denominado *narrativa*. Essa concepção é uma operacionalização dos conceitos que compreendem e significam os tempos, em favor de sentidos que pareçam coerentes e possam servir de suporte para as escolhas de ações dos sujeitos e suas elaborações identitárias. Na dimensão educativa, de acordo com Luís Fernando Cerri (2020, p.122), o produto principal da consciência histórica é o desenvolvimento de “competências narrativas”, que para o historiador podem ser divididas em três subcategorias descritas a seguir.

A primeira é a categoria da “competência de experiência”, que consiste na capacidade de aprender o passado a partir de sua contingência temporal do vivido, daquilo que ficou em tempo anterior e já não está mais presente, possibilitando distingui-lo das noções elaboradas e imaginadas de tempo presente e de tempo futuro. Essa competência pressupõe a capacidade de construção de possíveis interpretações e narrativas para o tempo passado, de

modo a significá-lo, produzindo a noção de sentido temporal, com historicidade própria. “Identificar o passado como tal, e sentir que é possível conhecê-lo melhor, integrando essa reflexão à própria vida de modo significativo é o que define essa competência” (CERRI, 2020, p.122).

A segunda categoria das competências narrativas é a “competência de interpretação”, pela qual se entende a capacidade de conceber e desenvolver significados para o conjunto da história. Essa competência busca dar sentido coerente para os processos históricos do passado, influenciando nas elaborações de definições e resultados do tempo presente. Esses sentidos são particularizados em sua essência, ainda que possam ser compartilhados, mas não necessariamente sentidos e significados de igual modo por qualquer indivíduo. Consistem na união de uma epistemologia histórica com um tipo de filosofia histórica, para dar sentido e coerência ao conjunto dos fatos, contemporâneos entre si, ou sucessivos. Nesse ponto, Cerri alerta que a construção dos sentidos históricos, operados pela competência de interpretação, não podem ser tornados como definitivos e solidificados. Caso contrário essa competência tornaria os sentidos históricos em algo dogmático, não permitindo que sejam ressignificados a partir de novos conhecimentos e fatos, novas leituras e evidências, novos documentos e perspectivas de abordagem (CERRI, 2020, p.123).

A terceira categoria das competências narrativas é a “competência de orientação”, pela qual Cerri estabelece equivalência com o conceito de “letramento histórico”. Por competência de orientação se entende que não é suficiente a qualquer sujeito o conhecimento de conceitos e metodologias da pesquisa em história, processos e fatos históricos, sem que seja capaz de operacionalizar essas dimensões como ferramentas de análise dos tempos históricos para atribuição de sentidos, na forma de consciência histórica, para decidir e agir, de modo historicamente circunspecto. O conceito de competência de orientação se relaciona com o uso social, prático, efetivo dos conhecimentos históricos em prol da vida cotidiana dos sujeitos, com clareza de seus posicionamentos, das construções de suas decisões e dos significados de seus impactos (CERRI, 2020, p.124).

Esse conceito aponta também para a necessidade de que os conhecimentos históricos devem, em primeiro lugar, fazer sentido para os estudantes problematizarem suas realidades imediatas e objetivas.

Conseguindo se perceber como sujeitos históricos inseridos significativamente em narrativas temporais que os afetam ou que fizeram parte da construção de múltiplos eventos que de algum modo, produziram percursos e sentidos em escala macro, até que chegassem em perspectivas micro que os atingisse. De qualquer modo, a noção dos estudantes de que são sujeitos históricos de valor distinto, e protagonistas de suas vidas, não pode ser furtada aos seus direitos de aprendizagem e de ser, livremente, enquanto humanos.

A competência de orientação consiste na capacidade de utilizar os conhecimentos e análises históricas adquiridos e organizados para estabelecer um curso de ação pessoal, o que inclui tanto um projeto pessoal de futuro quanto o engajamento consciente em projetos coletivos, ou até mesmo a completa negação dos mesmos (CERRI, 2020, p.123).

É importante destacar ainda que, para Cerri, o sentido primordial de se estudar a história reside na construção dos sujeitos no tempo presente, de modo libertário através da consciência histórica, fazendo uso de competências narrativas e do letramento histórico para proporem seus próprios destinos. A esse respeito conceitua que

(...) a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo, entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu, não o levantamento do que “realmente aconteceu (CERRI, 2020, p.120).

A elaboração de narrativas significativas é um resultado da consciência histórica, um produto de sua constituição que pode ser representado em formatos verbais, mas também, e de especial interesse nesse trabalho, em formatos não-verbais, imagéticos. Não sem graduações simbólicas a serem pesquisadas, mas de grande potencialidade de comunicação e afeição de sentidos que não seriam sensibilizados do mesmo modo, e com a mesma dimensão e intensidade em outros formatos e suportes.

Como objetivo nessa pesquisa, está a percepção de imagens em livros didáticos de História, tomadas como fontes documentais dotadas de

potencialidades de “fala”, que ao serem interrogadas pelo professor-historiador, e pelos estudantes em aulas de História, podem oferecer conhecimentos a partir das interpretações de sua materialidade, meios e condições de sua produção, contextos, intencionalidades, constituição visual e narrativa. Tornar o contato com essas imagens em atitudes investigativas, significa mobilizar metodologias de análise histórica sobre um tipo de fonte específica, com objetivo final de contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes por meio da sugestão metodológica de estudo de documentos imagéticos.

A atuação do professor ao lidar com este tipo de fonte, exige procedimentos adequados a análise do tipo de objeto por suas características próprias. Se tratando nesse caso do livro didático de História como objeto material de finalidade educativa e comercial, e das imagens contidas nesse tipo de suporte. Nesse sentido se faz necessário também o desenvolvimento de competências leitoras ou interpretativas de imagens como documentos visuais, que podem ser sistematizadas por metodologias de análise imagéticas (GINZBURG, 1990), pela especificidade da análise iconográfica e iconológica (PANOFSKY, 1982, 1986 e 1991), considerando ainda os diálogos da história cultural, que desenvolveu propostas interpretativas por meio dos estudos da *Escola dos Anales*, e procedimentos investigativos das novas fontes e novos objetos propostos pela *Nova História* no contexto do século XX.

O livro didático de História assume, portanto, papel de destaque na dinâmica dessa pesquisa, não apenas por ser o suporte veiculador das imagens a serem analisadas, como também por ser, ele próprio, um agente significador para essas imagens e para as noções de ensino de história, por seus conteúdos presentes e omissos, conceitos e formas de elaboração, composição e utilização.

1.2 LIVRO DIDÁTICO, PNLD, BNCC, PCNs e LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Os livros didáticos são produtos culturais distintos de outros tipos de livros produzidos no interior de uma sociedade, haja vista a peculiaridade de sua intenção de produção e uso, bem como a interferência estatal na constituição desse tipo de obra. Essa interferência pode ser constatada pelo conjunto de diretrizes, normatizações e leis que regem a constituição e produção desse tipo

de obra, bem como direcionam seus conteúdos e público consumidor.

Se de início o acesso a livros didáticos no Brasil foi restringindo a classes dominantes detentoras de poder político e econômico, a necessidade de acesso a esses tipos de livros foi expandida, muito em função dos pressupostos iluministas ocidentais europeus de igualdade e cidadania que exerceram força para que camadas gradativamente mais amplas, em espaços geográficos e períodos históricos distintos, pudessem gozar do atributo de sujeito cidadão, inseridos em modelos sociais de tipo republicano e democrático, fazendo uso do voto como prática simbólica de participação pública. Para que o voto fosse viabilizado como prática cidadã em Estados Modernos, em parte o processo de educação foi necessário.

O avanço tecnológico e a necessidade de especialização para operação de certos processos da produção e dinâmica econômica também fizeram emergir a necessidade de algum tipo de educação mais ampla. Para que essas e outras práticas sociais e públicas da modernidade pudessem se dar, a escolarização e o acesso a livros didáticos deveriam ser ampliados, o que em alguma medida proporcionou expansão um pouco mais democrática de seus usos. Contudo, o Estado brasileiro ainda determinava quais os setores da sociedade e sujeitos específicos poderiam desfrutar desse acesso como direito, determinante as classes letradas e as classes oficialmente incultas, por sua vez, não participativas das decisões intelectuais oficiais.

A gradativa demanda por especialização na produção econômica e a substituição do voto censitário pelo voto dos alfabetizados exigiu que camadas sociais antes periféricas da maior parte dos processos políticos, e de muitos processos sociais, fossem repensadas em novos modelos de cidadania. Para isso era necessário um tipo de construção dessas identidades cidadãs, um tipo de letramento social para a dinâmica cidadã. A escola deveria cumprir esse papel de formação das mentalidades e “almas” cidadãs, com consciências formadas para atuação na dinâmica social pretendida. Nesse processo, o livro didático mais amplamente acessível e controlado pelo Estado por meio de regulamentações foi importante instrumento formador dessas ideais, não apenas como produto cultural, mas sobretudo, como projeto educacional e político (BITTENCOURT, 1993).

No século XIX no Brasil os livros didáticos eram cópias traduzidas ou

adaptações de livros e manuais franceses e alemães, incluindo a adaptação de seus métodos educacionais. Não eram encontrados muitos volumes e a qualidade física do material não era de boa qualidade. Dados os relatórios de 1852 produzidos por Gonçalves Dias acerca da necessidade de elaboração de livros didáticos e manuais educacionais nacionais, produzidos no Brasil por brasileiros e que incutissem um “espírito” nacional, nas décadas finais do século XIX surgem propostas políticas nesse sentido. Esse projeto de livro didático nacional incluía ainda uma separação bem demarcada entre igreja e Estado no interior desses livros didáticos, sinalizando uma intenção de ensino secular no Brasil. Fato que ocasionou tensões entre estes dois setores de poder, pontuados por dois projetos hegemônicos diferentes. Na acepção de Batista (2005), esses processos de luta pela constituição de livros didáticos são processos

Os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de forças entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado (BATISTA; ROJO; ZÚÑIA, 2005, p.53 apud DIAS, 2011, p.107)

O livro didático assumiu naquele momento um papel que Choppin (2002) aponta como um tipo de postulado de eficiência, sinalizando e demarcando o que poderia ser considerado como verdade a partir do texto verbal. Desse modo, a utilização dos livros didáticos deveria se dar como um referencial absoluto, uma certeza norteadora tanto para estudantes como para a formação até mesmos dos professores, fato que já se dava em verdade desde meados do século XVIII. Assim os manuais serviam tanto a educação de estudantes, como direcionamento de professores dentro de estruturas educacionais, escopo de saberes e interesses de formação desejados pelos ideais do Estado.

Em 1929 é criado no Brasil o Instituto Nacional do Livro – INL com objetivo de potencializar a produção do livro didático nacional, associando qualidade de conteúdo, técnica, aumento e difusão da produção. Efetivamente o instituto começou a funcionar em 1934, sob o governo do presidente Getúlio Vargas. Um

decreto-Lei passa a fiscalizar a constituição de livros didáticos a partir de 1938, controlando e direcionam seus conteúdos e proposições. Apesar de todo esse controle os livros não eram amplamente acessíveis aos brasileiros, existindo ainda classes privilegiadas que dispunha desse direito.

Durantes os anos do Regime Militar no Brasil, iniciado em 1964, o controle ideológico sobre livros didáticos, professores e leis que regiam a educação nacional foi enrijecido. Os temas abordados foram reavaliados e censurados, professores orientados e coercitivamente mantidos sob proposições impositivas do Estado. Estudantes conduzidos ao patriotismo nacionalista através de aulas de moral e cívica, ao senso do dever perante o Estado e a sociedade, e uma formação técnica para suprir as necessidades de mercado produtivo.

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava (BEZERRA; LUCA, 2006, p.30).

Situação que foi agravada por mecanismos de controle e cesura de materiais didáticos entre as décadas de 1960 e 1970, durante o período de governo da ditadura militar no Brasil. Destacando que interesses econômicos e pressões de mercado, aliadas a investimentos e incentivos fiscais a editoras e gráficas, e ainda a uma crescente população estudantil que chegava às escolas por meio da ampliação da oferta de ensino público no Brasil, todos eles demandando a presença de livros didáticos, resultaram em concepções instrumentais, mercadológicas e ideológicas dos livros didáticos. O que afetou aspectos qualitativos das obras e culminou em resultados educacionais que não promoviam ideais de desenvolvimento integral dos sujeitos com fins emancipatórios, protagonistas e críticos, o que seria até mesmo anacrônico ao se considerar o contexto. Miranda (2004) nos adverte que

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens. (MIRANDA, 2004, p. 125)

Na década de 1980 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) procedeu algumas ações questionadoras da constituição de livros didáticos no Brasil. A fundação foi extinta ao ser incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fora criado em 1985, viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apenas nesse momento uma política ampla e mais efetiva de distribuição de livros didáticos de fato ocorreu no Brasil pela via de escolas públicas. No entanto, isso não ocorreu sem problemas.

Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos

quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira - e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (BATISTA; ROJO; ZÍÑIGA, 2005, p.47 apud DIAS, 2011, p.107).

A partir do PNLD, que funciona sob planejamento e regulação por meio de normativas expedidas pelo Ministério da Educação (MEC), e das ações executivas e administradoras do FNDE, os livros didáticos brasileiros passaram a contar com focos gradativamente mais democráticos nas diretrizes de suas composições, em consonância, e por vezes tensão, com as possibilidades democráticas presentes em cada contexto histórico. Professores passaram a participar dos processos de escolhas de livros e editoras procuraram se adaptar às demandas conceituais e contextuais, inserindo relações com a cultura contemporânea, linguagens atualizadas, diversificação de elementos constitutivos como imagens, indicações de vídeos e músicas, links para sites, material suplementar para o professor, orientações para práticas mais diversificadas e banco de questões de exames de seleção e vestibulares.

Essas mudanças ocorreram em ritmos diferentes entre os diversos Estados brasileiros, bem como entre as diversas editoras, autores e edições. A força de pressão mercadológica, e as novas pesquisas no campo acadêmico acerca do livro didático e da educação de maneira mais ampla, exerceram influência para que os livros didáticos fossem remodelados com frequência mais acelerada em edições mais modernas ao longo do tempo.

O PNLD tem por finalidade oferecer de forma gratuita obras didáticas, literárias e pedagógicas de modo regular a estudantes de ensino básico público brasileiro em âmbitos federal, estadual, municipal e distrital. Estão incluídas no programa instituições comunitárias de ensino infantil, confessionais ou filantrópicas sem finalidades lucrativas, desde que estejam conveniadas ao Poder Público.

As aquisições de livros didáticos e literários foram atribuições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto a sua distribuição foi competência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) até 2017. Os atos governamentais de aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários

foram unificados a partir do Decreto nº9.099, de 18 de julho de 2017. A partir desse momento foi estabelecida nova nomenclatura para a sigla PNLD, ao qual passava a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A nova nomenclatura abrangia também amplitude no que se demarcava como material didático, considerando não apenas livros impressos didáticos e literários, mas também jogos educacionais físicos e digitais, softwares educacionais, apostilas, kits, mídias de audiovisual, materiais formação para professores e gestão escolar, dentre outras possibilidades.

Foi a partir de 1996 que o PNLD passou a contar com avaliações sistemáticas dos livros didáticos, o que suscitou mais intensas discussões e pesquisas sobre esse objeto. Editais anuais para a seleção e composição das obras literárias do PNLD passaram a ser expedidos com aprimoramento e revisão dos critérios a cada nova edição. Equipes de profissionais, especialistas e estudiosos se debruçaram sobre componentes curriculares distintos, elaborando critérios cada vez melhor vinculados às especificidades dos componentes curriculares, e não apenas aos alinhamentos gerais dos programas de governo que muitas vezes não eram elaborados de maneira significativa para o desenvolvimento da educação pública como política de Estado. Assim, o Brasil desenvolveu de modo mais qualitativo naquele momento, um aperfeiçoamento do instrumento livro didático, abandonando produções que tratavam a educação apenas por conceitos oriundos de alguma forma de politicagem ou de modos meramente tecnicistas e funcionais em prol de mercados, adotando concepções mais multiculturais e científicas do saber e da formação educacional.

Os livros são elaborados e inscritos por suas respectivas editoras e detentores de direitos autorais de acordo com os parâmetros estabelecidos em edital próprio. Passam então por avaliações pedagógicas de Comissões Técnicas específicas compostas por especialistas por meio do MEC. Uma vez aprovados, as obras passam a compor o Guia Digital do PNLD que serve de orientação para que escolas, instituições e seus corpos docentes realizem suas avaliações e escolhas, tendo em vista os livros e coleções que melhor atendem a seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Esse procedimento se repete em ciclos anuais sempre regidos por novos editais que aperfeiçoam e atualizam os critérios de produção e seleção dos materiais didáticos.

Em relação aos livros de História destinados ao segmento de 5ª a 8ª séries, foram realizados três processos consecutivos de avaliação vinculados, respectivamente, aos programas de 1999, 2002 e 2005. Cumpre destacar que houve variações de forma e substância em cada programa. Se, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção, o que gerava circunstâncias conflitivas com relação à variabilidade no processo de escolha e uso das obras, tal situação foi alterada a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática. Além disso, caminhou-se de um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do guia do Livro Didático que, na versão de 2005, apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética. Os critérios de avaliação, por sua vez, também foram sendo aprimorados, bem como as bases de cálculo utilizadas para a ponderação e tratamento estatístico das coleções avaliadas. Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

É importante perceber que a dinâmica de editais e processos avaliativos da composição de livros didáticos a partir do PNLD ocasionou também um efeito mercadológico, visto que a cada novo edital as editoras melhor estruturadas e financeiramente poderosas se aperfeiçoavam em agregar profissionais especialistas, diversificar suas obras e coleções, promover mecanismos de

distribuição mais eficientes e produtos propagandeados. Elementos que tencionavam de forma tendenciosa as escolhas por parte das escolas. Além disso foram formados conglomerados de editoras e fusões, o que reduz a concorrência e gera modelos de monopólios no setor. Assim, existe a possibilidade de um tipo de *grife* para um produto que deveria ser primordialmente cultural e educacional, além da prática de valores pouco acessíveis dos livros, restringindo seu acesso e formando tipos de elites e divisão de classes no campo da educação.

Existem ainda programas adicionais do governo federal para políticas acerca do livro didático no Brasil. Desde 2004 a Resolução nº38 do FNDE criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) para atendimento de estudantes de todo país de forma progressiva em todas as séries do ensino médio brasileiro. Inicialmente foram distribuídos livros de Matemática e Português no ano de 2005 para estudantes das regiões Norte e Nordeste do país. Em 2006 livros de Matemática e Português foram distribuídos em todo território nacional. Em 2007, por meio das avaliações de livros didáticos da Portaria nº501, de 14/02/2006, foram incluídos no programa e distribuídos também livros de Biologia para todos os estados do país, a exceção de Minas Gerais. Apenas em 2008, por meio das avaliações de livros didáticos da Portaria nº907, de 13/04/2006 para Geografia e História, e da Portaria nº336, de 31/01/2006 para Física e Química, livros de História e Química passaram a fazer parte do programa e serem distribuídos nas escolas públicas. Física e Geografia foram incluídos em 2009.

A partir da Resolução nº18, de 24 de abril de 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Este programa visava atender ao disposto do Plano Nacional de Educação (PNE) que discorre sobre a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos com 15 anos ou mais no primeiro segmento da educação até o ano de 2011. O programa preconizava a distribuição de livros didáticos por meio de doações a entidades parceiras, a saber, estados, Distrito Federal e municípios por meio do Ministério da Educação (MEC) e intermediado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), dentro do Programa Brasil Alfabetizado.

A partir da Portaria nº1372, de 16 de julho de 2019 foi criada a Comissão Brasileira do Braille (CBB) vinculada à Secretaria de Modalidades

Especializadas de Educação (Semesp) do Ministério da Educação (MEC). Por meio da comissão e no escopo do PNLD e do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), foi viabilizado o Programa Nacional do Livro Didático Acessível (PNLD/Acessível) que disponibiliza livros didáticos em Braille-tinta para estudantes de escolas públicas brasileiras. A implementação do programa se dá através da parceria entre SECADI, FNDE, Instituto Benjamim Constant (IBC) e Secretarias de Educação. Nesse processo os Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPB) são importantes parceiros vinculados ao programa.

Tendo em vista a inclusão de estudantes cegos e com baixa visão, os livros do PNLD/Acessível são impressos em braille ou letras ampliadas na língua portuguesa brasileira. São versões dos mesmos livros didáticos que estudantes que não possuem deficiência recebem. Viabilizando assim a interação e acompanhamento com o professor e colegas de turma.

Em 2019 foram distribuídos pela primeira vez no Brasil livros para todos os estudantes cegos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em um total de 28.743 livros entregues. Em 2020, também pela primeira vez foram distribuídos livros didáticos acessíveis em braille-tinta para todas as séries do ensino fundamental. Destes, um total de 10.776 livros foram entregues a estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

O Guia Digital PNLD 2021: Obras Didáticas Por Áreas Do Conhecimento e Específicas, apresenta algumas novidades no que diz respeito às diretrizes e concepções de educação para os livros didáticos e educação brasileira do segmento ensino médio. O principal ponto está na nova concepção elaborada a partir da reforma do Ensino Médio, proveniente das normativas direcionadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC estabelece a existência de conteúdos e saberes que devem ser comuns a todos estudantes da educação pública e privada de todo território brasileiro, garantindo uma base mínima igualitária para todo cidadão, visando eliminar as desigualdades da aprendizagem mínima obrigatória e de direito. Concepções essas já preconizadas na LDB.

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Enfoca o fato constitucional de que a educação é um direito de todo estudante na sua condição de cidadão brasileiro e deve garantir o acesso irrestrito a esse bem público. Propõe um ensino baseado em competências e habilidades que devem ser desenvolvidos a partir dos conteúdos inerentes a cada componente curricular, de forma disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Considera espaços para a composição de currículos escolares e projetos político pedagógicos (PPP) que dialoguem com identidades, culturas e histórias regionais, bem como com as múltiplas etnias que compõem o povo brasileiro. Tendo sua finalidade descrita como a formação para a cidadania, protagonismo, construção de projeto de vida e busca pela felicidade (BNCC, 2019).

O PNLD 2021 apresenta seu propósito de ser em seu texto introdutório, onde define que sua intenção é propiciar aos professores um arcabouço de indicações de livros didáticos seguramente avaliados dentro de critérios fundamentados nas diretrizes educacionais e normativas oficiais de Estado para a educação brasileira (PNLD, 2021, p.15). Apresenta resenhas e comentários das obras de forma estrutura a partir das áreas de conhecimento. As resenhas e comentários versam sobre as formas estruturais, conteúdos, fundamentações teóricas, organização gráfica, exercícios, avaliações e demais recursos educativos existentes em cada coleção. Para isso divide suas análises em três categorias, a saber: *Visão geral* – onde os pressupostos são analisados e expostos, destacando as concepções teóricas, didáticas, metodológicas, referenciais e análise do manual do professor. *Descrição da obra* – onde o foco está no detalhamento da organização e estrutura formal da obra, levando em consideração sua diagramação, elementos gráficos e técnicos. *Análise da obra* – onde é realizada uma consideração geral a partir de análise qualitativa da composição, ressaltando a atenção da obra as deliberações legais para a educação brasileira e para o livro didático nacional. Considera a ocorrência ou

não de tratamento dos conteúdos e propostas pedagógicas a partir da concepção de competências e habilidades da BNCC, as finalidades das diretrizes educacionais e a atenção a formação cidadã. *Em sala de aula* – onde são apontadas as potencialidades e debilidades da obra no que tange sua operacionalização em sala de aula, fazendo transparecer pontos que necessitam de atenção por parte do professor para que haja complementações e reforços, entendendo que qualquer obra didática não será completa e definitiva, mas sempre deverá ser ajustada ao PPP e a cultura da escola em sua região.

As considerações e avaliações das obras no PNL 2021 também dão conta de verificar as adequações aos marcos legais que regem a concepção de livros didáticos no Brasil.

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a Educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) (PNL, 2021, p.17).

No que diz respeito à dinâmica escolar, o novo Ensino Médio diversifica e flexibiliza o curricular escolar, ao mesmo tempo em que amplia gradativamente a carga horária dos estudantes nos ambientes escolares. A intenção reside na maior atuação da escola e dos professores no intuito de desenvolver práticas interativas, dinâmicas, multidisciplinares, transdisciplinares, transversais, contextualizadas em questões reais que envolvem os estudantes em sua individualidade e coletividades, bem como da sociedade contemporânea, e ainda atentas às demandas juvenis, ressaltando a centralidade dos sujeitos estudantes nas elaborações e processos de ensino e aprendizagem.

Acerca dos processos de ensino e aprendizagem, o documento oferece especial destaque a orientação de que as obras didáticas devem desenvolver a

metodologia da pesquisa, destacando a necessidade de orientação dos estudantes na direção de trabalhos pautados por métodos científicos que possam conduzir a comprovação científica e verificabilidade das fontes e resultados. E na formação de sujeitos pensadores, criativos e críticos que possam ser capazes de enxergar as diferenças ao seu redor e dialogar com elas, buscar compreender os diversos elementos do mundo sob perspectivas múltiplas, tendo consciência dos limites de seus paradigmas e do valor de outras perspectivas e identidades. O texto do PNLD 2021 ressalta também que, na preparação dos estudantes para a vida contemporânea, com vistas a inserção cidadã e participação, protagonismo, responsabilidade e resolução de problemas complexos, a escola deve se organizar para

(...) acolher as culturas juvenis atuais e considere os diferentes perfis de seus estudantes, respeitando seus direitos, singularidades, interesses e aspirações. Espera-se igualmente que a escola possa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, o que significa contemplar não apenas a formação intelectual, mas também estimular as dimensões física, social, emocional e cultural da aprendizagem” (Ibid., p. 17).

O PNLD 2021 prevê também princípios éticos que devem nortear as obras didáticas, visando garantir direitos e a cidadania dos sujeitos estudantes. Funcionando como um tipo de filtro para concepções prejudiciais a formação integral dos estudantes.

(...) as obras didáticas do Ensino Médio, precisam estar isentas de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais. Para serem aprovadas, também devem estar livres de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos. Devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política,

demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo (Ibid., p. 17).

O PNLD 2021 segue diretrizes já preconizada no PNLD 2019 e PNLD 2020, no que diz respeito a atenção aos materiais didáticos construídos a partir das noções de competências gerais e específicas, habilidades e demais orientações normativas instituídas pela BNCC quanto a formação cidadã, orientação para projetos de vida e formação integral, o que implica educação para “*formação de jovens capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária*” (PNLD, 2021, p.18). No entanto, para a etapa do Ensino Médio, a normativa do PNLD 2021 determina a estrutura das obras didáticas em seis volumes que devem desenvolver entre si, e em momentos distintos, podendo haver retomadas em os volumes, de todas as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. Tanto as gerais como as específicas de cada componente curricular. Os volumes devem atender as áreas do conhecimento definidas pela BNCC, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É interessante nesse momento, recordar junto com Miranda e Luca (2004), que não se deve perder de vista a criticidade quando ao próprio instrumento normativo e regulatório que é o PNLD 2021 e a própria BNCC, visto que todo documento normativo parte de pressupostos ideológicos que devem ser constantemente considerados e revisados à luz de valores que possam ser universalizados, tais como os direitos humanos e a cidadania plena, com a finalidade de evitar males oriundos de segregações, preconceitos, tiranias e desumanizações. Visto a própria trajetória do livro didático no Brasil e seus processos de constituição e regulação, que não se furtavam a projetos de nação e constituição de identidades desejadas em conjunturas temporais distintas. As autoras nos lembram que mecanismos de avaliação do livro didático, para além de verificações qualitativas, são também mecanismos de controle e formatação. Situação já identificada no percurso histórico brasileiro em outros momentos. E ainda que

(...) o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros didáticos, cuja atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático. Naquele contexto, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.124).

Desse modo, manter atenção criteriosa aos marcos regulatórios, processos de avaliação e seleção dos livros didáticos e dos instrumentos que os regulam, significa também produzir verificação sob os aspectos formativos inerentes e subjacentes as obras que chegarão e exercerão influência na formação dos jovens e crianças. Visto que “o livro didático corresponde a uma concepção de educação, de ensino e de escola” (DIAS, 2011, p.106) que está em relação de tensão e luta com forças sociais e políticas em busca de estabelecimento de seus projetos de educação e de nação.

Os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos *legítimos* de ensino e das formas *legítimas* de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado (BATISTA; ROJO; ZÚÑIA, 2005, p. 53, grifo nosso apud DIAS, 2011, p.107).

É importante considerar que a BNCC não anulou outro instrumento regulatório anterior da educação brasileira, antes se soma a ele para direcionar e oferecer diretrizes técnicas tanto para as variadas dimensões e práticas da educação, como nortear a constituição de livros didáticos e práticas de ensino e aprendizagem. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constituídos pelo MEC como primeira versão em 1996, mesmo ano em que foi promulgada a versão até hoje mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) (A LDB contou com primeira versão em 1961 e segunda versão em 1971, texto que vigorou até a versão presente). Os PCNs receberam versão definitiva em 1998, vigorando até os dias atuais. No ano de 1999 foi criado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), orientando esta etapa específica da educação, e em 2002 foi criado o documento PCN+, contendo orientações acerca da formação dos professores objetivando suprir deficiências iniciais desse estágio, proposição de atualização e contextualização dos professores às novas normativas (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica), e incentivo a promoção de formações continuadas (BRASIL, 2002).

É importante demarcar a função e abrangência de cada documento. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são leis e definem propósitos e objetivos gerais para a educação brasileira em concordância com predefinições dispostas na Constituição Federal de 1988. Os PCNs são parâmetros para a elaboração de currículos, Projetos Político Pedagógicos (PPP) e organização escolar em seus modelos e sistemas, mas não possuem força de lei. A BNCC é um documento regulamentador e normativo de referência, que orienta de forma obrigatória as aprendizagens essenciais a que todo estudante brasileiro tem direito. A BNCC oferece suporte para orientar a construção de propostas pedagógicas e curriculares, funcionando em consonância com os PCN's, mas a BNCC não é em si um currículo.

O instrumento PCNs foi associado, por suas diretrizes, ao PNLD e ao PNLEM, bem como mantido e confirmado na BNCC. No momento de seu lançamento, os PCNs intencionavam reformar a educação brasileira, interferindo na sua qualidade por meio de parâmetros norteadores para todo território nacional. Quando a BNCC apresenta uma regulamentação para as aprendizagens mínimas a que todo estudante brasileiro tem direito, ela o faz a partir do direito a educação estabelecido na Constituição Federal de 1988, da LDB e do texto dos PCNs.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para

deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 28).

Assim, de modo semelhante ao texto da BNCC, os PCNs de História, tanto para a educação básica como para o ensino médio, já propunham uma abordagem dos conhecimentos históricos partindo do universo particular do estudante, ampliando gradativamente em direção a uma História global e multicontextual. A BNCC foi produzida tendo os PCNs com um de seus embasamentos, o que mais uma vez confirma o documento. Os PCNs e os PCNs do Ensino Médio visam a formação do estudante para cidadania, como retomado na BNCC, e propõem domínio dos conceitos fundantes do campo de estudo, formação para uma sociedade democrática e plural através da proposição de ensino a partir de eixos temáticos.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO, 1999, p. 12).

O percurso para constituição dos PCN's tem início com a participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* no ano de 1990, proposta a partir de ações organizadas em conjunto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial. Foram feitas nesse encontro cobranças e compromissos, no sentido de universalizar o acesso à educação e atendimento a demandas de aprendizagens consideradas basilares para o desenvolvimento dos sujeitos educandos como cidadãos plenos e indivíduos dominantes de suas capacidades, desenvolvimentos e realizações

conscientes.

A participação do Brasil neste evento fez parte da dinâmica de ações do contexto das reformas da educação brasileira da década de 1990. As propostas foram debatidas em fóruns e encaminhadas a um encontro nacional promovido pelo MEC entre 10 e 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, suscitando o “Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003”, documento que oferece proposição de ações, fundamentos, concepções e diretrizes para um projeto de educação que atenda os pressupostos constitucionais e da LDB de amplo acesso ao direito a educação de qualidade para todo cidadão brasileiro.

Dentre esses pressupostos do “Plano Decenal de Educação para Todos” está o apontamento para que o Estado elaborasse parâmetros curriculares de orientação para a educação básica. O que conduziu o desenvolvimento dos PCNs a partir pesquisas de propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. A pesquisa foi viabilizada pela Fundação Carlos Chagas e debatida com especialistas em educação e entidades educacionais a nível nacional. Dessa dinâmica foram confeccionados os seguintes PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (este contemplava a educação de 5ª a 8ª série); Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio em 1998; PCN+ em 2002. (NETO, 2009).

Essa elaboração não foi sem críticas, visto que não houve consulta a universidades e a ampla participação de pesquisadores e docentes para apresentação de suas considerações foi prejudicada por prazos curtos, de acordo com Luiz Antônio Cunha (CUNHA, 1996, p. 60-61). Outro ponto a ser questionado foi a produção do documento com vistas ao atendimento a determinações de órgãos internacionais de financiamento da educação, ao qual o governo brasileiro parecia estar submetido e alinhado por interesses financeiros. Fazendo da educação um elemento atendido como pré-requisito para uma determinada finalidade superior, e não com cuidado de execução para um fim pleno em si mesmo. Acerca disso Manoel Pereira de Macedo Neto considera que

A elaboração dos PCNs, nos anos 1990, foi uma resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas

curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por essas entidades (2009, p.02).

O texto dos PCNs apresenta uma concepção de educação para a composição curricular ao qual enumera em quatro níveis, nomeados pelo documento de *quatro níveis de concretização curricular* assim dispostos: *Primeiro nível de concretização curricular* – a totalidade de todos os PCNs em seus diversos componentes curriculares. São eles: Volume 01 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 02 – Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 – Ciências Naturais; Volume 05 – História e Geografia; Volume 06 – Arte; Volume 07 – Educação Física; Volume 08 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 09 – Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. *Segundo nível de concretização curricular* – a elaboração dos currículos dos estados e municípios a partir dos PCNs como referência. *Terceiro nível de concretização* – elaboração dos PPPs e propostas curriculares de cada unidade escolar, levando em consideração os dispositivos legais para educação nacional, estadual e municipal, e o contexto escolar como regionalidade e cultura, além dos próprios PCNs. *Quarto nível de concretização* – é o efetivo planejamento das aulas e sua aplicação aos estudantes por parte do professor, configurando o momento de realização de processos de ensino e aprendizagem (PARÂMETROSCURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 28).

O PCN de História apresenta em suas páginas iniciais a sessão *Objetivos Gerais do Ensino Fundamental*, onde destaca suas concepções de formação integral dos estudantes, ao qual os professores e instituições educacionais devam ter como objetivos. A centralidade desses objetivos está na formação cidadã e atuação social contra desigualdades e injustiças.

No texto do PCN para ensino fundamental, na sessão *Objetivos Gerais do Ensino Fundamental*, essa concepção se propõe no primeiro tópico, onde se projeta que os estudantes sejam formados para compreensão e ação cidadã com participação social e política, exercício da empatia na luta contra desigualdades e injustiças. Seguido de propostas de formação que objetiva estudantes que

possuam posicionamento crítico e dialógico para solução de conflitos; sejam conhecedores do Brasil em suas características sociais, materiais e culturais fundamentais com sentido de construção de identidade nacional e pessoal; valorização do patrimônio nacional e todas as suas dimensões, com destaque para a luta contra discriminações de qualquer espécie; auto percepção como inserido e agente no meio ambiente; autoconhecimento de suas dimensões físicas, psicológicas e sociais, e ainda proponente e construtor de seus percursos e identidades; questionador, criativo, pesquisador e crítico; e apto a expressão em múltiplas linguagens em diferentes contextos e com diferentes intenções (PCN HISTÓRIA GEOGRAFIA, 1997).

Esses objetivos de educação são retomados no PCN do ensino médio em sua parte IV – *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (PCN, 2000) de forma agrupada e sucinta, que dialoga com a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino Médio. Essa lei assegura a “retomada e a atualização da educação humanista, quando preveem uma organização escolar baseada em princípios estéticos, políticos e éticos” (PCN, 2000, p.08).

Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser 5. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (PCN, 2000, p.08).

Para o ensino de história o PCN do ensino fundamental adotou concepções historiográficas alinhadas com abordagens das novas tendências

historiográficas dos anos 1980 e 1990 que chegavam ao Brasil. Desse modo, dialoga com o abandono de concepções historiográficas pautadas em biografias, datas, personagens de destaque, grandes narrativas da história oficial, economia e política, no que ficou conhecido como uma abordagem histórica tradicional. Se voltando para os novos sujeitos, novos objetos, novas fontes e metodologias da história cultural e social, das práticas e representações, em diálogo com propostas como as da *Escola dos Annales* (BURKE, 1997) e das concepções da Nova História (PCN, 2000, p.21).

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.24).

As concepções de ensino de História, presentes no PCN para ensino fundamental, apresentam em seus objetivos específicos a questão da identidade individual, coletiva e social, com abrangência para a construção de identidade nacional, trazendo ainda especial foco na formação para cidadania como identidade social (PCN, 1997, p.21). “Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente” (PCN, 1997, p.33).

Para isso propõe a comparação de acontecimentos no tempo, reconhecimento de modos de vida, caracterizações culturais, relações entre passado e presente e conhecimento de documentos históricos no primeiro ciclo (1º e 2º ano) partindo da história pessoal e local para contextos mais amplos. Seu eixo temático é a “História Local e do Cotidiano”.

Para o segundo ciclo (3º e 4ºano) acrescenta a dimensão de ordenação temporal e entendimento de etapas na História, fazendo questionamentos mais aprofundados em questões mais específicas de cada relação humana em sua temporalidade. Seu eixo temático é a “História das organizações populacionais”.

Para o terceiro ciclo (5º e 6ºano) as vivências dos estudantes e suas hipóteses explicativas para o mundo são consideradas e postas em discussão para elaboração de entendimento dos tempos históricos, com especial desenvolvimento para seu tempo presente e o curso de sua nação. O diálogo, o debate e a crítica são competências basilares dessa etapa, aliadas a conhecimento, caracterização, reflexão e distinção da realidade, localização de informações, operacionalização de linhas temporais e utilização de fontes documentais históricas. Seu eixo temático é “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que por sua vez se subdivide em dois subtemas, “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”.

Para o quarto ciclo (7º e 8ºano), a partir do conjunto de saberes, competências e habilidades desenvolvidos nos ciclos anteriores, o documento propõe estudos aprofundados de base conceitual sobre as experiências da humanidade nos tempos históricos. É uma fase de foco em análises, reflexões, críticas, posicionamentos, proposições de intervenções e projetos de cidadania a nível individual e coletivo, nas diversas áreas da experiência humana em pessoa, em sociedade e em relação com o meio ambiente. Seu eixo temático é “História das representações e das relações de poder”, se subdividindo em dois subtemas, “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Para o ensino médio o componente curricular História está inserido no *PCN Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias*. A proposta desse documento é por um ensino de História que promova a cidadania e a superação das diferenças e desigualdades por meio de eixos temáticos, semelhante ao que já havia sido preconizado nos PCNs do ensino fundamental. As concepções historiográficas não tradicionais adotadas pela Nova História são retomadas nesse documento, voltando sua atenção para além das concepções tradicionais da historiografia, considerando aspectos simbólicos, culturais, imateriais, sociais, representações, narrativas e identidades.

Nessa vertente, as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não somente em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a internet, os tambores e a música. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p.21).

As competências listadas como objetivos educacionais no PCN para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são as compreensões dos diversos elementos que compõem as identidades individuais, próprias e da alteridade; compreensão das estruturas sócias e suas dinâmicas de criação, desenvolvimento, sustentação e transformação; relações com os espaços físicos e suas transformações; relações de produção; instituições sociais, econômicas e de poder; compreensão e tradução de saberes de fontes e matrizes culturais diversas; assimilação e uso de valores éticos nas diversas esferas da atuação social; valorização das culturas e sociedades; relações com as múltiplas tecnologias e com os múltiplos meios de expressão e comunicação, promovendo sua aplicação às ciências humanas. Sempre em prol da cidadania, promoção da justiça e igualdade nas relações sociais humanas (PCN, 2000, p.11-16).

Como especificidade para o ensino de História no ensino médio, o documento considera que a História “possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades” (PCN, 2000, p.20). Assim, a História é compreendida no documento como um componente curricular que permite, por seus métodos e objetos de estudo, o aprofundamento e revisão crítica das diversas dimensões de atuação do ser humano em sociedade, bem como as possibilidades e responsabilidades individuais na condução, manutenção e transformação de seus contextos coletivos e individuais. Ressaltando, desse modo, aspectos de formação para a cidadania e

protagonismo dos estudantes, considerando as identidades plurais dos sujeitos, ética e justiça.

Ao trabalhar temáticas próprias como noções de tempo histórico e sua organização; fases do desenvolvimento e atuação humana no tempo; relações com o meio ambiente, contextos e conjunturas; estruturas políticas, sociais e econômicas; representações, identidades e cultura; o documento ressalta que compreende as metodologias da História de modo interdisciplinar, por meio da análise crítica de diversos tipos de fontes e documentos. De ordem material e imaterial, em diálogo com a cultura e representações, e não apenas em documentos considerados oficiais. Problematizando também a própria constituição dos documentos, na medida em que são entendidos, eles mesmos, como produtos de um tempo e cultura, dotados de intencionalidades e historicidade própria (PCN, 2000, p.22). Assim, corrobora a crítica da Nova História ao problematizar os documentos oficiais e tradicionais, apresentando novas possibilidades de fontes, leituras e interpretações.

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p.21).

O conjunto de elementos normativos, leis, regulamentações, diretrizes, práticas avaliativas como as do PNLD e documentos como os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm funcionado como norteadores e reguladores para a elaboração de livros didáticos no Brasil. Determinando suas concepções de educação e metodologias de abordagem, suas proposições de práticas de ensino e noções do que devam ser as aprendizagens significativas e necessárias. Atuando nas noções desenvolvidas nesses materiais, do que sejam as formações desejadas para os estudantes brasileiros, assim como, por

consequência, a formação humana da composição social brasileira. Servindo também de balizadoras de qualidade para esses produtos editoriais didáticos. Em se considerando esses documentos e marcos regulatórios como força de lei, as editoras e seus autores ficam obrigados a segui-los, sob pena de não conseguirem inserção de seus materiais no conjunto de obras indicadas para a educação brasileira, onerando significativamente seus investimentos e retornos econômicos.

Nesse contexto, o livro didático de História, assim como qualquer outro livro didático, é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem que oferece suporte ao professor e estudantes em suas práticas educacionais. Não é um currículo e não deve ser tomado como um direcionador absoluto e “monolítico” para as práticas educacionais dos professores. Antes, deve ser entendido como um dos componentes dos processos de ensino e aprendizagem que podem auxiliar estudantes e professores, mas não como definidor máximo do que deve ou não ser a educação em qualquer componente curricular. Ao contrário, os livros didáticos de História, assim como todos os demais livros didáticos, devem ser percebidos a partir dos marcos regulatórios legais, bem como as práticas educativas dos professores e instituições.

Como um produto das ideias e valores de seu tempo, de interesses de filosofias educacionais, de projetos políticos pedagógicos (PPP), programas educacionais de Estado, propostas editoriais e mesmo de mercado editorial, o livro didático deve ser problematizado para sua boa utilização em processos educacionais. Tendo em vista que os diversos autores e projetos editoriais possuem propostas, orientações e intenções distintas, e ainda concepções diferentes sobre conhecimentos e técnicas, é preciso entender que não existem imparcialidades ou neutralidades na elaboração de livros didáticos. Mas sim posicionamentos referentes não apenas aos conteúdos e metodologias pedagógicas da constituição dos livros, mas sobretudo, acerca dos sujeitos que se pretende formar a partir desses instrumentos. Do tipo de cidadãos prospectados a que se intenciona formar para atuarem, de modo participativo, cooperativo ou mesmo condutores de seus meios sociais nas diversas áreas e instâncias as quais tenham acesso. Sobre a constituição de livros didáticos de História e a seleção de seus conteúdos Bittencourt considera que

A seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da história ensinada e quanto aos objetivos identitário que pretende mobilizar ou alcançar, como foi anteriormente ressaltado. (BITTENCOURT, 2005, p. 188)

É possível dizer, por meio dessas perspectivas e argumentos, que o livro didático também é um instrumento político, bem como o próprio ato de educar (FREIRE, 2011), no sentido de que influi com intencionalidade e noções estabelecidas sobre mentalidades, relações sociais e cidadania, na formação de potenciais agentes da vida pública em qualquer instância e sob qualquer função a qual estejam desempenhando. Com maior ou menor expressão de interação e voz, uma vez que são cidadãos de direito.

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente de transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo. (BITTENCOURT, 2005, p. 186)

Por essa razão os livros didáticos devem ser percebidos quanto ao que apresentam e problematizados quanto às intenções, paradigmas e tratamentos despendidos aos conteúdos e saberes, compreendendo que o ensino não é a constituição de estudantes como repositórios de informações, mas a promoção de cidadãos pensadores e protagonistas de suas vidas e das dinâmicas coletivas das sociedades a eles contemporâneas.

No que diz respeito às instituições de ensino e órgãos reguladores da educação nacional, não se trata de buscar necessariamente o livro perfeito para qualquer escola, ainda que uma apuração fina dos livros didáticos escolhidos para adoção em instituições de ensino seja necessária. Mas sobretudo de saber compreender o material que se tem em mãos e utilizá-lo da melhor maneira possível que promova educação para formação cidadã, integral, com vistas a algum protagonismo com conhecimento. Bittencourt (1993) em sua análise sobre o tema e fazendo citação de Choppin diz que

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário de diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo.” E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT, 1993, p.03)

O livro didático tem contado com um papel central nas instituições de ensino brasileiras, mesmo neste início de segunda década dos anos 2000, em que tecnologias de acesso a informação como internet e dispositivos como *tablets* e smartphones chegam as salas de aula, o livro didático continua sendo o ponto de orientação para a seleção dos conteúdos ensinados, práticas educativas e objetivos de aprendizagem. Professores e escolas se referenciam nesses produtos para a escrita de seus currículos, até mesmo pela facilidade que as próprias coleções didáticas apresentam ao inserir em seu escopo, manuais de orientação pedagógica, formulados em estruturas curriculares, se propondo alinhados com os marcos legais, dos quais, a BNCC tem sido cada vez mais influente e protagonista desde sua homologação em 20 de dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental, e 14 de dezembro de 2018 para a etapa do Ensino Médio.

Tendo em vista a prática do professor de História em sala de aula, é importante que sua formação o capacite a trabalhar com o livro didático de História o considerando também um produto de um tempo e fonte documental. Assim, o próprio instrumento livro didático de História deve ser problematizado pelo professor, considerando as concepções de ensino, concepções de História, metodologias empregadas, exercícios sugeridos e objetivos educacionais propostos nas obras didáticas. Até mesmo os aspectos estruturais, físicos e recursos adicionais existentes ou omitidos nas obras são indícios a serem

considerados e problematizados pelo professor de História. O próprio instrumento livro didático de História é em si um documento a ser analisado criticamente, para resguardar os estudantes de noções preconceituosas, equívocos conceituais, noções antidemocráticas, projetos ideológicos de diversas instâncias de poder, anacronismos, desigualdades e concepções que possam ferir valores e direitos democráticos e de cidadania.

Em comentário sobre pesquisa de Guy de Hollanda, publicada em 1957, HUPP destaca preocupação semelhante nas pesquisas sobre livros didáticos brasileiros na primeira metade do século XX.

Ao analisar as políticas voltadas para o livro didático de História, no período entre 1931 e 1956, Hollanda (1957) demonstrou a relação entre os interesses comerciais das editoras e a baixa qualidade do livro didático brasileiro, expressa na falta de nitidez das ilustrações, no descaso da parte de autores e editores com as referências, no tipo de encadernação e na pouca resistência dos materiais utilizados. Baixa qualidade que também era perceptível nos conteúdos, especialmente pela presença de estereótipos nos livros de História e Geografia, o que acarretou uma série de iniciativas e de acordos entre Brasil e Argentina, em 1933, no sentido de eliminar dos livros didáticos qualquer animosidade entre os dois países (HUPP, 2014, p.32).

A própria dimensão da história do ensino de História é perpassada pela história da composição de livros didáticos, em especial os de História, uma vez que a formulação de materiais didáticos é campo de disputa para promoção de ideias, e assim sendo, campo de disputa de narrativas e projetos de poder. Sendo de especial interesse para programas governamentais, justificando suas constantes interferências em políticas educacionais e de elaboração de livros didáticos.

Aspectos relativos aos conteúdos e metodologias dos livros didáticos de História, somam-se a pesquisas acerca da materialidade e modos de leitura desse instrumento, bem como dos recursos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. É de especial valor as pesquisas e publicações de Circe Bittencourt, que constituíram importante estabelecimento de foco de pesquisa desde sua tese de doutorado *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar* (1993).

No que tange a metodologia e estrutura dos livros didáticos de História, na perspectiva de aprendizagens e trato epistemológico, é percebido que as produções editoriais tem se dedicado a arranjos inovadores e novos enfoques. Até mesmo porque essas inovações e concepções são demandas dos instrumentos normativas oficiais brasileiros. Assim, elementos textuais de matrizes variadas como poemas, blogs, excertos de textos literários, letras de músicas, receitas, dentre outros elementos culturais materiais e mesmo imateriais, têm sido somadas as fontes documentais consideradas tradicionais da História. Também é percebido relações crescentes com elementos iconográficos, tratados como fontes imagéticas em alguns casos. No entanto, em muitos outros casos, as imagens, ilustrações e outros elementos iconográficos estão presentes no livros didáticos de História apenas como suporte para ilustrar o texto, ou mesmo ornamentos para a estética das páginas, não sendo tratadas e problematizadas como fontes documentais, dotadas de valores intrínsecos, e tensionadas em suas leituras com as narrativas textuais, com o fim de produzir conhecimentos próprios, saberes críticos e reflexões nos processos de aprendizagem e letramento em História.

1.3 IMAGENS NO ENSINO E EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Especialmente a partir da década de 1970, a História enquanto disciplina se viu em movimentos de resignificação e autorreflexão acerca de suas práticas, métodos, fontes e objetos. Partindo de perspectivas que consideravam a cultura, os sujeitos e suas relações, mentalidades e produções materiais e imateriais como potenciais fontes para a produção de saberes históricos que superassem a hegemonia *monolítica* do texto verbal e do documento oficial, a nova história abriu possibilidades de novos documentos, novas fontes e novos objetos (LE GOFF, 1995). Dentre as muitas possibilidades de fontes históricas para a produção de saberes históricos, as imagens receberam novas perspectivas, abordagens e metodologias de estudo.

Apesar de seu importante valor como fonte documental histórica e de sua presença em livros didáticos ser crescente, até mesmo pelo desenvolvimento de meios tecnológicos de produção, edição e impressão que trouxeram maior qualidade, celeridade e até barateamento de custos para impressão de livros, é

interessante notar que, dentro do recorte de livros didáticos analisados nessa pesquisa, 1998 a 2020, as imagens exercem um papel eminentemente ilustrativo, de reforço ou de confirmação para o texto verbal. Em muitos casos são ilustrações, caricaturas e desenhos, fotografias, gravuras, reproduções de obras pictóricas ou de *frames* de material audiovisual que em muitos casos não são problematizadas como documento histórico por suas qualidades internas e específicas, como também não recebem tratamento com metodologias que lhes sejam próprias e adequadas a sua natureza para estudo histórico no interior dos livros didáticos.

A questão que se faz presente aqui enquanto investigação é a potencialidade, plausibilidade e necessidade de atenção à utilização de imagens como fonte documental no interior de livros didáticos nas práticas de ensino e aprendizagem de História. Aliada a essa perspectiva, se desenha também a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências leitoras de textos não-verbais como parte do desenvolvimento do letramento histórico.

Ao propor uma observação acerca de leitura de imagens e sua operacionalização no processo de ensino de História, Meneses (2003) menciona uma “História Visual” e a importância de se localizar as dimensões imagéticas das sociedades, como dotadas de valores simbólicos e de representação cultural e histórica (CHARTIER, 1990). A atuação do educador, bem como do livro didático, sob essa perspectiva deve contemplar a realidade de que a produção de análises se dá em uma troca cultural interpretativa, onde a produção da imagem possui uma intencionalidade original, a inserção da imagem no livro como texto visual junto ao texto verbal forma nova relação interpretativa, e a análise dos estudantes partem de um outro momento e universo simbólico referencial no tempo e espaço. Assim, análises imagéticas ou leitura de imagens devem ser metodologicamente e criticamente processadas para efetivação das práticas de aprendizagem, considerando as várias dimensões da imagem, desde seu contexto criador, veículo de transmissão e agente interpretativo. Retornando desse modo à necessidade do desenvolvimento de habilidades para competência leitora de imagens, com métodos críticos e critérios que possam colaborar para dirimir equívocos interpretativos e anacronismos. Hupp discorrendo sobre esse tem em Manguel (2001) aponta que

Para esse autor, a experiência particular de cada indivíduo é responsável pela atribuição de significado às narrativas que constrói quando é flagrado tentando interpretar uma imagem (HUPP, 2014, p.37)

Hupp aponta ainda uma defesa do uso de que imagens em processos de ensino e aprendizagem de História tendo em vista a dimensão das imagens como elemento cultural.

A incorporação das imagens e da Cultura Visual nas pesquisas em Educação, segundo Fischma (2004), não poderia perder de vista as relações que essas mantêm com as condições culturais, sociais e econômicas que envolvem seus produtores e seus usuários, da mesma forma que perderiam toda sua potencialidade caso fossem vistas como meras ilustrações e como reforço de textos e palavras. O autor entende que a relação entre imagens, textos e palavras deveria ser vista como interações dinâmicas, cujo dinamismo se encontraria na ausência de significado fixo. Em contrapartida, as noções de investigação e reflexão sobre o que vemos e a forma como essas imagens são construídas e reconstruídas deveriam fazer parte do instrumental de análise do pesquisador, bom como o uso de problemas e métodos de coleta de dados, a inclusão de novos sujeitos, a interpretação e representação das imagens e da visibilidade (HUPP, 2014, p. 41).

O historiador Eduardo França Paiva (2006) chama a atenção para a potencialidade do recurso imagético no ensino de História, ao qual prefere a terminologia *fonte iconográfica*, destacando o valor de signo e o valor simbólico das produções, bem como sua dimensão de representação (CHARTIER). Em sua acepção as fontes iconográficas são representações culturais diretamente ligadas a forma como os diversos sujeitos pensam, praticam, significam e representam suas existências e o mundo que as cerca. Sob essa ótica não apenas o conteúdo das imagens nos comunica, mas é preciso também pensar sobre as ausências, as lacunas silenciosas (PAIVA, 2006, p.18) que nos lembram que imagens, enquanto objetos culturais históricos, são também escolhas do que se quer, e do que não se quer mostrar. Sendo necessário metodologia crítica para sua operacionalização enquanto conhecimento histórico.

A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos, assim como teriam sido. Isso é irreal e muito pretencioso. A História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção. Esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos historiadores em geral, pelos professores de História, por alunos e por observadores em geral, muitos anos depois. Isso significa que as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas. São, ao contrário, sempre lidas diversamente em cada época, por cada observador, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos. Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época (PAIVA, 2006, p.19).

Imagens são imaginários ativos e lidos sempre no tempo presente, o que situa em relevo as dimensões de continuidade, ruptura, permanência ou descontinuidade (PAIVA, 2005) na dimensão dos estudos e práticas de ensino por meio de imagens. Cabe ao professor historiador transformar essas imagens em objetos de conhecimento por meio de perguntas que “as façam falar”, ou seja, de metodologia de pesquisa histórica. Esse tipo de abordagem das imagens não está dado na maior parte dos livros didáticos estudados nessa pesquisa. E não se pode esperar que os estudantes promovam essas ações de modo completamente natural, ainda que não se desconsidera que potencialmente essas e outras problematizações possam emergir dos estudantes. Cabe ao professor o papel de disparador dessas considerações e propositor de tarefas que desenvolvam habilidades para competências leitoras e investigadores de imagens na perspectiva de produção saberes históricos.

Os contextos diferenciados dão, portanto, significados e juízos diversos às imagens. O distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes entendimentos, uma vez que, como já sublinhei, as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado. Isto é, ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores

(PAIVA, 2006, p.31).

Nesse processo de leitura, o critério metodológico e a atenção às fontes é de grande importância para que não ocorra anacronismos e interpretações inventadas, ou mesmo, ajustadas ao que se deseja observar. O objeto deve ser localizado no tempo e em referência a ele para ser analisado. Esse tipo de prática pode conferir aos estudantes melhores habilidades leitoras de imagens e melhores competências de ler, interpretar e se situar no mundo, em seus contextos e a partir de suas identidades.

No que diz respeito aos livros didáticos, uma vez que as imagens são deslocadas de seus contextos e inseridos em páginas ao lado de textos de variados tipos e de outras imagens, o próprio espaço das páginas e do livro em si podem tencionar leituras e significados não muito assertivos ou verdadeiros em relação a essas imagens. Por isso a perspicácia em lidar com imagens não se ausenta da relação com o próprio objeto que é o livro didático de História, sendo este também um objeto cultural e polissêmico (BITTENCOURT, 2004). Bem como também não se ausenta da relação com múltiplas identidades históricas e sociais representadas ou traduzidas neste tipo de suporte.

[...] leitura de imagens é, em certa medida, um exercício primordial de alteridade. Isto é, lê-las é, também, aprender a ler o outro, a ler as referências que não são as nossas, a ler o mundo que não é o nosso e a partir daí perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre diferenças que coexistem, às vezes de maneira harmônica, outras vezes conflituosa e antagônica. Este é um exercício fundamental: descobrir o outro por meio das imagens e além dos estereótipos. Compreendê-lo, respeitá-lo e dialogar com ele, além das imagens por vezes reducionistas e simplificadoras que nos são apresentadas e que, também, construímos historicamente (PAIVA, 2006, p.104).

Indagações acerca da presença e utilização de imagens em livros didáticos de História devem nos conduzir, portanto, ao entendimento de que o suporte imagético não deve ser apenas uma forma de se tentar concretizar conceitos abstratos sobre história ou saberes das ciências humanas e sociais. Ainda que contribuía nesse sentido, essa aplicação não deve ser sua totalidade. Não se trata também de oferecer algum referencial imagético para buscar

ambientar de modo psicológico o estudante em algum período e situação no tempo e contexto em que ele não viveu. Ainda que o olhar e imaginação sobre o ambiente temporal possa oferecer, em determinados níveis de apreensão, mais aprofundamento dos temas trabalhados em História.

É preciso se ter em mente que imagens são fontes documentais potenciais em si mesmas, dotas de valores e significados internos, que devem ser tratadas a partir de suas características e peculiaridades com métodos que lhe sejam adequadas e próprios as suas especificidades. Sabendo do enorme potencial discursivo, representativo, comunicacional, sensível, estético e afetivo que são, da potencialidade de conexão com contextos e com as múltiplas alteridades, da dimensão simbólica e representativa, icônicas e como signo. Um objeto e fonte histórica e cultural potencialmente fértil e com a qual os estudantes lidam de modo cada vez maior em suas rotinas e trânsitos ordinários nas sociedades contemporâneas, especialmente, mas não unicamente, nos *locus* urbanos e nos suportes digitais. Faz-se imperativo diante das características midiáticas do tempo presente o desenvolvimento de competências leitoras de imagens.

Para fins dessa pesquisa, a preocupação com a presença de imagens e o trabalho com esses elementos em livros didáticos de História é tema central de investigação. O percurso do trabalho entende que imagens são portadoras de identidades e historicidades significativas para a formação identitária dos sujeitos aprendizes, bem como das identidades nacionais, que por sua vez também são históricas. Ao final dessa pesquisa estão propostas modelos de sequências didáticas, que utilizam imagens como fontes documentais iconográficas no processo de ensino e aprendizagem de História. Essas sequências foram produzidas como propostas de processos e metodologias de ensino para professores, pesquisadores e demais interessados nessas formas de aprendizagem. Para que haja amplo acesso, as sequências didáticas estão disponibilizadas em formato digital no site <https://sequenciasdidaticashistoriaearte.blogspot.com/>.

Diante do grande volume de imagens possíveis para construção das sugestões de sequências didáticas, foram escolhidas imagens pictóricas do pintor brasileiro Cândido Portinari. O conjunto de sua produção imagética, bem como o próprio personagem histórico que é, fazem do artista e de sua obra

amplamente celebrados com reconhecimento nacional e internacional, por sua qualidade técnica e poética. São volumes de livros, condecorações, exposições, entrevistas, menções em trabalhos acadêmicos, estudos artísticos, documentários, títulos e outras formas de reconhecimento que atestam o valor desse artista para a cultural, história, política e identidade brasileira.

Suas imagens versam sobre identidades brasileiras representadas em sujeitos, cenas e cenários populares de tipos variados, desenvolvendo ainda temas sobre o universo interiorano, universo infantil, mundo do trabalho, desigualdades e questões sociais e políticas, natureza, história do Brasil, festejos populares, folclore, retratos e temáticas religiosas. Possui ainda um livro de poemas autorais que discorrem sobre as mesmas temáticas, fazendo assim uso de outra linguagem expressiva para abordar seus temas, o que constitui em importante acréscimo para análise de sua obra. Sua trajetória conta ainda com participação na política brasileira e importante trânsito em redes de sociabilidades intelectuais do Brasil no século XX. É, portanto, a partir do recorte temporal, temático e historiográfico de suas imagens, perpassando variadas análises e aspectos possíveis, que as sequencias didáticas foram elaboradas como propostas de ensino e aprendizagem em História.

2. CÂNDIDO PORTINARI: UMA TRAJETÓRIA ICONOGRÁFICA

2.1 (RE)CONHECENDO BRODOWSKI



Figura 1 - Cândido Portinari. Auto-retrato, 1956

Cândido Portinari foi um artista nascido a 30 de dezembro de 1903, na cidade de Brodowski no interior de São Paulo, e falecido na capital Rio de Janeiro em 06 de fevereiro do ano de 1962. Sua morte se deu em decorrência de complicações oriundas de intoxicações causadas pelas tintas que utilizava. O artista construiu um trabalho variado em sua trajetória como pintor, transitando entre escolas estéticas distintas, experimentando construções visuais e

sintetizando referências para compor um repertório próprio e consciente. Algo a que se possa referenciar como uma identidade temática e visual particular, peculiar, própria do autor. Este desenvolvimento se deu de forma processual, onde o contato com intelectuais modernistas, o ideário comunista de Carlos Prestes, a visão da modernidade parisiense *in loco*, a leitura de artigos e a profunda amizade com o escritor Mário de Andrade foram algumas das referências mais destacadas.



Figura 2 - Cândido Portinari. Retrato de Oscar Borgerth, 1931.

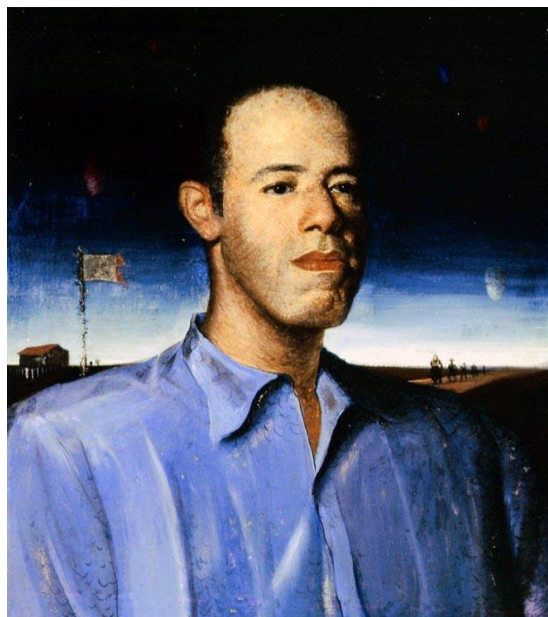


Figura 3 - Cândido Portinari. Retrato de Mário de Andrade, 1935.

Contudo, nenhuma referência parece ter sido mais marcante em sua obra do que as lembranças da infância em Brodowski, seu torrão no mundo. Localizada a nordeste de São Paulo, a cidade de Brodowski

(...) tem sua história estreitamente ligada aos projetos de expansão da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, no final do século XIX. Em 1873 foi iniciada a construção do trecho de ferrovia que ia de Campinas a Mogi-Mirim, com ramal até a cidade de Amparo, e, mais tarde, até as margens do Rio Grande, passando por Casa Branca e Franca. Cortando as terras da Fazenda Belo Monte, entre Jardinópolis e Batatais, a estação “Engenheiro Brodowski” – mais tarde apenas “Brodowski” – foi inaugurada em 5 de setembro de 1894. O nome é uma homenagem ao engenheiro polonês Alexandre Brodowski, responsável pelo encaminhamento do pedido, juntamente com outros fazendeiros da região, à Cia. Mogiana, e pela construção da estação. A partir de então,

no entorno do barracão começou a crescer um povoado, mas a cidade só teve sua emancipação política em 22 de agosto de 1913, por meio da Lei nº 1381, momento em que foi elevada à categoria de município (BRODOWSKI, 2019).

A recorrência de temáticas ligadas a esta cidade são profusas. Suas memórias e afeições por Brodowski estão retratadas em toda a extensão de sua obra, desde o princípio até seus últimos trabalhos, assim como em seu livro de poemas, lançado apenas dois anos após sua morte. Brodowski foi retratada em suas características percebidas pelo pintor, seus personagens, seus tipos, festejos, brincadeiras infantis, os homens e mulheres trabalhadores e a ludicidade de sua infância.



Figura 4 – Cândido Portinari. Paisagem de Brodóski, 1941. Óleo s/ Tela - 81x100cm - Gilberto Chateaubriand

De fato, foi nesta cidade que Portinari iniciou sua trajetória artística, quando aos sete anos, no ano de 1910, auxiliou na decoração da Igreja Matriz da cidade. Ainda sem muito apuro técnico executou o *Retrato de Carlos Gomes*

(1914) a carvão e grafite sobre papel para a banda de música homônima da qual seu pai fazia parte. Esse desenho foi realizado um ano após a criação do município de Brodowski. Na mesma técnica executou o *Retrato de Victorio Gregolini* (1918).

Aos dezesseis anos, no ano de 1919, um ano após sua chegada ao Rio de Janeiro, ingressou no Liceu de Artes e Ofícios e na Escola Nacional de Belas Artes. Sua formação a partir desse ponto seguiu o rumo acadêmico, sendo influenciada por importantes professores de pintura e desenho figurativo, dentre os quais, Rodolfo Amoedo, Baptista da Costa, Rodolfo Chambelland e Lucílio de Albuquerque.

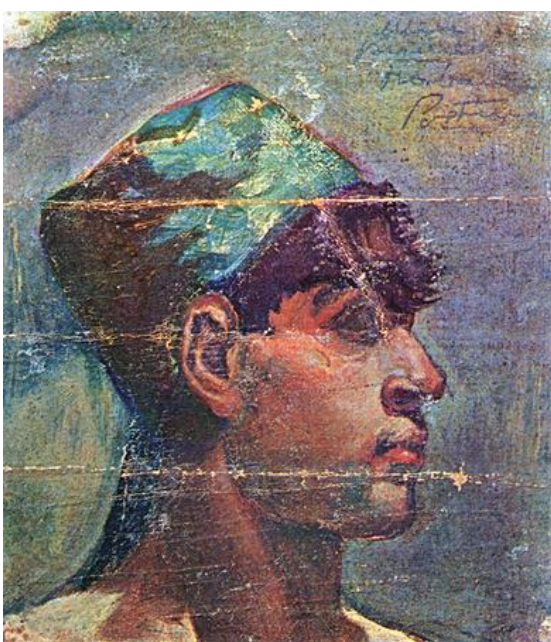


Figura 5- Cândido Portinari. Meu primeiro trabalho - 1921.

Nesta fase - década de 1920 - realizou grande quantidade de pinturas e desenhos de retratos, alguns estudos de cabeça, dorso e nus, e umas poucas paisagens e marinhas. Podem ser observadas ainda algumas poucas cenas da mitologia grega como *Ícaro e Prometeu* (1920) e do imaginário cristão católico - *Cristo e a Mulher Adúltera* (1920). Um tipo de trabalho que ilustram bem o sentido didático de sua obra neste período, onde os exercícios de pintura e desenho designados na academia cobriam a maior parte de sua

produção. É interessante notar que mesmo realizando diversos desenhos, Portinari atribuiu especial valor aos trabalhos realizados com tinta à óleo, bem ao gosto hierarquizante do ensino acadêmico de arte. O artista intitulou uma imagem de cabeça masculina com um chapéu de *Meu Primeiro Trabalho* (1920), seguido de outra cabeça igualmente em perfil direito, contudo sem chapéu, denominada *Meu Segundo Trabalho* (1920).

Ganhou destaque neste conjunto a pintura a óleo *Baile na Roça* (1923 – 1924), a primeira pintura em que o artista retratou uma cena de temática nacional e regional. Trata-se de uma pintura realizada em sua cidade natal, onde se tem o retrato de um baile realizado em ambiente interiorano, algumas pessoas

dançando e três homens em destaque observando a dinâmica da festa, dentre os quais um sanfoneiro chamado Marchesan, um homem negro chamado João Negrinho e outro fumando um cachimbo, este último seria seu pai. Uma das damas em movimento de dança é sua irmã Maria Portinari Carvalho. A composição possui tratamento estético que transita entre o impressionismo e o realismo que faz lembrar *Coubert*, contudo ainda rudimentar em sua qualidade técnica. Foi o primeiro momento em que o artista construiu uma imagem que remetia diretamente à memória de sua terra natal e de seus sentimentos na tentativa de uma produção autêntica.



Figura 06 – Cândido Portinari. Baile na roça, 1924

A imagem foi tão significativa para Portinari ainda no período de sua produção, que o artista a submeteu a avaliação do Conselho Superior de Belas Artes para ingresso na Exposição Geral do mesmo ano. No entanto, a obra foi recusada, sendo aceitos apenas setes retratos que foram juntamente enviados com o quadro para julgamento. Diante da recusa o artista vendeu a obra, algo de que rapidamente se arrependeu. Não se tratou, para ele, de apenas uma simples obra a ser recusada, mesmo porque outros sete trabalhos foram aceitos, mas o ocorrido foi lido como a recusa de si mesmo, de sua memória e de seus

valores que se encontravam representados na composição.

A aceitação dos sete retratos representou, em última análise, a academia aceitando a si mesma, visto que os retratos representavam os valores de composição da academia, e não propriamente os valores mais íntimos e pessoais do artista, bem como também foi a recusa da estética de tendências mais próximas da modernidade artística europeia a que *Baile na Roça* trazia consigo. Os valores acadêmicos se ligavam ainda a uma tradição europeizada tida como clássica e canônica. É importante perceber que Portinari desfrutou de grande contato com a arte moderna europeia nos anos de 1930, sendo os aspectos pouco acadêmicos de sua composição ainda proposições iniciais, fruto de influências que ainda precisariam ser melhor desenvolvidas por contatos e estudos mais intensos.

Portinari buscou por toda a sua vida reaver a obra sem nunca ter conseguido. Sobre o evento, o artista cita em carta que escreveu seis anos depois, quando estava em Paris, enviada para Rosalita Mendes de Almeida, sua colega na Escola Nacional de Belas Artes / ENBA (CÂNDIDO, 2018), o seguinte:

(...) Palaninho é da minha terra, de Brodowski. (...) Vim conhecer aqui o Palaninho, depois de ter visto tantos museus, tantos castelos e tanta gente civilizada.... Aí no Brasil eu nunca pensei no Palaninho... Daqui fiquei vendo melhor a minha terra – fiquei vendo Brodowski como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada. Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar, senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o “Baile na Roça” (...) A paisagem onde a gente brincou a primeira vez não sai mais da gente, e eu quando voltar vou ver se consigo fazer a minha terra... (PORTINARI, 1964, p.21).

A referência a *Palaninho* no excerto tratou-se de conhecido morador de Brodowski a época. Um *beira-córrego* que despertou a atenção de Portinari por seu bigode bem ralo e carregado de poeira, um único dente, jeito simples, roupas velhas e esfarrapadas, calças confeccionadas a partir de sacos de farinha, portava paletó listrado bem velho e aparência como de um infante doente, herança do *amarelão* (PORTINARI, 1964, p.21). Este foi para o artista um tipo representativo do homem brasileiro sofrido do interior. Interessante perceber



Figura 7 – Cândido Portinari. Palaninho, 1930

semelhanças com o Jeca Tatu elaborado por Monteiro Lobato (1882-1948) a partir de sua obra *Urupês* (1918) em diante. O *Palaninho* conhecido por Portinari está retrato em desenho a grafite sobre papel de 1930 realizado na França sob título homônimo, *Palaninho*.

Naturezas-mortas, retratos e autorretratos, caricaturas e ilustrações editoriais, imagens de jogos infantis, festas e cenários interioranos, alguns espantelhos, paisagens, cenas de trabalho e de temática social, trabalhadores, camponeses e retirantes, figuras humanas e interpretação de fatos históricos foram amplamente vistos em sua obra em toda a extensão de sua vida. Composições abstratas foram, no entanto, escassas. Salta à percepção a quantidade de retratos realizados principalmente à óleo, sendo contados a número de 699 em seu *Catálogo Raisonné*. Esta cifra de retratos não deve, contudo, ser motivo de espanto, visto que este gênero constituía grande parte de seus ganhos financeiros, representando importante nicho de atuação.

O prêmio de viagem ao exterior ganho em 1928 foi determinante para o desenvolvimento estético de Portinari. A viagem aconteceu no ano seguinte, quando o pintor percorreu diversos países, passando frutífero período de contato e troca de ideias com artistas destacados em Paris. Pouco produziu nos dias de sua estadia na cidade, devotando seu tempo às conversas com artistas e intelectuais nos cafés e em observações de acervos dos museus da cidade. Seu *Catálogo Raisonné* aponta 167 obras produzidas para a década de 1920, enquanto traz 1057 obras para a década de 1930.

O período em Paris foi de especial valor para o pintor, não apenas por ter tido contato com a produção moderna internacional, com o que havia de mais

inovador no cenário artístico mundial do período naquele local, mas porque a distância do Brasil fez com que redescobrisse o Brasil, o povo brasileiro e Brodowski. Sobre isso Manuel Bandeira ao prefaciar o livro de poemas de seu amigo afirma:

Portinari, estudante de Pintura na Escola Nacional de Belas-Artes, vivia sonhando com a Europa. Um dia ganhou, no Salão, o prêmio de viagem ao estrangeiro, e o grande sonho realizou-se. Mas na Europa um caso extraordinário se passou: Portinari descobriu Brodóski, o seu torrão natal, no fundo de São Paulo (PORTINARI, 1964, p.21).

A produção de Portinari ao longo dos anos de 1930 será intensamente renovada pela estética europeia, com grande destaque para a influência exercida pelo cubismo de Pablo Picasso e pela estética expressionista.

A cidade de Brodowski foi tema recorrente deste ponto até o final de sua vida. Onde a observação do cotidiano da cidade e de seus tipos foi acrescida de uma memória empática de sua infância naquele lugar. Talvez como uma reconstrução de sua infância ou de

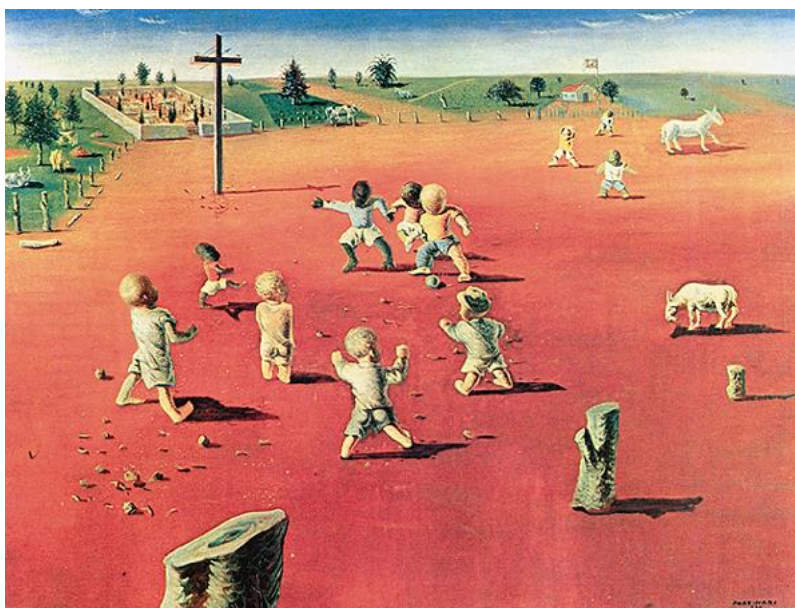


Figura 08 - Cândido Portinari. Futebol, 1935.

seus anseios, visto que sendo o segundo filho mais velho dentre doze irmãos, em um ambiente de trabalho rural, onde seus pais eram trabalhadores da terra, Portinari precisou dividir seu tempo entre a infância e a cooperação no lar. Estes fatos não impediram que o pintor se referisse à sua infância com carinho e apaixonada nostalgia nos versos de seus poemas e declarações. Ainda na década de trinta Brodowski foi fartamente retratada na figura de crianças em cenas de jogos e brincadeiras, espantalhos, festejos e paisagens, como pode ser observado em trabalhos como *Crianças Soltando Pipas* (1932), *Jogo de Pião*

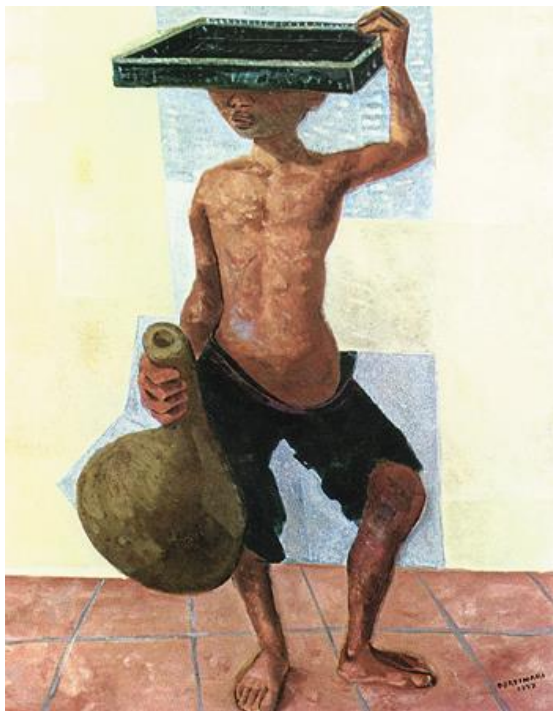


Figura 09 - Cândido Portinari. Menino do Tabuleiro, 1947.

(1933), *Jogo de Futebol em Brodowski* (1933), *Futebol* (1935), *Circo* (1932), uma imagem da *Igrejinha de Brodowski* (1932) e *Escola de Brodowski* (1933) *Noite de São João*, *Praça de Brodowski* (1939), *Festa de São João* (1936), *Preparativos Para São João* (1939).

Sua infância foi amplamente revisitada em toda a sua carreira, à medida que compõe cenas de memória, de observação ou mesmo de imaginação acerca dos jogos e brincadeiras infantis, tendo Brodowski como pano de fundo para esta

produção. Mesmo explorando tratamentos estéticos distintos, ora de tendência cubista, outros momentos de influência em composições metafísicas de Di Chirico e beirando até mesmo a abstração, a temática infantil não se tratou de qualquer engajamento ideológico que motivasse sua prática; a orientação desta porção de sua produção foi uma proposta pessoal, um diálogo consigo mesmo. São exemplos dessa produção *Menino Com Estilingue*, *Menino do Tabuleiro*, *Menino Soltando Pipa*, *Menino de Pião* todas de 1947. *Caçador de Passarinho*, *Futebol em Brodowski*, *Menino com Estilingue*, *Moleques Pulando Cela*, *Cambalhota*, *Pracinha de Brodowski* de 1958 e *Bumba-Meu-Boi* de 1959.

2.2 PORTINARI E MÁRIO DE ANDRADE: UM SALÃO REFORMISTA E UMA AMIZADE MODERNISTA

Foi também da década de 1930 o primeiro encontro entre Cândido Portinari e Mário de Andrade, ocorrido por ocasião do Salão Nacional de Belas-Artes em 1931. Evento também referido como 38ª Exposição Geral de Belas Artes, ocorrida entre 1º e 29 de setembro de 1931 na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. A academia era um espaço tradicional da arte acadêmica nacional naquele período. Deste encontro suscitará grande amizade que



reverberou pela carreira de Portinari não apenas por passar a contar com um forte e exaltado defensor público de seu trabalho, mas também por sofrer grande influência de ideias dos modernistas paulistas que são notadas em sua produção e postura política. O artista que já havia se decidido pintar o Brasil com olhar empático e afetuoso, sem, contudo, deixar de enxergar seus conflitos, foi ainda acolhido por companheiros que em muito o legitimarão.

Figura 10 – Cândido Portinari – Retrato de Manuel Bandeira, 1931.

O salão que propiciou o encontro entre os artistas havia sido renovado pelo arquiteto Lúcio da Costa que recentemente havia assumido a direção da Escola Nacional de Belas Artes – ENBA, órgão que promovia o evento. A data foi importante para a ENBA por abrir pela primeira vez espaço para artistas modernistas, seguindo a orientação de Lúcio Costa de renovar a instituição.

O Salão foi pejorativamente chamado de *Salão dos Tenentes*, por ter ocorrido após a Revolução de 1930 e representar um momento em que oficiais das forças armadas alcançavam postos de comando em alguns estados da federação e na máquina burocrática do governo. Lúcio Costa buscou renovar o ensino da instituição que ainda se detinha em padrões artísticos tardios, de matriz rigidamente acadêmica desprezando as vanguardas modernistas europeias e promovendo um “descompasso” da arte brasileira em relação à Europa, enxergada naquele momento como foco irradiador dos mais elevados padrões artísticos. Para a renovação do ensino foram contratados os arquitetos Alexander Buddeus e Gregori Warchavchik, o escultor Celso Antônio e o pintor Leo Putz.

A proposta de renovação não agradou o Conselho Nacional de Belas Artes, visto que o Salão cumpria o papel de selecionar e premiar com bolsas de estudo na Europa apenas artistas que se enquadrassem nos modelos

academicistas e anti-modernistas preconizados pelo tradicionalismo da instituição. Para aquele ano não houve não houve premiação sob alegação de dificuldades orçamentárias. A comissão não exclui nenhum trabalho inscrito, o que levou o número de obras a um recorde para a instituição de 506 pinturas, 129 esculturas e 35 projetos de arquitetura.

De fato, o Salão representou um momento de insurgência contra os valores tradicionais da arte brasileira, o que pode ser lido pela recusa de alguns artistas acadêmicos em participar da exposição e pela preferência da comissão organizadora pelos trabalhos de teor modernista. Preferência manifesta na forma de organização do espaço expográfico, onde os modernistas podiam dispor suas obras em linha – fato que valorizava a observação, e os acadêmicos dispunham de pouco espaço em salas que amontoavam e sobrepunham os quadros uns sobre os outros, o que causou má impressão ao público e desgosto aos acadêmicos.

Os modernistas também sofreram forte resistência, a obra *Eu vi o mundo ... Ele começava no Recife* (1926-29) de Cícero Dias foi danificada por manifestantes, professores insurgiram contra as ideias inovadoras, no dia da abertura do evento – 1º de setembro – o ministro da Educação Francisco Campos se demite do cargo, o que faz com que Lúcio Costa não resista às pressões e se demita no dia 18 de setembro, sem que a exposição estivesse ainda encerrada.



Figura 11 – Cícero Dias. *Eu vi o mundo...Ele começava em Recife*, 1926. Guache e técnica mista sobre papel, colado em tela, c.i.e. 1.200,00 cm x 198,00 cm.

O Salão de 1931 demarcou importante lugar na constituição da visibilidade e oficialização da arte moderna no Brasil, visto que foi o primeiro momento em que a arte moderna ocupara lugar em espaço oficial de arte, o que suplanta em seus contornos gerais a aclamada Semana de 1922. Em decorrência desses eventos, os desejos de modernização no campo da arte se avolumaram, fato que pressionou a academia ceder a criação de uma Divisão Moderna dentro do Salão Nacional de Belas artes, o que o punha os modernistas à ala destinada à Divisão Geral, esta última representada pelos acadêmicos. Esta divisão ocorreu em 1940, mas em 1952 houve nova cisão no salão, onde a Divisão Moderna deixaria o evento para fundar o Salão Nacional de Arte Moderna. Sobre o salão Portinari comentou:

Foi um salão de verdade — o único realizado no Brasil sem protecionismo. Até mesmo os expoentes das diversas correntes expuseram por amor à Arte. Não houve, como nos anos anteriores, recompensa de espécie alguma — nem o dinheiro que o governo costumava oferecer e nem as medalhas, prêmio que só se distribui em corridas de bicicleta (PORTINARI, 1931. Apud. LIMA, 2008).

Ao passo que Mário de Andrade acrescentou:

“[...] um Salão que me deixa otimista. A obra-prima não é cotidiana. E se o Brasil tivesse agora uma revista, gênero *Crapouillot*, que dedicasse um número ao Salão deste ano, todos sentiriam que o nosso Salão não difere em nada de um Salão da universal Paris. Mas constatando isto a minha carranca se fecha porque me recordei de novo que é justo nessa parença que está o nosso primeiro, derradeiro único mal (Ibidem).

Portinari participou do Salão com dezessete obras em exposição, além de ter sido membro da Comissão Organizadora juntamente com Celso Antônio, Manuel Bandeira e Anita Malfatti. Mário de Andrade apreciou o *Retrato de Manuel Bandeira* produzido pelo alemão Friedrich Maron, rendendo-lhe muitos elogios. Interessou-se pelo *Retrato de Oscar Bergerth* (1931) produzido por Portinari - pintura ainda com marcas acadêmicas de composição, mas se encantou pelo *Retrato de Manuel Bandeira* (1931) produzido por Portinari. Tal foi sua admiração pela imagem que prontamente retrocedeu seus elogios à Maron para exaltar com profusão a obra de Portinari, rendendo-lhe notas

eufóricas que suscitaram até mesmo certa inveja por parte de Lasar Segall, até então tido por Mário de Andrade como o grande artista da modernidade brasileira, ainda que fosse, na verdade, judeu lituano radicado no Brasil (FABRIS, 1995, p.17).

A amizade foi a um primeiro momento por simpatias estéticas, por admiração artística, e só então se deu também como um plano político-cultural em prol da modernização brasileira. Mário viu em Portinari a suma excelente do que deveria ser o homem modernista e seu sentimento em relação à nação moderna. Neste caso um modernismo *à paulista*, reconciliador entre passado e futuro na medida em que procurava “atualizar” o passado para significar o presente brasileiro não como uma herança colonial acidentada e vitimizada, mas como uma formação identitária singular, unitária e devota de três raças que se articularam e fizeram emergir um tipo ideal, completo, em sua miscigenação perfeitamente adaptado, aclimatado. Este sujeito seria perfeitamente capaz de se fazer novo, ao compasso do moderno e atual, desprendido de tradições estatizantes para seguir um caminho pautado pelo desenvolvimento positivo. Esta ideia de modernidade foi interpretada por Mario de Andrade em Portinari, ainda que a este projeto o pintor aderiu, sem, contudo, se preocupar em demasia com o conceito, para privilegiar uma atitude nacionalista e social fruto de sua própria experiência e observação do Brasil que conheceu a partir de Brodowski e em seus tipos. O nacionalismo de Portinari foi fruto, antes de qualquer outra referência, de uma consciência de si – e da busca dela – através da construção e valorização de sua identidade pelas experiências vividas e sintetizadas como projeção. Dessa forma sua atitude foi em primeira ordem estética, e não conceitual e ideológica. No tocante a imagem construída por Mário de Andrade a respeito de Portinari temos que:

Foi em você que conseguimos a nossa expressão mais universal, e não apenas pela ressonância, mas pela natureza mesma do seu gênio criador, que, ainda que permanecesse ignorado ou negado, nos salvaria para o futuro. Você é a alegria e a honra do nosso tempo e da nossa geração. Não sei se saberia dizer-lhe isso pessoalmente, mas encho-me de coragem nesta carta para exprimir uma convicção que é de todos os seus companheiros, os quais se sentem elevados e explicados na sua obra. Sim, meu caro Candinho, foi em você que conseguimos a nossa

expressão mais universal, e não apenas pela ressonância, mas pela natureza mesma de seu gênio criador, que ainda que permanecesse ignorado ou negado, nos salvaria para o futuro (ANDRADE, 1946. Apud. FABRIS, 1995).

Ao passo que Fabris acrescenta:

À procura de uma expressão brasileira, Mário de Andrade valoriza em Portinari o elemento nacional, atento, de um lado, à caracterização de um inconsciente coletivo e, de outro, à relação com a tradição e com a cultura internacional. Através do protótipo, consegue mostrar como Portinari é capaz de superar o caráter limitador do regionalismo, criando sínteses nacionais e descobrindo a unidade subjacente do ser brasileiro. [...]Uma vez que o objetivo fundamental de Mário de Andrade é pensar a particularidade nacional não em si, mais inserida no contexto da cultura nacional, Portinari se revela um argumento determinante para esse diálogo/confronto graças a sua capacidade de fundir num todo original alguns marcos da arte europeia presente e passada. O Portinari dialógico é uma consequência do artesão consciencioso, do experimentador inquieto sempre à procura da melhor solução, que coloca a história da arte à prova na medida em que a atualiza e lhe confere um novo valor moral (FABRIS, 1995, p.31).

Ao fazer tal citação, Annateresa Fabris apontou que a obra de Portinari se utilizou de artifícios técnicos de modo lúcido, como as estruturas de composição renascentistas, mas não se prendeu a produção de representações idealizadas e artificiais, antes, tratou a pintura como ela é, matéria sobre a superfície, tinta sobre a tela, composição e arranjo de tons e cores que devem sensibilizar o olhar pelo que são, e não pelo que iludem ser, na tentativa de buscar uma representação fidelíssima e retratística do mundo. O olhar que o artista conferiu ao tema apresentou a imagem ao público como algo sensível, e não como uma imagem do plano das ideias. Sendo verdadeira por isso, e por trazer a naturalidade do autor nacional que pinta o nacional, e não por falsear o nacional com vestimentas europeias.

2.3 O COMUNISTA, O GOVERNO E O PINTOR SOCIAL

Amplamente ovacionado em periódicos, Portinari alcançou reconhecimento internacional, sendo o primeiro modernista brasileiro premiado no exterior. Sobre o contato que teve com sua obra, René Huyghe, conservador chefe do Museu do Louvre comentou:

Considero Portinari um dos maiores pintores do nosso tempo. Sua força é enorme. Na manhã em que vi o conjunto de suas telas, experimentei tal emoção que fiquei possuído de uma verdadeira fadiga nervosa. Nessa tarde não pude trabalhar, achava-me realmente cansado (HUYGHE, 1956, p.12).

Recebeu o prêmio da *Carnegie Institute of Pittsburgh* em 1935 pela pintura *Café* (1935). Em 1941 realizou painéis para o Congresso de Washington D.C. Estes painéis contavam com cenas da história do Brasil, *Descobrimento*, *Desbravamento da Mata*, *Catequese* e *Descoberta do Ouro* com estruturas que transitam entre o cubismo de Picasso e o muralismo de Diego Rivera. Mais tarde, em 1956, desenvolveu os painéis *Guerra e Paz* na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York – a despeito de ser comunista - e recebeu o prêmio Guggenheim. Rachel de Queiroz, em exaltação ao gênio de Portinari comentou:

Quando nós, intelectuais brasileiros, desanimamos de fazer alguma coisa que atravesse a grande muralha de silêncio atrás da qual vivemos confinados, devemos pensar em Portinari. Ele sozinho, à força de talento e trabalho, conseguiu irromper a crosta de isolamento, de ignorância, de desconhecimento que nos envolve, mostrando em Paris e New York qualquer coisa de realmente valiosa feita aqui. Machado de Assis, Villa-Lobos, Portinari. Pelo menos esses três já nos deixam tranquilos, pois à sombra deles podemos ficar certos de que há alguém para representar o Brasil (QUEIROZ, 1953, p.51).

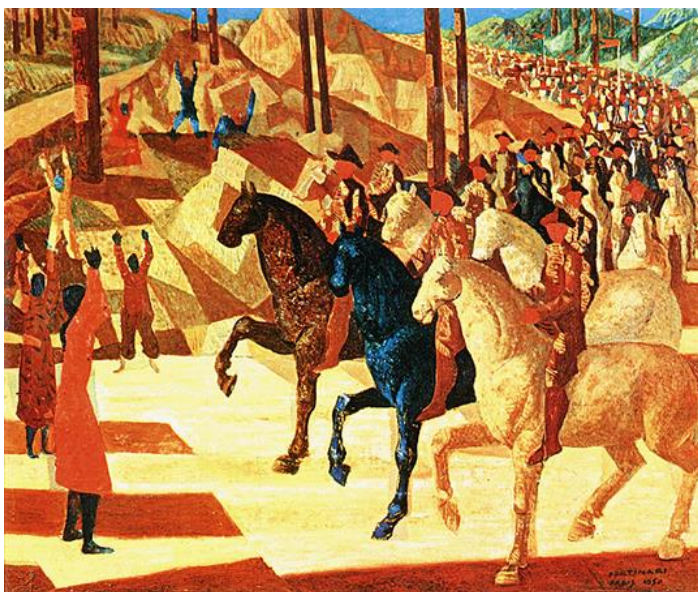


Figura 12 - Coluna Prestes. 1950, Óleo s Tela - 46x55 cm.

Ainda no ano de 1935 mudou-se para Brasília para lecionar pintura mural e de cavalete no Instituto de Arte da Universidade do Distrito Federal. Nesta fase dialogou com tendências intelectuais dos anos trinta ao buscar identificar o Brasil através de seus indivíduos e constituições étnico-raciais.

Prática que também não abandonou. Estabeleceu assim relação com algumas de suas leituras conhecidas, como *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire e *Os Sertões* de Euclides da Cunha. Tornou-se presente em suas produções tipos de brasileiros, em sua maioria negros e mestiços, atuando em cenas posadas, cenas de trabalho e em alguns casos cenas de festejos e brincadeiras. Portinari valorizou o trabalho e o trabalhador. Mesmo nas cenas de intensa atividade laboriosa, os indivíduos são fortes e vigorosos, não sendo um tipo sofrido, mas valente trabalhador. Destaque positivo que não se repete na série *Retirantes*, onde os migrantes são tão desvalidos que quase lhes faltam feições humanas. Foi um período em que Portinari começou a ser identificado também como um pintor social (FABRIS, 1997), e não lhe faltarão também olhares e críticas sobre a pobreza. Do conjunto de sua obra de caráter social é possível mapear por temas alguns destaques:

Temáticas trabalhistas: *Estivador* (1933), *O Lavrador de Café*, *Operário*, *Despejados*, *Colonos Carregando Café* todas de 1934. *Colona Sentada* (1935), *Baiana* e *Baianinha*, painéis *Construção de Rodovia I a IV* (1936), *Garimpeiros*, *Garimpeiros no Rio*, *Lavadeiras* e *Plantação de Cana, Café, Cana* de 1937. *Fundição de Ferro*, *Borracha*, *Seringueiros Erva-Mate*, *Ferro*, *Garimpeiros*, *Cacau* e *Pau-Brasil* de 1938. *Colheita de Fumo*, *Colheita de Algodão*, *Algodão*, *Borracha*, *Cacau I*, *Café*, *Erva-Mate*, *Ferro*, *Fumo*, *Gado*, *Garimpeiro*, *Garimpo*, *Pau Brasil*, *Seringueiros*, *Tintureiro*, *Trabalhador*, *Capataz* e *Capataz em*

Cafezal, Greve de 1938. Trabalho, Trabalhadores no Garimpo, Trabalhadores na Cidade, Trabalhadores no Mar, Lavadeiras de (1939). Fiandeiras (1956), Colheita de Arroz, Colheita de Feijão, Colheita de Café (1957).



Figura 13 - Cândido Portinari.
O lavrador de café, 1934.



FIGURA 14 – Cândido Portinari. Café, 1935.

Tipos negros: *Negrinha* (1933) *Mestiça*, *Mestiço*, *Preto da Enxada*, *Cabeça de Negro*, *Cabeça de Negra* e *Cabeça de Mulato*, *Negrinha*, *Negro*, todas de 1934. *Carregadores* (1936), *Coro de Mulatas* (1937), *Mãe Preta* (1939), *Navio Negroiro* (1950).

Tipos brasileiros: *Cabeça de Índios* (1937), *Gaúchos* (1938).

Temáticas de questões sociais: *Favela* (1933), *Negra no Morro* (1933), *Domingo no Morro*, *Família*, *Miséria* de 1935.

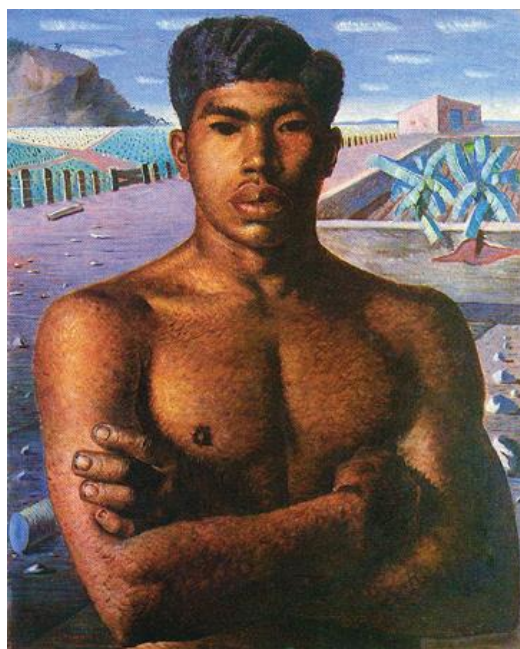


Figura 15 – Cândido Portinari. *Mestiço*, 1934.

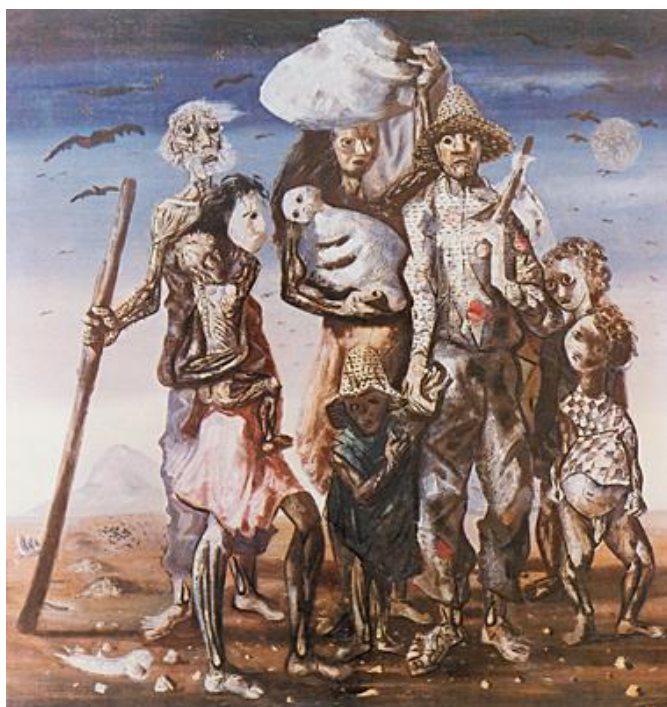


Figura 16 – Cândido Portinari. *Retirantes*, 1944.

Temática retirante: *Grupo de Mulheres e Crianças*, *Fome*, *Fuga*, *Retirantes* todas de 1936. *Família de Retirantes* (1938) diversos *Retirantes* e *Seca* de 1939 e alguns em 1944, 45, 55, 57, retomados com maior coloração em 58 e 59 - *Menino Retirante Segurando Bauzinho* (1947), *Enterro na Rede* e *Retirante Morrendo* (1958).

Este conjunto temático encontrou referência na experiência política do Pintor, que em 1945 se filiou ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), mas, sobretudo referência na própria experiência de ter visto, desde sua infância, os trabalhadores rurais, suas migrações e os tipos negros, mulatos e europeus se

miscigenando em uma constituição que se conformava como povo brasileiro. Sendo o próprio Portinari um descendente de imigrantes italianos, trabalhadores do interior paulista em *roçados* de café, que também se viram obrigados a se retirarem para outras localidades à procura de trabalho, vindos a chegar a Brodowski. Portinari era filho de Dona Domênica, conhecida como Domingas e “Seu” Batista, oriundos de Venêto, Itália. Portinari foi o segundo filho de um total de doze irmãos.

A anuência do artista ao partido comunista foi em muito motivada pela luta política por reformas agrárias, ao qual conheceu a partir da propaganda difundida por Carlos Prestes e por ideais circulantes na América Latina que através de leituras e conversas em rodas de intelectuais chegaram até Portinari. Manuel Bandeira, ao falar de seu amigo a respeito de sua filiação política e a relação entre o comunismo e a infância do pintor enfatizou:

Tudo isso impressionava fundamente o menino, e muitos anos depois iria suscitar no homem feito “a revolta”, iria aproximá-lo do comunismo, que não penetrou em Portinari pela ideologia de Marx e Lênin, mas pela propaganda de Prestes saído da prisão e pregando a necessidade de distribuir terras aos camponeses miseráveis (PORTINARI, 1964, p.23).

De acordo com citação do historiador Tadeu Chiarelli, Portinari chegou a declarar, ainda no início de sua carreira, que sua intenção era *criar uma pintura caracteristicamente nacional, baseada em tipos brasileiros* (CÂNDIDO, 2015). O artista nutriu admiração pela pintura regionalista de Almeida Junior (1850-1945), mas a superou na medida em que não se preocupou em retratar um determinado tipo de brasileiro, como Almeida Junior fazia com o caipira, mas antes se concentrou em retratar o brasileiro em âmbito geral a partir de seus tipos plurais, construindo desse modo uma elaboração que buscou abarcar o Brasil como um todo, unido em torno de tipos distintos e etnias, e não apenas concentrado em um único tipo estabelecido. Fazia assim uma união de representações raciais, culturais e regionais, modernizando ao propor a atualização do passado em uma síntese nacional, federativa, que construiu um Brasil formado de *Brasis*, unido e único em sua multiplicidade, em sua diversidade. A ideia de nação está presente em sua obra como elemento que liga os indivíduos e confere a eles um tipo de identidade compartilhada, imaginada e praticada em algum nível maior ou menos

elevado de representação, mas sempre presente.

Devido à grande notoriedade que alcançou com seu trabalho artístico, às numerosas notas em periódicos, catálogos de exposições, elogios e críticas escritas, sobretudo por Mário de Andrade, e ao tipo de figura pública com a qual passou a ser reconhecido - a de homem brilhante e moderno, que valorizava e se importava com o povo, o trabalhador e os pobres, um homem de preocupações sociais - foi por duas vezes candidato a cargos eletivos, sendo pleiteado em 1945 como deputado e 1947 como senador, ambas as tentativas sem êxito.

Sua atuação política partidária foi dada em entremeios, visto que apesar de se posicionar como comunista atuará em trânsito dentro da esfera de poder do período Vargas, o partido e suas concepções pessoais.

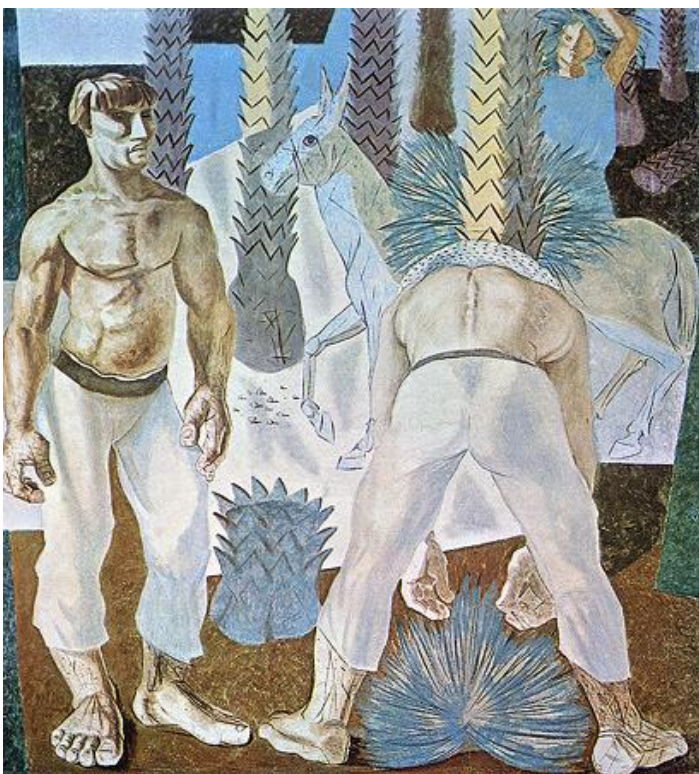


Figura 17 - Cândido Portinari. Canaúba, 1944.

O plano modernista paulista de desenvolvimento de uma arte que apontasse para o Brasil como discurso (exploração temática), e ao mesmo tempo referência (proposição antropofágica), buscando sua investigação, exaltação e construção de uma identidade nacional, estava sendo difundido entre as décadas de 1920 e 1940 por revistas, textos literários, obras de arte e até mesmo trabalhos científicos. A forma de apreensão do que

significaria o modernismo foi, contudo, interpretado de modos um tanto distintos por intelectuais cariocas, mineiros, pernambucanos e paulistas, ainda que nutrissem também elementos em comum a respeito do status de moderno. Na frente modernista paulista tornaram-se afamados, dentre outros, os nomes de Oswald e Mário de Andrade, aos quais se ligaram outros tantos intelectuais e artistas, dentre os quais Portinari.

A proposta modernista de investigação e construção da identidade nacional encontra amparo, por convenção estratégica, nas ações do governo getulista do Estado Novo (1937 - 1945). Regime este que identificou uma possibilidade de afirmação de seus interesses, tidos populistas, através das obras e ideologias dos artistas desse movimento. Obras que destacavam o valor da brasilidade, do povo brasileiro, do trabalho e do trabalhador, da terra, da cultura e história do Brasil, e ainda perseguiam uma forma estética que fosse propriamente nacional. Valores em torno dos quais o povo poderia se conformar, visto que elaboravam um tipo de identidade nacional útil para a articulação dos projetos políticos do governo de Getúlio Vargas. A ideia de uma nação identitariamente coesa em torno de uma brasilidade; valorativa do trabalho para construção de um país com pretensões a adentrar o “novo”, o “moderno”; a ideia do avanço que suplantaria o passado subjugado para confirmar o Brasil como uma pátria magnânima da qual cada indivíduo deveria contribuir para sua construção eram valores pronunciados nos planos de governo e discursos de Getúlio Vargas, aos quais foram lidos nas obras modernistas e apropriados pelo *getulismo* do período. A atuação dos intelectuais modernistas não ocorreu, no entanto, sem olhar atento da censura do Estado.

Para tanto o governo impetrou uma tentativa de cooptação de intelectuais para integrarem a “máquina” pública. Ação que pode ser lida como uma tentativa de “domesticação” de suas ideias e prevenções para dirimir possíveis riscos ao *status quo*. Personalidades como Mário de Andrade foram integrados ao serviço burocrático, o que não significou de fato que suas forças intelectuais e representações artísticas estivessem completamente dominadas pelas doutrinas *estadonovistas*. Em sua presença no governo, Mário de Andrade, integrante da Inspetoria de Monumentos Nacionais¹ criada em 1933, e diretor do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo, desenvolve um projeto de defesa do patrimônio artístico nacional, o que resultara na criação

¹ A Inspetoria e Monumentos Nacionais foi o primeiro órgão nacional voltado para a preservação da memória na forma de monumentos e objetos artísticos e culturais. O órgão estava vinculado ao Museu Histórico Nacional sendo instituído pelo decreto nº24.735 de 14 de julho de 1936, estando no momento submetido à direção de Gustavo Barroso. A meta da instituição era impedir o comércio de objetos da história brasileira em mercados internacionais e a destruição de monumentos por reformas urbanísticas modernizadoras. A primeira ação da instituição foi o tombamento da cidade mineira de Ouro Preto, ainda em 1934, sob a assistência de Mário de Andrade.

do IPHAN².

Tal projeto permitiu com que o escritor viajasse pelo Brasil mapeando e registrando tipos humanos nacionais, práticas culturais, folclóricas e populares, e ainda monumentos históricos e artísticos. Dentro da leitura modernista de Mário de Andrade, que se propunha conciliadora entre o passado e seu tempo presente, na medida em que buscava elaborar uma tradição brasileira, ao mesmo tempo que também buscava lançar olhares que atualizassem o passado em relação a seu tempo presente, de forma moderna e integradora, as viagens forneceram os elementos necessários para sua pesquisa e possibilitaram a elaboração dessas ideias.

Diante de tal quadro Portinari pode parecer ter sido um artista controverso. Sendo admitido como modernista, foi alvo de críticas e ataques por parte de outros militantes de grupos modernistas. Com frequência, fora acusado de imitar Picasso, fato que levou alguns do grupo de artistas modernista a taxá-lo de falso modernista. Isto porque havia uma ideia de que o referencial europeu não cabia a um plano de construção de uma arte que fosse legitimamente nacional, ou seja, o artista deveria se desvincular da herança europeia em prol da construção identitária baseada em referenciais nacionais. Algo um tanto contraditório, visto que as referências ao que fosse o status do moderno que influenciaram o Brasil advinham, em muito, da Europa. Por exemplo, a Escola Militar ainda nos anos finais do século XIX pré-república, sofreu influência de pensadores da *Escola de Sorbone*; e mesmo no campo das artes plásticas, a ideia do modernismo em muito foi gerada pelo contato de artistas brasileiros que viajavam para a Europa

² O projeto do IPHAN foi elaborado do Mário de Andrade enquanto diretor do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo em 1936, como atendimento a um pedido de anteprojeto da parte de Gustavo Capanema. O projeto deveria atender a solicitação de criação de um serviço federal de âmbito nacional de defesa do patrimônio artístico nacional. A entidade foi criada em 13 de janeiro de 1937 sob a lei nº378 durante o governo Vargas. Para elaborar o projeto Mário de Andrade contou com a colaboração de Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, o arquiteto Lúcio Costa, Carlos Drummond de Andrade e Afonso Arinos. A princípio órgão foi denominado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, regulamentado pelo Decreto-Lei nº25 de 30 de novembro de 1937, o que extinguiu a Inspetoria de Monumentos Nacionais. Muitas foram as nomenclaturas atribuídas ao longo dos anos, passando por diretoria – DPHAN em 1946, IPHAN em 1970, secretaria – SPHAN em 1979, Fundação Nacional Pró-Memória – FNpM em 1981, Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural – IBPC em 1990, até que em 1994 retorna a nomenclatura IPHAN. Para melhor visualização da presença de intelectuais no governo Vargas e sua inserção no IPHAN ver o artigo: MIGUEL, Nadya Maria Deps, CORREIA, Maria Rosa dos Santos. *Os Intelectuais no IPHAN e no IBGE na Era Vargas*. V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, Faculdade de Comunicação / UFBA, 2009.

e tinham contato com obras de Paul Cézanne (1839-1906), Paul Gauguin (1848-1903), Pablo Picasso (1881-1973) e Giorgio Di Chirico (1888-1978), além de referências literárias e musicais. Muitas dessas viagens à Europa patrocinadas pelo próprio tesouro nacional através da Escola Nacional de Belas Artes. Na verdade a estética modernista brasileira não conseguiu se desvencilhar das referências européias, como o fauvismo, e de modo especial e mais marcante as vanguardas como o Cubismo, o expressionismo e o abstracionismo. O que se percebe é muito mais uma apropriação de referenciais plásticos européias trabalhadas em favor de temáticas de cunho nacionalista.



Figura 18 – Cândido Portinari. Colheita do Café, 1960. Óleo s/ Madeira, 237x270 cm, Acervo Banco Itaú.

Ferreira Gullar (1930-2016), por exemplo, veementemente atacou Portinari, dizendo que sua arte não apontava para o futuro, sendo assim, não era moderna. Atitude que foi por ele revista em 1958 e depois em 1977, nesta última já o enobrecendo.

Declaradamente comunista, Portinari sofreu oposição por participar em alguns momentos de projetos oficiais vinculados ao governo de Getúlio Vargas (1882-1954), como a elaboração de painéis de pintura e azulejaria para edifícios oficiais que por vezes dialogavam em sua estética, com valores renascentistas oriundos de sua admiração por *Piero Della Francesca* (expressos nos gestos e movimentos imobilizados) ou mesmo deformações propositais da estrutura

pictórica da representação de ser humano, elemento referenciado em sua admiração por *Giotta*. Ora amplamente requisitado e recomendado pelo governo *estadonovista*, foi também questionado por despontar como figura notória filiada ao partido comunista PCB. Fato é que muitos intelectuais e artistas participaram de projetos do Estado Novo, sendo que o próprio Getúlio Vargas e seu programa de governo se mostraram controversos, sendo até mesmo interpretados em suas ideias e práticas, em alguns momentos como sendo de esquerda. Ao passo que, ao mesmo tempo, o programa de governo pretendia elaborar a ideia de um Estado moderno, sendo este o ponto de inserção dos artistas e intelectuais modernistas na dinâmica do governo.

Um exemplo dessa “política artística” foi a construção do *Palácio Capanema* também conhecido como *Edifício Gustavo Capanema*, no Rio de Janeiro, que abriga a sede do Ministério da Educação e Cultura – MEC. O edifício foi construído entre os anos de 1936 e 1945, mas entregue a inauguração apenas em 1947. De tendências funcionalista, sua elaboração contou com projetos de Affonso Eduardo Reidy (1909-1964), Lucio Costa Ferreira Ribeiro de Lima Costa (1902-1998), Oscar Niemeyer (1907-2012), Carlos Azevedo Leão (1906-1983), Ernani Mendes Vasconcellos (1912-1989) e Jorge Machado Moreira (1904-1992). Consultoria de Le Corbusier (1887-1965) e painéis de azulejos e pintura de Cândido Portinari. O edifício foi considerado ponto marcante para a instauração da arquitetura moderna brasileira.

A presença do “Portinari comunista” no Brasil e seu trânsito em projetos estatais não se deu de forma muito tranquila, onde, devido às intensas observações e tensões geradas pelo controle estatal, e as perseguições do Governo Dutra movida contra os comunistas e movimentos trabalhistas, chegou a se mover em direção a um exílio voluntário e preventivo no Uruguai - nação pátria de sua esposa Maria Portinari (1912, Montevidéu – 2006, Rio de Janeiro) - entre novembro de 1947 e junho de 1948. Contudo, em 1953, concedendo uma entrevista a Vinícius de Moraes (1913-1980), Portinari declarou ter atuado no partido comunista em caráter pessoal, sem ter de fato determinações ideológicas. Em trecho diz:

Não pretendo entender de política. Minhas convicções, que são fundas, cheguei a elas por força da minha infância pobre, de minha vida de

trabalho e luta, e porque sou um artista. Tenho pena dos que sofrem, e gostaria de ajudar a remediar a injustiça social existente. Qualquer artista consciente sente o mesmo (Projeto Portinari, cit., p. 152).

E esta parece ser a declaração que melhor aponta para as intenções de Portinari e suas realizações no campo da arte no que diz respeito às questões sociais. Suas preocupações estéticas nas obras de temática social e realista compreendida principalmente entre os anos de 1930 e 1960, e em especial na série *Retirantes*, se dirigem em todo o tempo para o povo sofrido, pobre e discriminado do Brasil. Mesmo que apresente tipos muito eloquentes como *O Negro*, *Mestiço* e *O Colhedor de Café*, todas de 1934, que são obras onde o trabalhador rural, negro e pobre é imbuído de valor varonil, não apresentando características tão dramáticas e sendo uma exceção dentro desse contexto social trágico de sua obra, Portinari não se furtou ao retrato mais miserável e trágico a que pode perceber no Brasil que elaborou através de sua pintura. Seu repertório social passa por manifestações culturais populares, negros, trabalhadores rurais e cenas de trabalho, retirantes nordestinos, e suas mazelas. Até mesmo suas imagens de cunho religioso se aproximam mais do ideário religioso popular do que do eclesialmente oficializado. E nesse contexto também apresentam um cristianismo mais sofrido, ligado à vida terrena, ao mundo sensível e compartilhador das dores humanas, ao invés de imagens de um cristianismo glorioso metafísico.

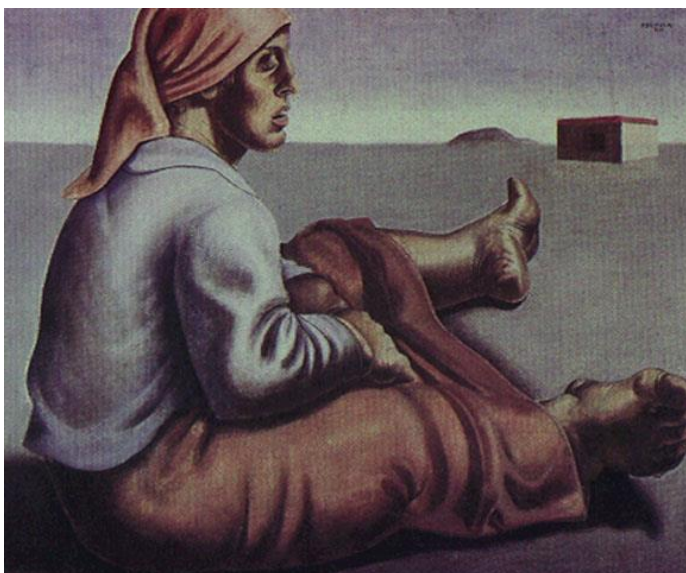


Figura 19 – Cândido Portinari. A Colona, 1935.

Ao aceitar um Portinari mais pessoal do que político, Annateresa Fabris, ao comentar acerca de suas atividades políticas sinaliza:

Portinari, por sua vez, prefere falar através de suas obras, sem envolver-se no debate cultural do partido, sem se importar quando seus quadros eram exibidos como produtos revolucionários e sem se furtar a encomendas oficiais, como a realização dos retratos de Stalin e Prestes. Por interessar ao PCB, em virtude de seu renome internacional, o pintor é poupado da obediência aos dogmas artísticos que vigoravam na esquerda, sendo incorporado, como dirá Astrojildo Pereira, pela – *íntima e indissolúvel consonância estabelecida entre o impulso criador e a consciência intransigente do homem do povo* (FABRIS, 1996, p.144).

Portinari se fixou, portanto, muito mais como um *homem político e de consciência social* do que como *apenas um homem de política*, ou seja, de engajamentos em sistemas políticos não refletindo ou considerando sua vida em acordo com suas ideias. Portinari foi um artista que não abria mão de sua identidade e postura. Ao comentar sobre o código de pintura a que fora aconselhado a seguir dentro do partido comunista Portinari assevera: “Que fique o partido com as suas regras e eu com minha dignidade” (CALLADO, 1958, p.111).



Figura 20 - Cândido Portinari. Paineis Guerra e Paz, 1952. Sede da ONU em York

Apesar disso, quando seus painéis *Guerra e Paz* (1952 – 1956) seriam inaugurados na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), a embaixada norte americana solicitou que o artista redigisse uma carta de próprio punho declarando não possuir nenhuma ligação com o Partido Comunista Brasileiro. Apesar de naquele momento o artista já ter se desligado do partido a alguns anos, se recusou a redigir o documento, não participando da inauguração dos painéis. Portinari já havia sido impedido de entrar nos Estados Unidos em 1949, quando iria participar de um congresso na universidade de Harvard.

A liberdade de criação ao qual gozava o pintor pode ser também percebida pelos modelos presentes em sua vasta produção retratística. Importante fonte de renda desde o início de sua carreira, Portinari retratava amigos, modelos para estudo de figura humana, tipos que lhe interessava, mas também retratos encomendados, como o *Retrato de Getúlio Vargas* (1939) com faixa presidencial. É de especial interesse notar a pluralidade de figuras retratadas pelo artista, algumas delas marcadamente opositoras entre si, o que denota tanto o nível de liberdade como de trânsito ao qual o pintor desfrutava. E ainda certa rejeição às perspectivas muito limitadoras, muito restritivas, onde o artista preferia dialogar, estabelecer contato por suas próprias escolhas e experiências, ao invés de ser deter em posições antagônicas por mero convencionalismo político-partidário, grupal, social ou conceitual. Alguns exemplos podem ser enumerados: *Retrato de João Pessoa* (1928), *Retrato de Leda Collor de Mello* (1931), *Retrato de Aloysio Graça Aranha* (1932), *Oswald de Andrade* (em 1933 e novamente em 35), *Retrato de Jorge Amado* (1934), *Retrato de Euclides da Cunha* (em 1934 e novamente em 1937), *Retrato de Getúlio Vargas* (1938) - este contando com posse em postura oficial, utilizando faixa presidencial e armas nacionais, *Retrato de Olga* (1939), *Retrato Alzira Vargas* (1941), *Retrato de Abby Rockefeller Greene* (1942), *Retrato de Assis Chateaubriand* (1943), *Retrato Olga Benário Prestes* (1945 e 1949), *Retrato de Rui Barbosa* (1949), *Retrato Manuel Bandeira* (1950), *Retrato Luiz Carlos Prestes* (1952), *Retrato de Stalin* (1952), *Retrato Dom Helder Câmara* (1959), *Retrato de Juscelino Kubitschek* (1960) e *Família Kubitschek* (1961) *Retrato de Jânio Quadros* (1961), para ficarmos em poucos exemplos.

Ainda a de se acrescentar ao corpo de influências de Portinari os trabalhos dos *Muralistas Mexicanos*. Fato decorrente de seu apreço por murais, mas acima disto, da empatia com os ideais comunistas dos grandes muralistas, como Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974) e José Clemente Orozco (1883-1949). Para os *Muralistas Mexicanos* a arte não deveria estar confinada em museus e coleções particulares, antes deveria ser realizada em murais públicos, para que contasse ao povo a sua história e os incentivasse a se levantar contra o que entendiam como imperialismo capitalista e dominação burguesa. Para isso realizavam pinturas de temáticas sociais e trabalhistas, exaltando as origens do povo mexicano e seus tipos, a força de seu trabalho e os valores da revolução comunista que deveria apontar para o objetivo de um socialismo utópico. A relação entre a arte pública dos murais e o diálogo que poderia estabelecer com o povo ao celebrar sua história, e elaborar sobre este uma identidade nacional, foi muito bem vista por Portinari.

A pintura moderna tende francamente para a pintura mural. Com isso não quero afirmar que o quadro de cavalete perca o seu valor, pois a maneira de realizar não importa. No México e nos Estados Unidos já há muitos anos essa tendência é uma realidade, e noutros países se opera o mesmo movimento, que há de impor à pintura o seu sentido de massa. (Candido Portinari, em entrevista ao Diário de São Paulo, em 21 de novembro de 1934).

Tal influência serviu para alimentar objetivos mais gerais, como a afirmação de uma arte social e realista, que atingisse o povo e o ideário da nação. Algo que cooperasse de maneira efetiva com a construção e engrandecimento da nação e da identidade nacional. Fabris, ao citar uma declaração de Portinari acerca do papel da pintura e da arte apresenta o seguinte:

A pintura não é feita para ficar escondida entre quatro paredes, e sim para beneficiar a grande massa do povo. O partido comunista compreende mais do que ninguém essa necessidade e, no seu programa, figuram estas justas reivindicações. É preciso incentivar a pintura e dar possibilidades ao povo de gozar também de seus benefícios. Os pintores, acadêmicos ou modernos, devem tornar-se uma

força viva contribuindo para a elevação do nível cultural de nosso povo. (Candido Portinari, em entrevista ao Diário de São Paulo, em 21 de novembro de 1934).

Apesar de suas afiliações grupais, quer modernista, quer comunista, ou mesmo de seus trabalhos por projetos contratados, a identidade nacional percebida por Portinari partiu de sua visão e experiência pessoal e íntima. Algo que não excluiu de modo algum as variadas influências que recebeu, a forma como as recepcionou, como as interpretou, como as selecionou e aderiu ou rejeitou, e como articulou sua percepção temporal em modos significativos para compor seu modo de ler e interpretar o que fosse o Brasil moderno, o povo e a identidade nacional.

2.4 O BRASIL SOCIAL LIDO EM RETIRANTES

Poeira de terra morta brinca com o vento
 Mulher com filhos embrulhados, ficaram
 Na estrada, espiando por todos os lados, não vendo
 Nem rastro dos outros, permaneceram ao lado da Cova do chefe
 [que enteraram

O filho menor está morrendo
 As filhas maiores soluçam forte
 Caem lágrimas de pedra. Mãe querendo
 Levar menino morto: feio de sofrer, cara de morte.
 (PORTINARI, 1964, p.83)

A temática retirante é talvez a série mais memorável do olhar social trágico composto por Portinari. Esta série o acompanhou até os anos finais de sua vida.

Apresentando grupos de pessoas em fuga da seca e dos conflitos sociais existentes nos sertões brasileiros, Portinari elaborou pinturas que dialogam em sua estrutura com arranjos renascentistas, em composições triangulares que abrangem quase todo o plano de composição da tela. Um exemplo dessa estrutura pode ser observado em *Retirantes* de 1944. A forma de tratamento das imagens é de tendência cubista, com forte tratamento de traços e cores em

caráter expressionistas, o que confere maior grau de dramaticidade à cena, explorando a percepção sentimental do expectador.



Figura 21 - Cândido Portinari. Criança Morta, 1944

Em composições produzidas em seus anos finais, Portinari inseriu cores mais vivas, contudo, não perdeu os aspectos dramáticos, onde os corpos humanos esguios, as lágrimas tão densas que se parecem com pedras, as poses suplicantes, os retratos da morte, da seca e das desventuras do sertanejo serão trabalhados com aspecto de denunciamento. A própria aparência e tonalidade dos corpos dos retirantes construídos pelo artista se assemelham aos tons e texturas dos solos que pisam. Em se tratando de pinturas carregadas de teor emocional e empático, as lágrimas de pedra, que surgem tão dramaticamente em *Criança Morta* (1944), talvez não pudessem ser de outra forma para Portinari. A dor que representam é cristalizada, densa, quase incurável. Junto a *Enterro na Rede* (1944), fazem transparecer na mulher retirante uma certa “*Pietá Nordestina*”. Antônio Bento (1902-1988) interpreta estas lágrimas de tal maneira:

Portinari quis assim mostrar que aquelas não eram lágrimas comuns ou triviais. Vinham de prantos inenarráveis, que não podiam desse modo ser expressas de forma naturalista. Para o pintor, as lágrimas dos

retirantes eram eternas. Deviam tornar-se pétreas, a fim de que nenhum vento ou mão pudesse secá-las. Foi por isso que não repetiu os pintores clássicos e fez lágrimas de pedra. Todas tombavam pesadamente dos olhos das vítimas da seca (BENTO, 1980, p.176-177).

A figura de mães que pranteiam seus filhos e maridos, conjugados com trecho de poema escrito por Portinari, retratando o desejo de uma mãe em querer levar o filho morto, denotam a honradez e amargura a que o artista atribui a este povo. Lê-se no trecho:

O filho menor está morrendo
 As filhas maiores soluçam forte
 Caem lágrimas de pedra. Mãe querendo
 Levar menino morto: feio de sofrer, cara de morte
 (PORTINARI, 1964, p.83).

O retirante foi para Portinari um tipo representativo do homem “brasileiro original”, na medida em que este homem é uma síntese de um processo histórico miscigenado, no qual o resultado é o mestiço trabalhador. Foi entendido como “brasileiro original” porque o tipo brasileiro apenas surgiu, para Portinari, a partir do momento em que a síntese de europeu, indígena e sobretudo o negro conformam um novo tipo. Este brasileiro lido por Portinari precisava ser atualizado, redimido, socorrido, modernizado, assim como o passado necessitava ser ressignificado e atualizado, de acordo com a concepção do modernismo de Mário de Andrade. No entanto, o retirante trabalhador não era de modo algum subestimado, pelo contrário, se encontrava celebrado, valorizado como aguerrido, adaptado e varonil. Para Ângela Âncora, *Retirantes* está situado como “... *uma viagem ao interior da alma do país*” (ÂNCORA DA LUZ, 1985, p.09).

Retirantes é ao mesmo tempo um trabalho de memória, visto que em se tratando de vivência junto ao tema, de exposição de valores interpretados pelo pintor e apresentados com um grau de boa subjetividade, é sabido que Portinari, em sua infância em Brodowski, costumava visitar junto a seus irmãos os acampamentos de refugiados retirantes vítimas da seca, do desemprego e da

pobreza. Fato que lhe agregou repertório visual, sensível e imaginativo em relação àquele povo e situação.

A forte carga expressionista que utilizou no tratamento de algumas composições da série *Retirantes* permite aproximar a forma de atuação de Portinari ao que propunha, em 1938, o pintor e artista gráfico expressionista alemão Max Beckmann (1884-1950), ao apresentar sua atitude expressionista afirmando:

A minha meta é sempre tornar o invisível visível pela realidade (AUTORES, 1983, p.03).

Ou mesmo ainda aproximar Portinari de um manifesto tardio sobre o expressionismo, escrito por Kasimir Edschimid (1890-1966), em que este diz acerca dos objetivos buscados pelos artistas desse movimento de tal modo:

Assim o universo total do artista expressionista torna-se visão. Ele não vê, mas percebe. Ele não descreve, acumula vivências. Ele não reproduz, ele estrutura (Gestalt). Ele não colhe, ele procura. Agora não existe mais a cadeia de fatos: fábricas, casas, doença, prostitutas, gritaria e fome. Agora existe a visão disso. Os Fatos têm significado somente até o ponto em que a mão do artista os atravessa para agarrar o que se encontra além deles (TELES, 1978, p.106).



Figura 22 - Cândido Portinari. Cangaceiro, 1951.

As figuras do retirante, do mulato e do negro, bem como do trabalhador, foram eleitas pelo artista como emblema de valores que foram para ele muito reais. Sua forma de representação e ideário do social não se tratou, portanto, de uma pura e simples adequação às diretrizes de governo ou de partido, e também não foi absolutamente determinada pelos grupos modernistas, antes é algo trabalhado em foro íntimo. Carlos Zílio, discorrendo sobre a produção temática de Portinari, em A

Querela do Brasil, livro de 1997, considera que o realismo é “o elemento constante na sua pretensão em retratar a realidade brasileira” (ZILIO, 1997). Discorrendo sobre sua forma de representação do vivido e do observado, em entrevista datada de 1941, Portinari afirmou:

A pintura não deve ser fotográfica; deve ser composta. Eu componho meus quadros. Cada detalhe, cada tipo, cada grupo, cada ângulo, são diretamente arrancados da realidade, mas o conjunto do quadro é composto pela visão que o pintor tem dessa realidade (REVISTA ACADÊMICA, 1941).

Portinari se identificou com os retirantes que representou em nível de memória, de forma empática, e até mesmo como uma ação catártica. Durante exposição em Paris em 1946, se tornou comentário que o Duque de Windsor o pediu um quadro de flores, ao passo que Portinari respondeu: “*flores, não, só tenho miséria*” (CALLADO, 1958, p.111).

Contudo, segundo informação de Maria Portinari, viúva do pintor, “Candinho” não falara com o Duque ou a Duquesa de Windsor, mas sim com a moça encarregada das vendas, a qual transmitiu, um pouco constrangida, o recado do artista.

A temática trágica sertaneja em Portinari faz lembrar clássicos da literatura da geração de 1945, tais como *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa (1908-1967); *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1920-1999); e já em 1967, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (1892-1953). Literatura esta que estava em diálogo com correntes modernistas em redes de trocas e leituras que procuravam identificar o Brasil, seus tipos, e mapear sua história para elaborar a construção de identidades nas esferas literárias, poéticas, historiográficas, econômicas e políticas. O próprio Portinari chegou a escrever um livro de poemas publicado em 1964, dois anos após sua morte, onde a temática sertaneja e retirante é retratada a semelhança das mesmas molduras dramáticas de suas pinturas. A obra recebeu o enxuto título “Poemas” (PORTINARI, 1964).

2.5 CONCEPÇÕES ESTILÍSTICAS

A produção modernista brasileira no campo da representação plástica não conseguiu ser de fato completamente independente dos referenciais europeus. Havia uma proposta de valorização do que fosse entendido como propriamente nacional no campo cultural, na elaboração das tradições, mas não um rompimento com as referências europeias em direção a uma nova experiência plástica visual propriamente brasileira. As doutrinas artísticas da academia, que se ligavam aos valores europeus classicistas de representação foram abandonadas, mas substituídos por valores plásticos da modernidade europeia do final do século XIX e das vanguardas existentes a partir do início do século XX. Sendo assim, o modernismo brasileiro no campo visual, não conseguiu impetrar completamente uma iconoclastia vanguardista das referências externas, sendo mais um movimento ancorado em buscas do que fosse um referencial iconográfico nacional temático. Ainda que tenham existido trabalhos originais para a arte brasileira neste período, a composição estética não fugia completamente aos esquemas das referências já citadas. Tendências *fauvistas*, *cubistas*, *expressionistas*, *abstracionistas*, *metafísicas* e mesmo *surrealistas* podem ser observadas tanto nas obras de Portinari como nas de Tarsila do Amaral (1886-1973), Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976), Alfredo Volpi (1896-1988), Anita Malfatti (1889-1964), Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), Lasar Segall (1889-1957), Victor Brecheret (1894-1955), Vicente do Rego Monteiro (1899-1970), Ignácio da Costa Ferreira (1892-1958), Oswaldo Goeldi (1895-1961) e John Graz (1891-1980).

Portinari desenvolveu uma produção sincera na medida em que o artista trata de vivências que lhe são caras, sensibilidades que o tocam. As experimentações plásticas a que se propõe ao longo do tempo, são como uma pesquisa formal para a melhor expressão de ideias já estabelecidas e bem demarcadas em seu arcabouço temático. Ao comentar sobre o que enxergava como sendo de fato uma arte originalmente brasileira, em entrevista publicada ao jornal A Manhã em junho de 1926, Cândido Portinari declara que a

Arte brasileira só haverá quando os nossos artistas abandonarem completamente as tradições inúteis e se entregarem com toda alma, à

interpretação sincera do nosso meio (PORTINARI, 2003, p.26).

O desejo por uma arte engaja em um projeto nacional, já estava presente em Portinari desde a época em que estudava na Escola de Belas-Artes. As influências modernistas o sugestionavam a tratar a natureza e a paisagem social como fator realista, porém para Portinari isto era secundário, embora sempre exista de alguma forma. Foi a figura humana o centro de seu discurso. Diferindo assim, por exemplo, de Tarsila do Amaral, que estabelecia a modernidade em um espaço geográfico constando de edificações, fios, estradas, torres de energia, dentre outras variedades de elementos urbanos, e elementos naturais que denotassem o Brasil, tais como palmeiras e outras tipologias de vegetação.

Para Zílio, na iconografia de Portinari, e também na de todos os modernistas, o homem popular, o *ser brasileiro*, aparece como “representação de todo o Brasil” (ZILIO, 1997, p.78) ignorando as divisões sociais. Para ele o campo possui

(...) um valor de manutenção do passado, não apenas porque muitas vezes está ligado á infância de Portinari, mas, sobretudo porque conserva os sinais da “infância” do próprio país, enquanto que a cidade é introduzida por se associar às transformações sociais e ao presente”. Sob esta perspectiva é que os modernistas retomam, como signos, paisagens interioranas, construções populares, casas-grandes, antigas igrejas coloniais, e representações culturais para exprimir relações diretas com o passado e o imaginário brasileiro (Ibidem, p.78).

Portinari demonstrou contar com grande influência acadêmica em seus trabalhos iniciais, transitando por características do *realismo* e tratamentos estéticos que lembram o *impressionismo* em *Baile na Roça* (1924). A uma série de estudos de natureza morta seguiram trabalhos de cores mais difusas e ambiente denso, quase onírico, revelando um trânsito entre o *expressionismo* e a arte metafísica de Giorgio de Chirico (1888-1878). A força escultural de seus personagens em *O Lavrador de Café* (1934), *Café* (1935) e *Colona* (1935) denotam características da densidade com que os personagens são retratos nos murais do mexicano David Alfaro Siqueiros (1896-1974).



Figura 23 – Cândido Portinari. Cena Gaúcha, 1939. Painel da Ferira para Nova York.

Portinari produziu poucos trabalhos plenamente *abstratos* ao longo de sua carreira, manifestando, contudo, esta tendência em diversos trabalhos como *Galo* (1941), na composição de espaços de plano de fundo ou nos corpos de alguns de seus jogos infantis e retirantes. Nota-se as abstrações em obras como *composição* (1939) e *Raízes* (1940), e alguns abstratos em maior quantidade em 1941 e 1945, estes sob o título mínimo de *composição*.

É flagrante a influência de Pablo Picasso (1881-1973) em sua obra, principalmente a estrutura de composição de *Guernica* (1937). Tal influencia pode ser percebida ao comparar a *Série Bíblica* (1942-1943) e vários de seus *Retirantes*. Corpos fragmentados, desenhos angulosos, estética expressiva, dualismo entre



Figura 24 - Cândido Portinari. Industrialização do Brasil, 1960.

primeiro plano e fundo, forte carga dramática são características presentes em *Guernica* e nas séries de Portinari. A paleta de Portinari variou de tonalidades mais naturalistas no início de sua carreira, para tons terrosos em *retirantes*, assumindo tons mais claros em seus anos finais. Discorrendo sobre a síntese da obra de Portinari, Durand afirmou:

(...) único pintor na atualidade que soube realizar, no conjunto da sua obra, esta união fecunda entre a técnica e o motivo, as dores, as alegrias, as misérias do povo que ele canta, modelando-o na medida da sua doçura ou dos seus ímpetos, e com o emprego, por outro lado, de uma técnica dotada de todas as riquezas e de todas as liberdades reclamadas pela intensidade do assunto (DURAND, 1946).

Portinari produziu ainda pinturas e murais de temáticas religiosas, como os painéis para a igreja de *São Francisco de Assis* na Lagoa da Pampulha em Belo Horizonte, inaugurada em 1943; temáticas históricas como *Bandeirantes – estudo* (1941), *Industrialização do Brasil* (1960) e Temas relacionados ao “descobrimento”, à catequese indígena e conflitos bélicos. Todas contando com o peculiar estilo dramático e poético do modernista Portinari.

3. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO DE IMAGENS E PRESENÇA DE CÂNDIDO PORTINARI

Entendendo a imagem como importante elemento construtor de significados e potente para mediar processos de ensino e aprendizagem. Concluo que sua presença em livros didáticos de História deve ser parte importante dos processos educacionais escolares. O que me faz perguntar sobre os modos como as imagens são inseridas e problematizadas como recursos pedagógicos em livros didáticos de História. A função que exercem no interior dos livros, seus mecanismos próprios de construção de significados, a dimensão documental das imagens como fontes históricas, representação e simbolismo intencionalmente selecionado e construído. As seleções de imagens, bem como as ausências que as coleções didáticas apresentam em diferentes épocas, podem ser reveladoras de projetos e intenções, contextos e instituições de forças que compreendem relações de poder em disputas de narrativas nas formações

educacionais.

É a partir desse entendimento que me propus a analisar alguns livros didáticos de História da educação básica brasileira, buscando perceber a presença de imagens e o tratamento dispensado a elas no interior desses instrumentos didáticos. Ao mesmo tempo em que procedi essa análise, busquei também identificar a presença e representação de Portinari e de sua obra em livros didáticos brasileiros de História, entendendo o sujeito histórico Portinari e sua produção como de substancial importância para a construção e representação de identidades do Brasil e de sua história. Identificando modos como sujeitos histórico-culturais e identidades brasileiras são operacionalizadas com destaques ou apagamentos em instrumentos de formação escolar. Me atentei também para refletir sobre as imagens como fonte documental histórica, e nesse aspecto, sobre os modos como as imagens são contempladas a partir dessa proposição nas propostas de ensino e aprendizagem de História em livros didáticos específicos do campo.

A análise foi feita em uma amostragem de 16 (dezesesseis) livros didáticos de História, sendo livros destinados ao 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, e das três séries do Ensino Médio, situados entre 1998 e 2020. Dois quais 11 (onze) livros são referentes ao Ensino Médio datados de 1998, 1999, 2000, 2007, 2010 e 2020; e outros 05 (cinco) livros são referentes ao 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, datados de 2018. A escolha do nono ano se deu por ser uma série de fechamento da trajetória do Ensino Fundamental, contado com uma expectativa de percurso já consolidado de saberes e competências para a formação dos estudantes até essa etapa. E o Ensino Médio, por ser tratar de um conjunto de séries que revisam e aprofundam os saberes escolares prospectados e acumulados na trajetória escolar, além de relacionar os objetos de aprendizagem a discussões contextuais em dimensões mais amplas, com vistas à formação dos estudantes como cidadãos dotados de variadas habilidades, competências e potencialidades para a vida, seja ela em dimensões públicas ou privadas.

A seleção dos livros se deu por uma amostragem que contemplou três aspectos na busca pelos exemplares de livros didáticos de História: editoras e seus títulos, editais do PNL D e datas de lançamento dentro de um recorte temporal estabelecido entre 1998 e 2020. Assim, contei com exemplares de

editoras de grande alcance e vendagem no seguimento de livros didáticos no Brasil, sendo amplamente utilizados em escolas de contexto público e privado, além de contar com obras que figuraram em listas de aprovação dos editais do PNLD.

O percurso temporal selecionado abrange coleções produzidas a partir da vigência dos PCN's para Educação Fundamental (1997 e 1998) e dos PCN's para a educação do Ensino Médio (1999), até a homologação da nova norma de educação básica brasileira por meio da BNCC para os anos do Ensino Fundamental (20 de dezembro de 2017), da BNCC para o Ensino Médio (14 de dezembro de 2018), e do Novo Ensino Médio proposto por este instrumento normativo. Sendo que, de acordo com resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a BNCC de 2017, o prazo para adequações dos vários elementos que compõe a educação brasileira ao novo documento deveria percorrer o ano de 2018, sendo efetivado nas unidades de ensino junto aos estudantes em 2019, com tolerância até 2020. Esse prazo sofreu atrasos devido a pandemia do novo Corona Vírus Covid-19 entre 2020 e 2021, o que causou desaceleração de alguns processos, mas não impediu a implantação de propostas piloto em muitas unidades de ensino do país em setores públicos e privados, bem como não retardou processos de adequação de editoras e autores às novas normas. Já em 2020 escolas brasileiras trabalharam com coleções de livros didáticos revisadas e elaboradoras pelas normativas da BNCC, algo que se tornou não apenas uma exigência dos editais do PNLD 2020 e PNLD 2021, como também se estabeleceu com um tipo de “selo de qualidade” para as ações comerciais dessas editoras junto as escolas e ao governo, na figura das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, as maiores compradoras desse tipo de produto.

Operando a seleção e as análises dos livros didáticos de História desse modo, e dentro desse recorte temporal, 1998-2020, foi intenção percorrer de forma panorâmica e selecionada, através de livros didáticos de História, o surgimento de uma tradição escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que trouxe consigo a implantação dos PCN's e seu desenvolvimento, até o surgimento de seu acréscimo normativo por meio de uma reforma educacional na forma da BNCC. O que pode ser compreendido como indício do início de uma possível nova tradição a ser construída para a

educação brasileira, tendo em vista o caráter reformista e direcionador do documento que demarca uma transição para um novo momento de formas, práticas e valores. Assim, compreendo o período de implementação dos PCN's até a homologação da BNCC como um recorte temporal que demarca uma determinada identidade e cultura da educação brasileira. E o momento da homologação e implementação da BNCC como um marco temporal para um projeto de transição de modos, práticas e valores em direção uma possível nova cultura e identidade dentro da educação brasileira. Sendo que os PCN's já eram em si, também um marco de transição entre uma prática educacional anterior e o que viria a ser após sua implementação. Ainda que os PCN's não tenham sido invalidados pela BNCC, ao contrário, a BNCC surge com uma regulação a respeito dos conteúdos básicos, formas de organização da educação brasileira e direcionamento de processos, não possuindo caráter de currículo, mas sim uma normativa com força de lei, dialogando com os PCN's que visam, esse sim, parametrizar os currículos. Não é possível dizer como será de fato essa possível nova tradição ou cultura educacional brasileira a partir da BNCC, dentro em vista os muitos fatores possíveis determinantes e imponderáveis, mas é possível inferir reflexões a partir do que está proposto no texto do documento como normas e diretrizes, assim como também análises a partir dos movimentos de transição que exige, tendo em vista o fator impositivo do documento BNCC.

Cinco, dos onze livros de ensino médio analisados, fazem parte do contexto da reforma do ensino na educação brasileira, promovida nos anos da década de 1990, a partir da instauração da Lei nº9.394/96 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regularizando e organizando a educação no Brasil a partir de dispositivos da carta constitucional. A primeira versão da LDB (Lei 40.224/61) data de 20 de dezembro de 1961, sob o governo do Presidente João Goulart, a versão atual continua sendo a Lei 9.394/96 publicada sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Junto a LDB foi promulgado o documento norteador Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com a finalidade de orientar a prática docente e a normatização de aspectos fundamentais das disciplinas escolares da educação básica do ensino fundamental no Brasil. O PCN para o ensino médio foi proposto apenas em 1999, sendo assim os livros de ensino médio analisados nesse trabalho, datados entre 1998 e 2010, fazem parte do contexto inicial de transição, apresentação e

implantação dos PCN's nesse seguimento da educação brasileira. Os demais seis livros de Ensino Médio analisados, fazem parte do conjunto de livros didáticos desenvolvidos a partir das concepções da reforma do Novo Ensino Médio proposto pela BNCC e aprovados pelo PNLD 2021. Propõe o estudo dos componentes curriculares do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de modo interdisciplinar, trabalhando com livros temáticos que congregam os componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia de modo inter-relacional.

Os cinco livros do 9º Ano utilizados nessa análise são aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD de 2020 (PNLD 2020), já tendo sido desenvolvidos sob a perspectiva das diretrizes de regulamentação das aprendizagens essenciais dispostas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os documentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC foram homologados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, e os documentos do Ensino Médio foram homologados em 2018.

Para me referir aos livros didáticos utilizados nessa análise ao longo do texto, estabeleci um código que pode ser compreendido na tabela a seguir:

Quadro 01 – Livros analisados e seus códigos de referência no texto

| LIVROS ANALISADOS E SEUS CÓDIGOS DE REFERÊNCIA NO TEXTO | |
|---|---|
| CÓDIGO | LIVRO DIDÁTICO ANALISADO |
| Livro 01/EM-1998 | BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 1998. |
| Livro 02/EM-1999 | COTRIM, Gilberto. <i>História Global: Brasil e geral</i> . 5ª Edição, volume único. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. |
| Livro 03/EM-2000 | SCHMIDT, Mario. <i>Nova História crítica: moderna e contemporânea</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora Nova Geração, 2000. |
| | |

| | |
|------------------|---|
| Livro 04/EM-2007 | ARRUDA, José Jobson de A., PILETTI, Nelson. <i>Toda História: História geral e História do Brasil</i> . 13ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2007. |
| Livro 05/EM-2010 | VAINFAS, Ronaldo et al. <i>História: manual do professor</i> . Volume único. São Paulo: Editora Saraiva: 2010. |
| Livro 06/EF-2018 | COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. <i>Historiar</i> . 3ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2018. |
| Livro 07/EF-2018 | NEMI, Ana Lúcia; et al. <i>Geração Alpha História: ensino fundamental 9º ano manual do professor</i> . 2ª Edição. São Paulo, Edições SM, 2018. |
| Livro 08/EF-2018 | CAMPOS, Flavio de; et. Al. <i>História: escola e democracia 9º ano manual do professor</i> . 1ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018. |
| Livro 09/EF-2018 | BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. <i>Estudar História: das origens do homem à era digital 9º ano manual do professor</i> . 3ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018. |
| Livro 10/EF-2018 | MODERNA, Editora; FERNANDES, Ana Claudia (org.). <i>Araribá mais: História 9º ano manual do professor</i> . 1ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018. |
| Livro 11/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). <i>Interação Humanas: A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |
| Livro 12/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). <i>Interação Humanas: O trabalho e a transformação da vida humana</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |
| Livro 13/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). <i>Interação Humanas: O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |
| Livro 14/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). <i>Interação Humanas: Sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |
| Livro 15/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). <i>Interação Humanas: O Brasil e o mundo na atualidade</i> . 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |

| | |
|------------------|---|
| Livro 16/EM-2020 | MAIDA, Judith Nuria (org.). Interação Humanas: As sociedades humanas, seus desafios e percursos. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. |
|------------------|---|

Fonte: Autor, 2021.

3.1 Livro 01/EM-1998

No Livro 01/EM-1998 a folha de rosto salienta que aquela obra contém um “Programa completo de: Pré-história e de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da América e do Brasil” (MOTA, 1998, folha de rosto), revelando uma intenção de abordagem global da perspectiva histórica da ação do homem no tempo. Na *apresentação dos autores* presente em página subsequente a folha de rosto em página sem numeração no livro, o texto explica que o livro se propõe a “traçar um panorama atualizado do estudo da

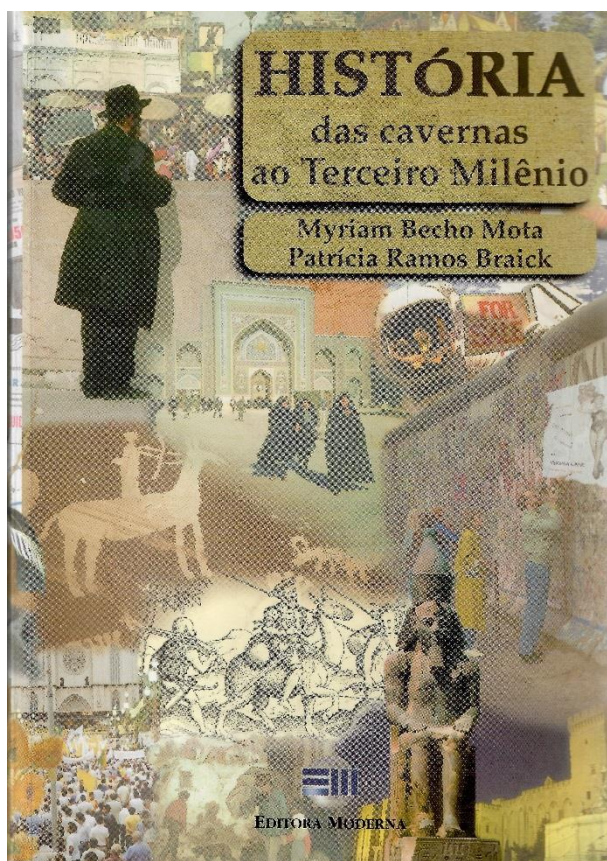


Figura 25 - Livro 01-EM-1998 - Capa

História e apresentar novos instrumentos metodológicos” (MOTA, 1998, Apresentação) com o suporte do que apresenta como

A **rica pesquisa iconográfica** juntamente com os documentos e textos complementares selecionados remetem para cenas interessantes do cotidiano e para diferentes campos da investigação e de linhas de pesquisa nos diversos tempos históricos, tornando o estudo da História **interessante e agradável ao aluno**. As legendas que acompanham as ilustrações acabam servindo como boas sugestões para debate em sala de aula. (MOTA, 1998, Apresentação, s/ nº. Destaques meus)

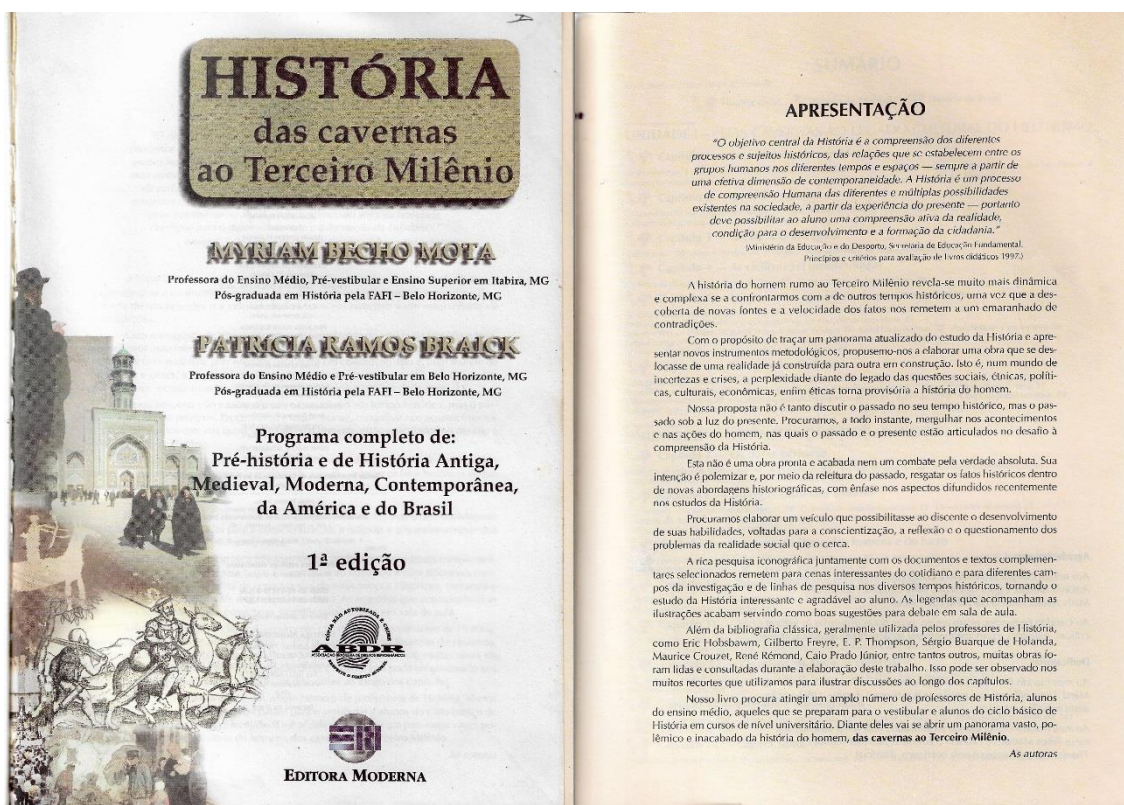


Figura 26 - Livro 01/EM-1998 - folha de rosto e apresentação

Apesar do texto da proposta, é muito subjetivo o conceito de *rica pesquisa iconográfica* apresentado pelos autores uma vez que os valores relacionados a esse conceito são variáveis. Se entendermos o conceito como sinônimo de abundante, o livro apresenta ao menos uma imagem a cada espaço de cinco páginas do seu total de 632 páginas. Contendo amplas seções com imagens em todas as páginas. Não há um índice remissivo das imagens nem sua quantificação total no livro. O uso dessas imagens, no entanto, não é problematizado e não existem exercícios específicos que direcionem o leitor estudante a refletir sobre as concepções e narrativas construídas e interpretadas nelas, com exceção de raros momentos nas seções *exercícios* onde questões de vestibulares são inseridas e algumas relações com a leitura de charges são propostas. São exemplos a questão 08 de vestibular da UFMG na página 341 e a questão 05 da PUC-MG na página 519.

O que não atende ao pressuposto de *novos instrumentos metodológicos* citado na apresentação do livro. O que se percebe é uma variedade de imagens entre fotografias, mapas, ilustrações e algumas obras de arte visual como ilustração e confirmação para o texto verbal, entendido no livro como elemento

principal de comunicação e, portanto, construção de informação. O que faz perceber o destaque que o livro atribui a ampla presença de trechos de textos considerados importantes documentos históricos, citações de autores e seus livros em *boxes* destacados em fundo amarelo, fazendo o papel de legitimador do texto principal e tentativa de aprofundamento contextual.

Apesar de certa regularidade nos capítulos iniciais relacionados à História da antiguidade e História da Idade Média, o livro oferece pouco destaque a imagens oriundas das artes visuais, especialmente a partir da seção de história contemporânea. Talvez pelo viés poético e interpretativo mais aberto que este tipo de imagem possui, o que demanda mecanismo interpretativos complexos e métodos que articulam campos variados do saber. As presenças mais frequentes em toda extensão do livro são de fotografias de locais e personagens históricos considerados importantes para um tipo de “história oficial”, à moda de um viés positivista da História. O Livro 01/EM-1998 apresenta apenas duas imagens de arte moderna e uma de arte contemporânea brasileira em todo o seu conjunto, enquanto registra duas de artistas do Muralismo Mexicano. Essas imagens brasileiras do modernismo apresentadas no livro são *A Colona*, e *Chegada da Família real ao Brasil*, ambas de Cândido Portinari. A primeira ilustrando a seção *Os bastidores da independência*, e a segunda como ilustração para o início da seção *Escravos e imigrantes vêm para o sudeste* na página 409. O texto, por sua vez, não faz qualquer referência a ela ou a seu autor.

5 (PUC-MG)

O desenho abaixo, do cartunista norte-americano Clifford Berryman, satiriza o pacto de não-agressão assinado entre soviéticos e alemães, em 23 de agosto de 1939. A legenda diz: “Adivinhe quanto tempo vai durar a lua-de-mel?”.



A partir da análise dessa charge, é possível perceber:

- a fragilidade militar alemã, incapaz de bancar sozinha um conflito com os aliados, sendo necessário submeter-se aos interesses soviéticos.
- a precariedade do acordo firmado entre URSS e a Alemanha nazista, tendo em vista o antagonismo ideológico desses dois regimes.
- o desejo comum desses dois países, no sentido de bloquear o avanço do imperialismo norte-americano nos países do leste europeu.
- as manobras diplomáticas realizadas por esses dois países, no sentido de preservar o equilíbrio de poder na Europa e evitar a eclosão de uma guerra.
- o empenho soviético e alemão no que diz respeito à formação de um “escudo de defesa” capaz de neutralizar as agressões contra ambos os países.

519

Figura 27 - Livro 01/EM-1998 – página 519



Chegada da família real ao Brasil. (Cândido Portinari, 1952)

A cidade passou, então, por profundas transformações urbanas e culturais. Provisoriamente, a família real se acomodou no Convento do Carmo, localizado na atual Praça XV de Novembro. Posteriormente, um rico comerciante ofereceu a D. João, para sua residência, a Quinta da Boa Vista (no atual bairro de São Cristóvão). Os nobres preferiram se instalar nos arredores da cidade, construindo novas residências ou ocupando chácaras cedidas por alguns brasileiros.

A presença da família real resultou na adoção de medidas públicas que iriam mudar radicalmente o perfil político-econômico da colônia. Entre essas disposições, destacou-se a assinatura, em 1810, de dois tratados com a Grã-Bretanha, há muito tempo interessada na liberdade de comércio com a América portuguesa.

O interesse dos ingleses pelo mercado colonial brasileiro estava diretamente ligado ao Bloqueio Continental, decretado por Napoleão,

lônia, e a assinatura em 1810 dos tratados de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação.

Os tratados concediam aos comerciantes ingleses tarifas alfandegárias preferenciais, isto é, a taxa de importação sobre os produtos britânicos seria de 15%; sobre os produtos portugueses, de 16%; e sobre os produtos de outras nações, de 24%. Uma outra cláusula firmava um compromisso quanto ao tráfico de escravos africanos, cuja extinção era exigida pelos britânicos.

Podemos perceber que, se por um lado os tratados favoreceram os interesses econômicos dos ingleses, por outro prejudicaram a economia portuguesa e, a longo prazo, a brasileira. Em outras palavras, o Brasil passaria a ser, por longo tempo, um grande consumidor de manufaturas britânicas.

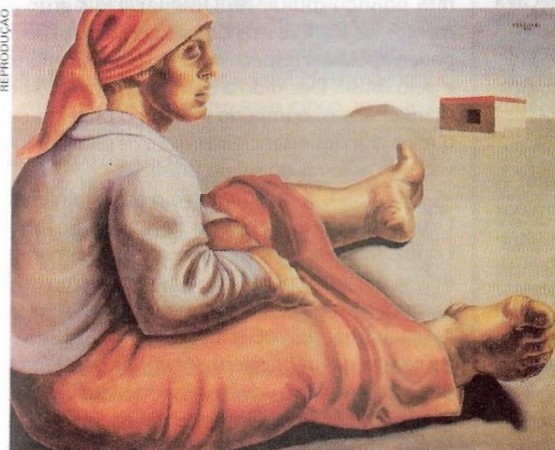
A inversão brasileira

Estabelecida a sede da monarquia portuguesa na capital da colônia, o príncipe regente substituiu toda a engrenagem administrativa colonial por um verdadeiro aparelho de Estado. Foi a chamada **inversão brasileira**.

O Rio de Janeiro passou a contar com estruturas típicas de capital. Foi estabelecida a Biblioteca Real, surgiu a *Gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro jornal a funcionar no Brasil, foram instaladas gráficas e diversos setores prestadores de serviços que anteriormente inexistiam. Várias missões exploradoras, científicas e artísticas vieram da Europa a fim de descobrir e avaliar as riquezas brasileiras. Assim, desenhos, pinturas e relatos surgiram para registrar as riquezas do Brasil.

Figura 28 - Livro 01/EM-1998 – página 309

ESCRAVOS E IMIGRANTES VÊM PARA O SUDESTE



A Colona, de Cândido Portinari.

Além disso, ele poderia parcelar o pagamento da dívida com o proprietário pagando 6% de juros anuais. O sistema fracassou devido ao permanente endividamento para o trabalhador.

A partir de 1870, o governo brasileiro e as autoridades paulistas passaram a investir em propaganda na Europa, para atrair imigrantes, procurando mostrar as opções de trabalho existentes no Brasil. Naquele momento, a Europa vivia uma séria crise devido ao desemprego e às guerras associadas à unificação italiana e alemã. Essa conjuntura acabou levando grande número de europeus a migrar para a América, motivados pelo sistema de contrato, que definia salários e prêmios em função das colheitas. No final do Império, a província de São Paulo havia recebido 92 mil imigrantes de várias origens; os italianos representavam quase 70% desse número. O terreno estava preparado para a "corrida" para o Brasil após a proclamação da República.

Figura 29 - Livro 01/EM-1998 – página 409

3.2 Livro 02/EM-1999

No Livro 02/EM-1999, o autor destaca na página de apresentação que

Este livro apresenta uma visão global, clara e concisa, dos principais tópicos que marcaram a história ocidental, desde a Pré-História até os nossos dias, incluindo a História do Brasil. O objetivo foi atender aos temas fundamentais dos currículos nacionais de História.

O livro foi elaborado para proporcionar um ensino dinâmico, moderno e atualizado. Com um enfoque abrangente de fatos econômicos, sociais e políticos e com atenção aos novos setores dos estudos históricos: o cotidiano, a vida privada, a situação da mulher, a visão dos vencidos.

No plano didático, a preocupação principal foi a de despertar a participação dos alunos nas aulas de História. Nesse sentido, **o texto foi enriquecido com mapas, documentos e atraente iconografia.** Além disso, o livro conta com **diversificadas atividades destinadas a monitorar a aprendizagem, desenvolver a reflexão e preparar o aluno para os exames vestibulares.**

Esperamos que o estudante, por meio da reflexão histórica, amplie a consciência do que fomos e possa contribuir para transforma o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo e crescimento interior. (COTRIM, 1999, Apresentação s/nº, Destaques meus)

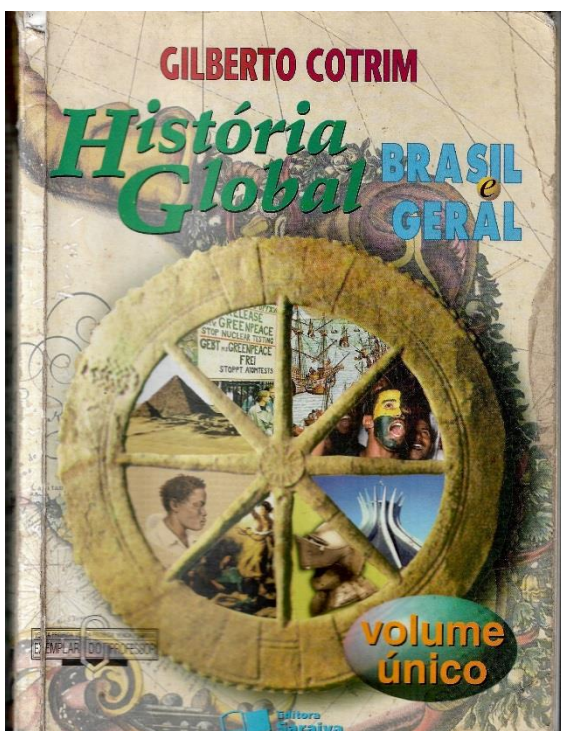


Figura 30 - Livro 02/EM-1999 - Capa

O autor salienta de início que busca trabalhar conciliações de concepções de uma história positivista com elementos de novas proposições historiográficas a partir de campos culturais e sociais, se apercebendo dos sujeitos da história, e não apenas dos fatos, dialogando assim com concepções historiográficas postuladas a partir de referenciais como os da *Escola dos Annales*. Contudo não se ateuve a métodos investigativos que abordassem a variedade de fontes, os *novos*

documentos e suas metodologias específicas como a tradição historiográfica aponta a partir de textos como História Novos Objetos de Jacques Le Goff e Pierre Nora (LE GOFF; NORA, 1995). Ao citar que “o texto foi enriquecido com mapas, documentos e atraente iconografia” (COTRIM, 1999, p.03) assume a posição das imagens como suportes auxiliares para o entendimento direcionado do texto, não problematizando as imagens, se abstendo de dispensar a elas tratamento investigativo que as eleve a dimensão de fontes históricas. O livro não apresenta seção com orientações pedagógicas para o professor.

A estrutura do livro é de capítulos muito curtos escritos de forma sucinta, com muitas marcações de palavras-chave em negrito e se valendo do formato de tópicos com marcadores, como em um fichamento. O livro faz constante uso de *boxes* com o título *Definindo Conceitos*, onde apresenta definições curtas para verbetes do tópico textual. Existem subtítulos que demarcar a tipologia do campo estudado em cada tema, com nomenclaturas como *economia*, *cultura*, e *sociedade*, segmentando assim a percepção do tempo histórico estudado.

O Livro 02/EM-1999 traz as imagens como suporte ilustrativo para o texto e oferece legendas explicativas que direcionam o entendimento do leitor estudante. As legendas são úteis para melhorar a contextualização das imagens e propor elementos para construção de interpretações. Contudo, no caso desse livro, o excesso de texto e opinião em algumas legendas pode resultar, em determinados

momentos, em interferência nas leituras interpretativas, negando o fruição estética e construção de significados narrativos prévios aos textos que apresentam sentidos já pesquisados até aquele momento para as imagens. Assim o estudante tem uma imagem em par com uma legenda que cerca suas

Independência do Brasil e Países da América Latina 285



Em 1822, o Brasil era um país predominantemente agrário. Calcula-se que 80% da população brasileira vivia na área rural.
Plantação de bananas.
Obra de Thomas Ender

MONITORANDO O ESTUDO

- 1. Responda** por que a família real e toda a corte portuguesa transferiram-se para o Brasil.
- 2. Elabore** um quadro-resumo sobre a Revolução Pernambucana de 1817, mencionando:
 - a. as causas;
 - b. o objetivo;
 - c. as características;
 - d. o resultado.
- 3. Comente** sobre o papel da Revolução do Porto no processo de independência do Brasil.

Reflexão

1. Explique de que forma a abertura dos portos beneficiava a Inglaterra.
2. “Os homens que dirigiram o movimento pela independência no Brasil estavam empenhados em manter a ordem, evitar a anarquia e combater os ‘excessos do povo’.”
Emília Viotti da Costa.
Pensando nos limites sociais do processo de independência, o que poderia representar “excessos do povo” na visão das elites? Comente.

Sugestão de filme: *Carlota Joaquina*, dirigido por Carla Camurati.

Figura 31 - Livro 02/EM-1999 - página 285

possibilidades de construção interpretativa, direcionam para um entendimento dado como correto e não deixando margem para discussões.

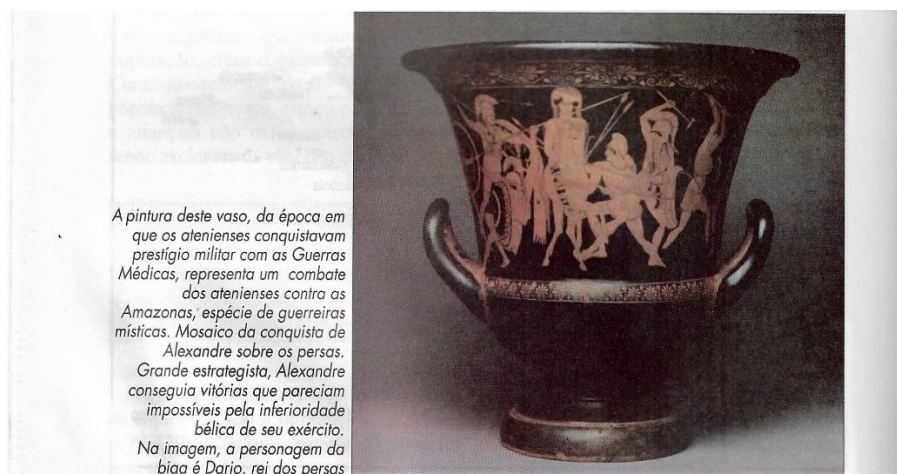


Figura 32 - Livro 02/EM-1999 – página 52

Brasil — Crise do Sistema Colonial 273

letrados que participaram diretamente da Inconfidência foi **Joaquim José da Silva Xavier**, apelidado **Tiradentes** porque exerceu, entre outros ofícios, o de dentista.

Planos dos revoltosos

Os projetos dos inconfidentes incluíam medidas como:

- libertar o Brasil de Portugal, criando uma república com capital em São João Del Rei;
- adotar uma nova bandeira, que teria um triângulo no centro com a frase latina: *Libertas quae sera tamen* (“liberdade ainda que tardia”);
- desenvolver indústrias no país;
- criar uma universidade em Vila Rica, uma vez que a elite preocupava-se com a educação de nível superior;
- criar o serviço militar obrigatório;
- incentivar a natalidade (preocupação com o povoamento), oferecendo pensões para as mães com muitos filhos.

Havia muitos planos, porém pouca organização para realizá-los. Os inconfidentes não tinham tropas nem armas para

Recuperado pelos republicanos, Tiradentes tornou-se o mais conhecido dos heróis nacionais. Seu ideal de liberdade já foi utilizado por diversos governos e trabalhado pelos mais variados artistas. Pedro Américo, um dos principais pintores do império, associa neste quadro a imagem de Tiradentes à de Cristo

Figura 33 – Livro 02/EM-1999 – página 273

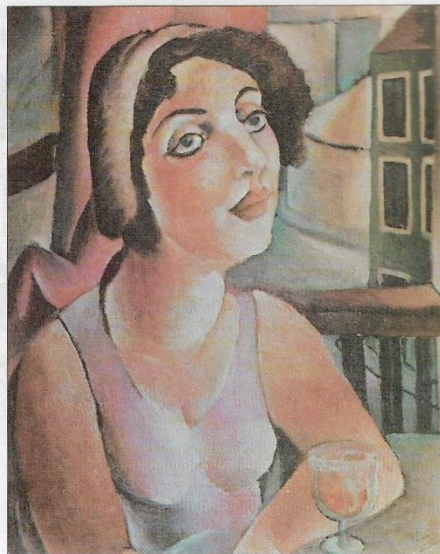
O livro faz pouco uso de imagens oriundas das artes visuais e se abstém quase por completo desse tipo de fonte a partir das seções sobre História Contemporânea. Prioriza mapas e fotografias em quase toda sua extensão. Das

duas imagens da arte brasileira produzidas de fato por artistas brasileiros presentes no livro (as outras pouca são de Debret), a única situada no contexto da arte moderna está na seção sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, tema que ocupa quase uma página e meia de texto, dividindo ainda espaço com um mapa um pouco maior que a metade da folha. A imagem é *Mesa de bar*, de Emiliano Di Cavalcanti.

Veja bem – abasileiramento do brasileiro não quer dizer regionalismo nem nacionalismo... pra ser civilizado artisticamente, entrar no concerto das nações que hoje em dia dirigem a civilização da Terra, (o Brasil) tem que concorrer para este concerto com a sua parte pessoal, com o que o singulariza e o individualiza...

As apresentações das obras e das idéias dos jovens artistas provocaram forte reação dos setores conservadores, mas conseguiram, com o tempo, impor-se dentro da cultura dominante do país.

Catálogo da Semana de Arte Moderna. Mesa de Bar, obra de Di Cavalcanti, um dos artistas presentes ao evento



Modernismo e antropofagia cultural

No início do século XX, a cultura francesa dominava os meios artísticos e intelectuais brasileiros. Os principais expoentes de nossa intelectualidade liam e falavam o francês e viajavam constantemente a Paris para realizar seus trabalhos ou buscar inspiração. Os modernistas de 1922 contestavam esse comodismo cultural, essa produção transplantada da Europa.

Para o escritor Mário de Andrade, a cultura de um povo deveria nascer enraizada à sua terra, como um aprofundamento do terreno nacional. Era um protesto contra a mentalidade subserviente, contra o sentimento de inferioridade do brasileiro em relação ao europeu. Era também uma crítica à dominação cultural e política do Brasil pelos estrangeiros.

Nascia assim o **Manifesto Antropofágico**, documento lançado pelos modernistas, que propunha a deglutição (o aproveitamento de tudo que fosse útil) da cultura européia, que seria remodelada pelas entranhas (a realidade) da terra brasileira. Era comer ou ser comido.

O episódio histórico que inspirou a utilização do termo **antropofagia** foi a deglutição, em 1556, do bispo Sardinha (representando a cultura importada) pelos índios brasileiros caetés (representando a cultura genuinamente nacional). Com esse espírito nasceu o trocadilho em cima da frase de Shakespeare *To be or not to be, that is the question* ("Ser ou não ser, eis a questão") que, no Manifesto, transformou-se em *Tupi or not tupi, that is the question*.

Figura 34 - Livro 02/EM-1999 – página 387

Não existem imagens de Portinari no livro, bem como o livro não apresenta exercícios que problematizem as imagens e as investigue como fontes documentais específicas.

3.3 Livro 03/EM-2000

No Livro 03/EM-2000 não há qualquer apresentação da obra nem orientação sobre sua construção como instrumento didático ou formas de utilização, partindo da folha de rosto para o índice e corpo textual. O livro traça para o ensino médio trinta e três capítulos focados em contar perspectivas da História mundial. A sequência caminha do capítulo 01 (um) com o título *Do feudalismo ao capitalismo* até o capítulo 33 (trinta e três) com o título *A América Latina no século XX* dar destaque a qualquer momento ou relação contextual da História do Brasil.

No que diz respeito às imagens o livro apresenta uma constituição *sui generis*, ao conciliar algumas poucas imagens de obras de artes visuais com fotografias e desenhos no estilo de charges, recorrendo a elementos cômicos com forte acento irônico e opinativo, como apresentando, por exemplo, nas páginas 11, 124, 242 e 260. O viés de perspectiva interpretativa e posicionamento de opinião diante dos fatos e das imagens fica muito claro na leitura e observação da obra, fazendo parecer em certos momentos que a leitura do livro se assemelha a uma “conversa informal com o autor”, por sua vez interfere excessivamente em muitos momentos nas leituras, fruições, questionamentos e interpretações das imagens, afetando e direcionando o desenvolvimento do processo educativo de modo determinante, ao invés de

propor uma construção do conhecimento por etapas, análises e discussões, o que trataria melhor as possibilidades de rejeição aos tópicos estudados.



Figura 35 - Livro 03/EM-2000 - página 325



idal. Para so-
dificuldades
ientar suas
rira acumular
onseguir mais
rar, acumular
il. Neurose e
ndo novo es-
az e implacá-

nte burguesia
s compravam
um caríssimo,
onesto lucro.
s de oficinas
ovens aprend-
mpo, pra
erenciá-
artesãos.
e se dá-
ro a juros,
as pessoas
ço. Passa-
de ilustres

se transfor-
senvolvi-
na maior
iro. Os ri-

11



cartistas, desde os socialistas até alguns
liberais. Em 1848, o movimento cartista
atingiu o apogeu. Foi entregue ao parla-
mento um documento (*Carta do Povo*,
daí o nome de *cartismo*) contendo mil-
hões de assinaturas. Os deputados man-
tiveram-se insensíveis e ordenaram que
a polícia baixasse o pau nos cartistas.
Apesar dos fracassos iniciais, o cartis-

124

Figura 36 - Livro 03/EM-2000 - página 11

Figura 37 - Livro 03/EM-2000 - página 124

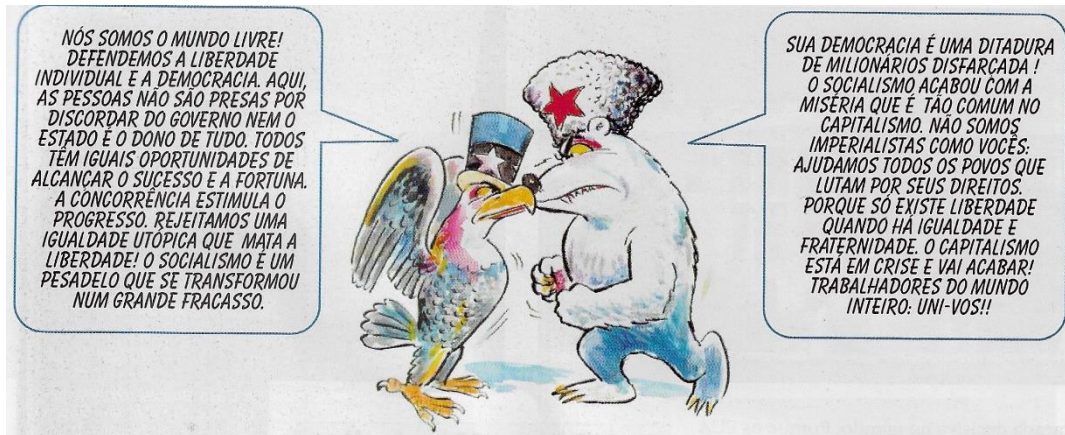


Figura 38 - Livro 03/EM-2000 - página 242

O neoliberalismo

Vimos que depois da crise de 1929 os países capitalistas seguiram as receitas do economista inglês J. M. Key-

AI, GALERA: VIVA O CAPITALISMO NEOLIBERAL! EU ME AMARRO EM CONSUMIR.

nes, ou seja, botaram o Estado pra intervir na economia. Empresas estatais, planos econômicos, controle de preços e investimentos, estímulos e restrições aos negócios, tudo isso passou a fazer parte da rotina dos governos capitalistas.

Os **neoliberais** defendem o contrário. Acreditam que o Estado cresceu muito e que, portanto, deve diminuir sua participação na economia. As palavras mágicas são *privatização* e *desregulamentação*. Privatizar significa vender as empresas estatais (siderúrgicas, companhias de transporte, hidrelétricas, minas, com-

panhias telefônicas) para empresários particulares. Numa segunda etapa, também seriam privatizados os hospitais públicos, as escolas e universidades, a previdência social. Desregulamentar significa deixar a economia entregue aos ventos (ou vendavais) do mercado.

Outras receitas neoliberais incluem a diminuição de impostos, para que os empresários tenham mais recursos para investir, a liberação das importações e a abertura ao capital estrangeiro.

A partir do final dos anos 80 os neoliberais entraram na moda. Tanto governos con-

servadores, como os de Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra), e social-democratas, como os de Felipe González (Espanha) e François Mitterand (França), adotaram várias práticas neoliberais.

É claro que não existe um liberalismo puro. Quando um setor da economia começa a capengar, o Estado corre pra dar uma forcinha.

O neoliberalismo modernizou a economia mas ampliou problemas sociais como o desemprego e a pobreza. Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come? Quem estaria com a razão?

em aumentar as taxas alfandegárias pra proteger as indústrias americanas da concorrência estrangeira. O fato é que a economia voltou a crescer, enquanto o desemprego diminuía. O preço disso? Impostos menores e despesas bélicas aumentaram demais os gastos públicos, isto é, do Estado. Onde o governo norte-americano foi arrumar dinheiro? Emitindo papel-moeda (fazendo dinheiro) e, portanto, provocando inflação ou simplesmente pedindo emprestado. Hoje a

dos à dura exploração ou os presos políticos torturados pela terrível PIDE, a polícia política. Em 1968, Salazar teve problemas de saúde e se afastou do governo. No seu lugar, ficou outro fascistazinho **Marcelo Caetano**.

Uma das coisas que mais irritavam a população, e até os militares, era a insistência em manter colônias africanas, como Angola e Moçambique, que promoviam uma guerra desastrosa contra o esta-


Figura 39 - Livro 03/EM-2000 - página 260.

O livro apresenta em toda a sua extensão apenas exercícios discursivos e nenhuma questão do tipo objetiva ou questão de vestibular, o que causa estranhamento diante da tendência percebida nos livros de busca por resultados em vestibulares nos anos 1990 e 2000. Não há imagens de obras de artes visuais pictóricas brasileiras ou de Portinari no Livro 03/EM-2000, contanto apenas com algumas pinturas, a saber nomes europeus universalizados na História da Arte, como Leonardo da Vinci (1452-1519), Gustave Coubert (1819-1877), Claude Monet (1840-1926), Vincent Van Gogh (1853-1890), Gustav Klimt (1862-1918), Henry Matisse (1869-1954), Wassily Kandinsky (1866-1944), Pablo Picasso (1881-1973) e Salvador Dalí (1904-1989).



Figura 40 – Livro 03/EM-2000 – página 124

Curiosamente apenas o último exercício do livro, na última página do volume, propõe algum trabalho mais efetivo de retorno às imagens para investigação de sua composição. Trata-se de um exercício que propõe a análise da imagem da capa do livro, mas que já traz de antemão, em seu enunciado, algumas interpretações dos simbolismos construídos na imagem. Já direcionado o que os estudantes devem obrigatoriamente entender da imagem, para então perguntar qual interpretação eles extraem da capa. Um exercício que direciona demais a interpretação e produz resultados muito determinados pelo enunciado, deixando pouco espaço para a construção do saber pelo próprio estudante e pelo debate em sala com colegas e professores.



REFLEXÕES CRÍTICAS

1. Debata com seus colegas as vantagens e as desvantagens do neoliberalismo.
2. A guerrilha ainda pode ser, em certas circunstâncias, uma estratégia de luta válida para alguns países da América Latina? (Sugestão: compare Cuba e Nicarágua, Peru e El Salvador, e peça pra seu professor falar da guerrilha no Brasil durante a ditadura militar).
3. O capitalismo está de acordo com os princípios do cristianismo? E o socialismo? Avalie criticamente a Teologia da Libertação.
4. Dê uma olhada na capa deste nosso livro. A ampulheta simboliza a passagem do tempo, a História. De um lado, o ouro e a coroa representam as riquezas e o poder. Do outro, a violência do vidro quebrado e o sangue. Qual a sua interpretação sobre a capa de nosso livro?

336

Figura 41 - Livro 03/EM-2000 – página 336



Figura 42 - Livro 03/EM-2000 – capa

3.4 Livro 04/EM-2007

Em sua apresentação, os editores do Livro 04/EM-2007 se referem às imagens e sugerem seu potencial como fonte documental ao citarem na página de apresentação do livro a presença de “propostas de atividades que estimularão você a interpretar imagens e a refletir de forma crítica sobre os grandes temas do mundo contemporâneo” (ARRUDA, 2007, p.03a). Em momento posterior, ainda na mesma página, o texto afirma que o livro foi *renovado* e “ajustado às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Ministério da Educação” (ARRUDA, 2007, p.03b).

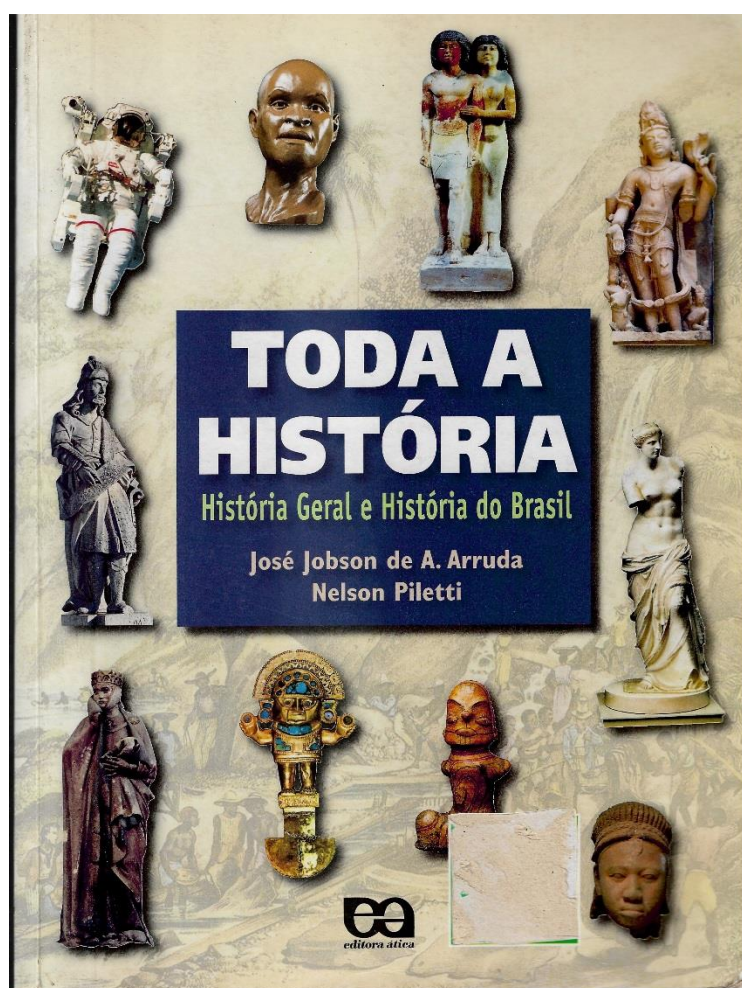


Figura 43 - Livro 04/EM-2007 - Capa

O Livro 04/EM-2007 apresenta elementos novos para as publicações escolares se comparado aos livros anteriores. Traz uma qualidade de papel superior o que confere maior nitidez as imagens, assim como traz grande volume de imagens, fazendo com que seja difícil encontrar uma página sem elemento imagético, seja ele fotografia, charge, mapa ou reprodução de pinturas. Além

disso as imagens estão presentes em grande formato, oferecendo destaque para sua apreciação e possível análise. Todas as imagens, ao longo das 680 páginas de texto base estão acompanhadas de legendas em textos extensos que explicam seus significados e contextos, além de informar elementos que ampliam as possíveis leituras, ainda que direcionem o olhar de algum modo, não apresentam opiniões fechadas e sugerem a reflexão do estudante.



Figura 44 - Livro 04/EM-2007 – página 275

Apenas as imagens que abrem o as unidades não possuem essa configuração, revelando um extenso e dedicado trabalho de pesquisa iconográfica para composição do livro. Ao final de cada capítulo em toda extensão do livro existe um *box* apresentando fontes cinematográficas de referência para ampliação do entendimento do tópico estudo, seguido de um segundo *box* com indicações de sites que tratam dos temas e um terceiro *box* com exercícios de questões discursivos. Dentre esses exercícios é possível encontrar, ainda que de forma parca e não constante, sugestões de atividades que exigem trabalho com as imagens do capítulo, obrigando o estudante a retornar a elas e proceder análises a partir do exame desse tipo de fonte documental. Não são, no entanto, proposições que dialogam com métodos de análise iconográfica, ficando em muitos casos uma tarefa de encontrar nas imagens, leituras que estão de algum modo apresentadas no texto base, revelando ainda uma dependência da imagem em relação ao texto verbal.

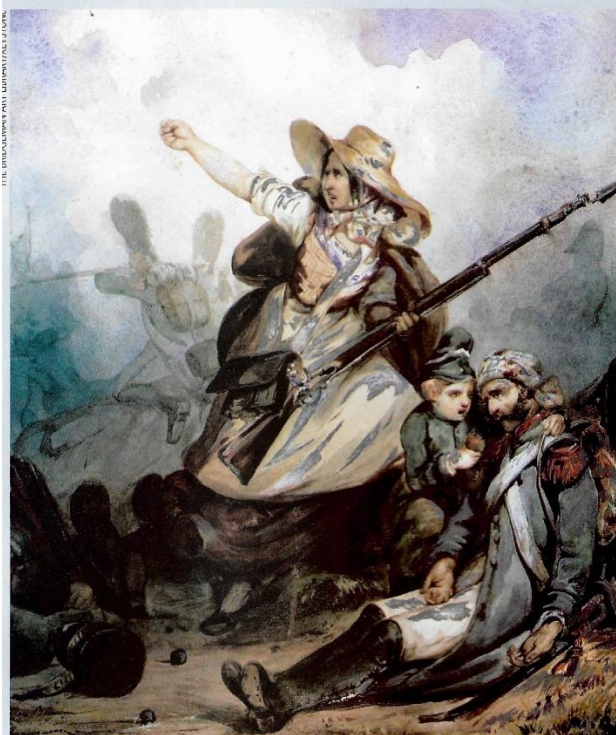


Reverendo o conteúdo

1. Que importância tem Darwin para as ciências humanas? E Freud?
2. Resuma as principais características da literatura e da arquitetura no século XIX.
3. Que tendência foi dominante na pintura na primeira metade do século XIX e como ela surgiu?
4. Descreva as principais características, em pintura, do Realismo, do Impressionismo, do Expressionismo, do Fovismo, do Cubismo, do Futurismo e do Abstracionismo.
5. Que escola dominou a música no século XIX? Quais os principais compositores? Que tipo de música surgiu nos Estados Unidos?
6. Descreva o surgimento do cinema e seus primeiros passos.

Figura 45 – Livro 04/EM-2007 – página 433

Interpretando imagens



A barricada em 1830 (1834), guache sobre papel de P. Manguin (1815-1869).

Refleta e responda

- 1) Observe a imagem e compare-a com a da p. 395.
- 2) O que há de comum entre as duas?
- 3) Quem é a mulher com o punho erguido e uma arma na outra mão? Na cena aqui representada ela desempenha o mesmo papel da mulher da imagem da p. 395? Explique sua resposta.

Figura 46 – Livro 04/EM-2007 – página 396

Elemento de destaque é a seção *Interpretando Imagens* presente no interior de trinta e três do total de cem capítulos que o livro possui. Essa seção apresenta uma ou mais imagens e propõe análises por vezes comparativas entre elas, busca por compreensão de elementos simbólicos e relações das suas narrativas com os conteúdos estudados nos textos verbais do. Dos trinta e três exercícios desse tipo, dezoito são propostos a partir de imagens artísticas de pinturas ou esculturas, os demais utilizam fotografias e charges. Dos dezoito exercícios apenas dois trazem obras de artes visuais brasileiras que não sejam charges, sendo apenas uma do modernismo brasileiro, propondo no mesmo

exercício duas atividades a respeito da escultura *Diana Caçadora* – 1927 de Vítor Brecheret e *Tropical* – 1917 de Anita Malfatti. Portinari é citado uma única vez na página 609, referido como nome que *sobressaiu* no contexto de artistas plásticos brasileiros a partir de 1930. Contudo suas obras não são apresentadas ou referidas, a exceção de uma fotografia da Igreja de São Francisco a Lagoa da Pampulha em Belo Horizonte. A imagem destaca o desenho arquitetônico do teto da edificação e o painel em pintura sobre azulejaria de Portinari, contudo o nome do artista não é referido na longa legenda sobre a igreja.

Interpretando imagens



Diana caçadora (1927), de Vítor Brecheret (1894-1955), escultura que se encontra atualmente no saguão do Teatro Municipal de São Paulo.



Tropical (1917), óleo sobre tela da pintora brasileira Anita Malfatti (1889-1964).

Refleta e responda

- 1) Escreva um texto descrevendo as duas imagens.
- 2) Que características dessas obras podem ser associadas ao Modernismo?

Figura 47 – Livro 04/EM-2007 – página 607

Interpretando imagens



Charge de Chico Caruso publicada no *Jornal do Brasil* em outubro de 1979.

Refleta e responda

- 1) Quem são as pessoas representadas nessa charge?
- 2) O que elas estão fazendo?
- 3) A quais partidos políticos se refere a expressão "aliche ou muzzarella"?

Figura 48 - Livro 04/EM-2007 – página 602

Interpretando imagens

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Charge de Storni, 1927.

Refleta e responda

- 1) A que fenômeno político da Primeira República se refere esta charge de 1927?
- 2) Quem é a personagem da esquerda? Que tipo de chapéu ela está usando e o que ele representa?

Figura 49 - Livro 04/EM-2007 – página 444

Interpretando imagens

BETTMANN CORBIS/LATINSTOCK



Crianças vietnamitas correm em estrada da cidade de Trang Bang, Vietnã do Sul, em 1972, para escapar de um bombardeio por aviões dos Estados Unidos.

Refleta e responda

- 1) Você já viu essa foto? Que significado ela tem para você?
- 2) Escreva um texto relacionando a foto com o tema deste capítulo.
- 3) Compare a foto com o texto de Gandhi da p. 536. Que conclusões podemos extrair dessa comparação?

Figura 50 - Livro 04/EM-2007 – página 538

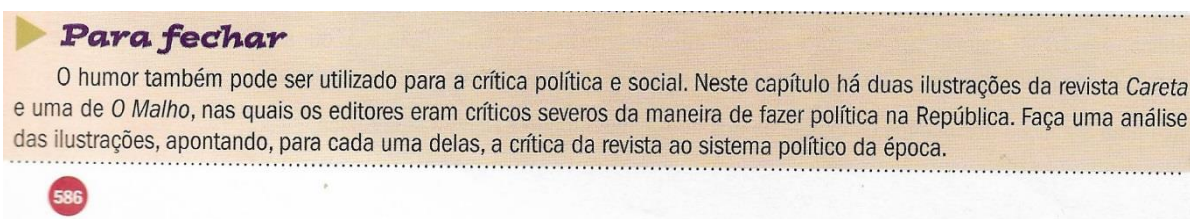
Em sua apresentação, os editores do Livro 04/EM-2007 citam a presença de “propostas de atividades que estimularão você a interpretar imagens e a refletir de forma crítica sobre os grandes temas do mundo contemporâneo” (ARRUDA, 2007, p.03a). Em momento posterior, ainda na mesma página, o texto ainda afirma que o livro foi *renovado* e “ajustado às exigências da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Ministério da Educação” (ARRUDA, 2007, p.03b).

3.5 Livro 05/EM-2010

O Livro 05/EM-2010 não faz qualquer menção a sua forma de operação com imagens no texto de sua apresentação. A abertura das unidades e capítulos trazem uma imagem apenas em sentido decorativo em formato estendido e uma epígrafe relacionada ao algum dos temas principais do capítulo. Em seu interior o livro apresenta muitas imagens com ótima qualidade de impressão e legendas com textos volumosos sobre elas. São imagens de fotografias, mapas, reprodução de charges e obras de artes. Na maior parte do livro é possível encontrar ao menos uma imagem em quase todas as páginas, sempre em boas dimensões para visualizam e boa qualidade de impressão.

Existe no final de cada capítulo uma seção de exercícios intitulada *Para fechar*. Nesta seção é possível encontrar exercícios que propõe a operação com imagens como fonte documental de investigação para construção do conhecimento histórico. São exercícios que sugerem a interpretação de imagens de charges, fotografias ou reproduções artísticas do interior dos capítulos. Propondo comandos de interpretação, análise, relação com o texto e elementos comunicativos presentes nelas ou ainda montagens e ressignificações a partir dessas imagens reproduzidas ou de filmes indicados. Existe a sugestão de questionamento das intencionalidades de produção das imagens e seus condicionantes, o que abre espaço para problematizar a construção das imagens e suas narrativas, e interpretações contextuais de produtos imagéticos editoriais e de propaganda, como cartazes e peças publicitárias.



▶ Para fechar

O humor também pode ser utilizado para a crítica política e social. Neste capítulo há duas ilustrações da revista *Caretta* e uma de *O Malho*, nas quais os editores eram críticos severos da maneira de fazer política na República. Faça uma análise das ilustrações, apontando, para cada uma delas, a crítica da revista ao sistema político da época.

586

Figura 51 - Livro 05/EM-2010 – página 586

► Para fechar

Assista ao filme *Tempos modernos* e discuta em classe: qual é a relação entre o filme e o conteúdo estudado no capítulo? Quais são as críticas feitas por Charles Chaplin?

Relacione o conteúdo do filme com um tema estudado: taylorismo, crise de 1929, contestações ao sistema industrial etc.

635

Figura 52 - Livro 05/EM-2010 – página 635

► Para fechar

Este capítulo apresentou propagandas políticas impressas durante o governo de Stalin.

- Observe os cartazes em que ele aparece e interprete a imagem que o regime queria construir de seu líder.

617

Figura 53 - Livro 05/EM-2010 – página 617

► Para fechar

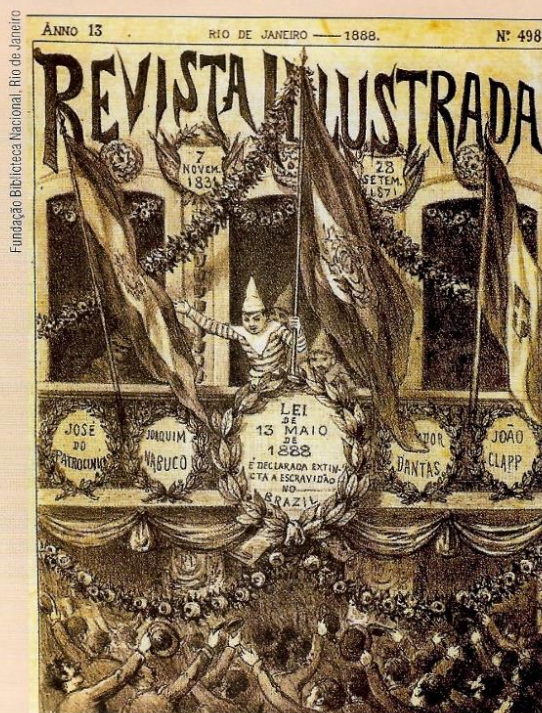
Leia a descrição:

No dia 13 de maio de 1888, na hora mesma em que a Lei 3.353 – a Lei Áurea – foi assinada, aproximou-se da princesa Isabel o presidente de Confederação Abolicionista, João Clapp, e lhe fez a entrega, em nome do movimento vitorioso, de um “mimoso bouquet de camélias ar-

tificiais”. Logo em seguida, o imigrante português José de Seixas Magalhães passou às mãos da princesa um outro buquê de camélias naturais, viçosas, trazidas diretamente do quilombo do Leblon.

(SILVA, Eduardo. “As camélias de liberdade”.
In: Revista Nossa História, ano 1, n. 7, maio 2004. p. 26.)

Agora, observe a imagem:



Capa da Revista Ilustrada, de Angelo Agostini, comemorando a Lei Áurea.

Interprete a imagem, analisando o que representavam as datas, os nomes e as flores.

508

Figura 54 - Livro 05/EM-2010 – página 508

► Para fechar

Algumas das fotografias deste capítulo apresentam crianças como personagens centrais: no bairro do Brooklyn; lendo o *Livro Vermelho* de Mao Tsé-Tung ou atingidas por uma bomba de napalm durante a Guerra do Vietnã. O his-

toriador utiliza imagens como fonte na construção do conhecimento sobre o passado, considerando que o fotógrafo não é “neutro” e que, ao enquadrar os personagens em sua câmera, tem a intenção de mostrar algo ao público.

- Discuta em grupo uma das fotografias citadas e responda: qual a mensagem que cada uma delas pretende divulgar?

Figura 55 - Livro 05/EM-2010 – página 736

► Para fechar

No capítulo, duas imagens fazem referência a “terroristas”. A primeira é o cartaz (p. 810) produzido pelo regime militar, com fotografias de vários integrantes da luta armada. Embora eles se autodenominassem “guerrilheiros”, o cartaz os chama de “terroristas”, além de ladrões e assas-

sinos. A segunda imagem é o cartaz (p. 815) produzido por organizações de oposição à ditadura e que lutavam pela “Anistia Ampla, Geral e Irrestrita” a todos os condenados pelo regime. Com a foto de Tiradentes, o cartaz diz que um governo o condenou como “terrorista”.

- Identifique o significado da palavra **terrorista** veiculada pelo governo militar e pela campanha da Anistia.

Figura 56 - Livro 05/EM-2010 – página 821


► Para fechar

A Ku Klux Klan e o racismo nos Estados Unidos

A gravura ao lado é uma ilustração da *Harper Magazine*, periódico criado em Nova York em 1850. Ela retrata o clima de tensão nos estados do Sul no pós-guerra civil, em particular a ação da Ku Klux Klan, fundada em 1866.

1. Relacione a gravura com a chamada **Reconstrução Radical** posta em prática pelo governo norte-americano nos estados do Sul após 1865.
2. A ilustração exprime uma visão crítica ou favorável à KKK? Justifique.
3. Faça uma reflexão livre sobre o racismo nos EUA, comparando com o racismo brasileiro.

Cartum de 1874, que representa a situação do negro após a guerra civil como pior do que era na época da escravidão.



The Granger Collection, New York/Other Images

Figura 57 - Livro 05/EM-2010 – página 477

Esse conjunto de exercícios estabelece formas diversificadas de tratamento das imagens, proporcionando discussões que podem ampliar a própria profundidade dos exercícios. Uma carência percebida neste livro, no entanto, são orientações para o trabalho com imagens na dimensão de documentos históricos, análises e interpretações de fontes imagéticas. Tanto para professores como para os estudantes, essas orientações poderiam otimizar as práticas interpretativas e resultados educacionais de ensino e aprendizagem. Metodologias e concepções de operação historiográfica seriam ferramentas necessárias para aprofundamento desses processos de aprendizagem.

O movimento modernista brasileiro é citado em um capítulo de duas páginas em meia, entre a 579 e a 581, sem menções a Portinari. No entanto a capa do livro é integralmente ocupada por uma montagem digital a partir da reprodução dos painéis Guerra e Paz criados entre 1952 e 1956 por Portinari para a sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York. Estes mesmos painéis são retomados na contracapa e no interior do livro, localizado na abertura do capítulo 42 na página 587, com um texto descritivo sobre o contexto e intencionalidade de Portinari ao realizar essa obra. Enfatizando o convite de produção realizado ao artista pelo governo brasileiro, a partir de um pedido da ONU, solicitando uma obra nacional a ser doada à instituição internacional. O texto destacando também a presença destes painéis em exposição permanente em local de destaque na sede da organização. O texto traz ainda uma breve descrição dos significados da obra, mas não sugere qualquer atividade relacionada a ela.

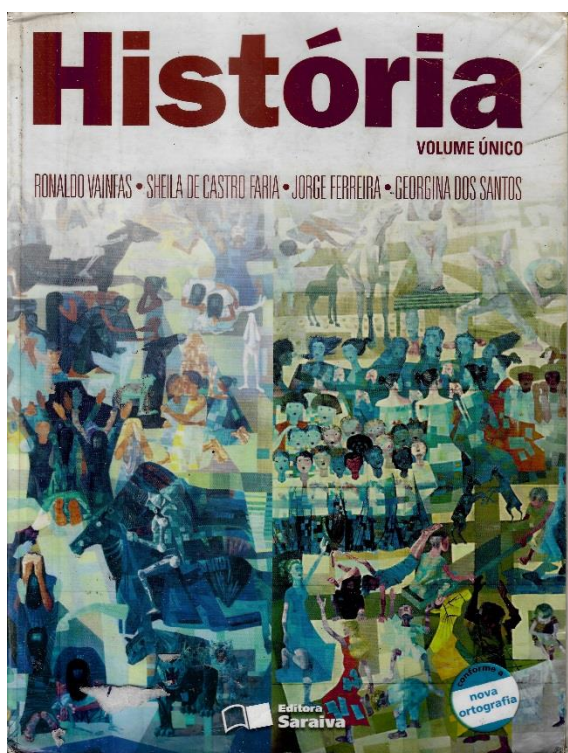


Figura 58 - Livro 05/EM-2010 – Capa



Figura 59 - Livro 05/EM-2010 – página 587

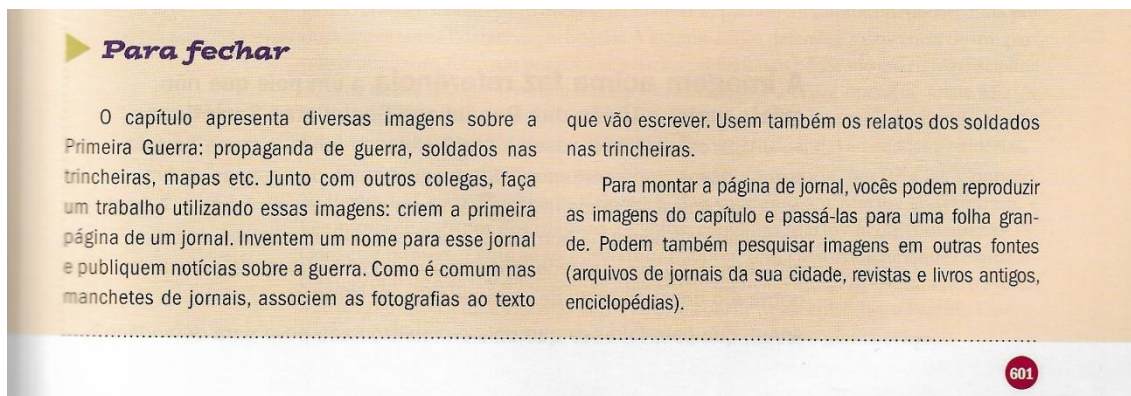


Figura 60 - Livro 05/EM-2010 – página 601

No que diz respeito ao suporte imagético do Livro 05/EM-2010, também existe uma extensa lista de indicações de filmes relacionados aos conteúdos no final de cada capítulo, diversificando os suportes de pesquisa.

A despeito de que no interior dos capítulos as imagens ainda funcionem como suporte ilustrativo para os textos verbais, não existindo discussões específicas sobre as imagens nesses textos, os exercícios propostos na seção *Para Fechar* conferem às imagens espaços de protagonismo como fonte de pesquisa que ainda não haviam sido percebidos nos demais livros analisados nessa pesquisa. Ao que se percebe, no espaço de tempo compreendido entre o Livro 01/EM-1998 e o Livro 05/EM-2010, analisados nessa pesquisa, as formas de utilização de imagens na educação básica nos processos de ensino e aprendizagem foram sendo ampliados e recebendo gradativo destaque, ainda que não sejam protagonistas ou motivadoras dos textos, ao contrário, estando ainda subordinadas a eles de algum modo.

Esse gradativo aumento da atenção às imagens se percebe concomitante a percepção de melhores materiais e tipos de papel que passaram a constituir os livros, a qualidade dos processos e resultados de produção e impressão das imagens. Aliado a isso a possibilidade de mecanismos de impressão a custos menores, modernização dos layouts de diagramação, e a necessidade cada vez mais crescente de relação com imagens tornadas quase onipresentes na vida dos jovens, em contextos de mundo que popularizou a internet e dispositivos eletrônicos players de mídias diversificadas, pressionou a prática docente e a composição de livros didáticos no sentido de ampliar e diversificar suas práticas de ensino e aprendizagem por meio de imagens.

3.6 Livro 06/EF-2018

No conjunto de cinco livros didáticos de História para o 9º Ano do Ensino Fundamental selecionados para essa análise, todos possuem data de publicação do ano de 2018, tendo sido aprovados em lista de análise pelo PNLD 2020. Dentre eles um corresponde a 3ª edição pela Editora Saraiva, um corresponde a 2ª edição pela editora SM, um corresponde a 3ª edição pela editora Moderna e outros dois correspondem a 1ª edição também pela editora Moderna.

O livro 06/EF-2018 é o primeiro dentre os analisados até o momento nessa pesquisa, que não traz em sua capa qualquer imagem referente a algum fato histórico reconhecido como de destaque na construção geral do curso da História mundial ou brasileira. Também não faz uso de imagens de objetos históricos nem de reproduções visuais de obras de arte que denotem ligação com o passado, como em todos os livros analisados anteriormente. Nem mesmo constrói uma figura de linguagem visual por meio de

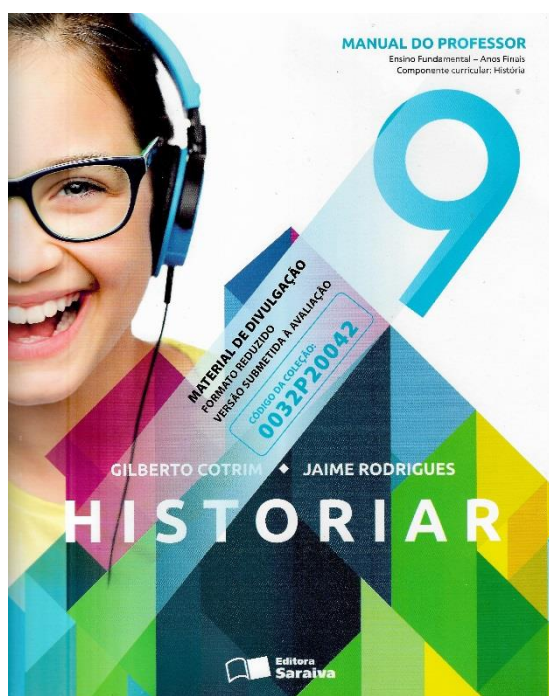


Figura 61 - 06/EF-2018 - Capa

montagem de elementos simbólicos, como a ampulheta, cédulas, moedas, coroa e sangue sobre o globo terrestre que compõem a capa do Livro 03/EM-2000.

No Livro 06/EF-2018 a capa é constituída apenas por fundo branco, composição com polígonos coloridos e imagem fotográfica de uma pessoa bem jovem com largo sorriso, de pele branca e olhos claros de tom entre azul e verde, utilizando óculos e fone de ouvido policromados. A fotografia da jovem pessoa está ocupando a maior parte do lado esquerdo da capa, apresentando apenas uma parte do rosto em corte de alto a baixo quase simétrico. As cores da capa são leves em tons que trazem sensação alegria. É interessante notar que desde sua capa, este livro parece enunciar sua busca por conectar o saber histórico com a juventude, trazendo elemento considerado próprio do seu universo, o fone de ouvido, e uma certa relação de satisfação e alegria denunciada pelo sorriso

farto. Talvez propondo que a História e seus saberes, como campo científico é bem próxima e presente na vida cotidiana da juventude a que o livro se destina.

Outro elemento interessante é o fato de que, dentro da seleção dessa pesquisa, um dos autores do Livro 06/EF-2018, Gilberto Cotrim, conta com sua segunda menção como autor, sendo a primeira como autor único no Livro 02/EM-1999, pela mesma editora.

Em sua apresentação o Livro 06/EF-2018 enfatiza por vários momentos sua conexão e compromisso com a BNCC, destacando a construção da cidadania como objetivo geral da coleção. Destaca uma seção de orientação aos professores com os pressupostos teórico-metodológicos, organização e correspondência com a BNCC em seus conteúdos, presença de trabalho com história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (COTRIM, 2018, p.III).

Traz ainda na apresentação, seu pressuposto conceitual sobre ensino de História que define dizendo “Acreditamos que, por meio da reflexão histórica, podemos ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos” (COTRIM, 2018, p.III). Essa concepção é retomada no manual do professor, enfatizando o trabalho com História como campo de interpretações e perspectiva de História Social.

No Livro 06/EF-2018, em sua seção introdutória destinada a orientação do professor, intitulada *Concepção da obra e seus pressupostos*, no tópico 1.2 *Novos objetos, novos objetivos*, o texto apresenta citações que apontam o trabalho com imagens de modo mais consistente e efetivo. Existem referência ao suporte áudio visual como “interpretação consistente” para a História, e categorização de imagens como fontes para a “construção do saber históricos”, posição que torna a fonte imagética tão protagonista como o texto verbal

(...) No entanto, se tudo é História, a maneira de transformar essa imensidão de informações, objetos e objetivos em uma interpretação consistente (uma aula, um livro, um artigo, um audiovisual) pode diferir de pessoa para outra, de uma geração para outra, em função da variedade de concepções historiográficas, da filiação teórica e metodológica. (COTRIM, 2018, p.VII)

Afinal, desde o século passado, os estudiosos tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos. Boa parte dessa diversificação relaciona-se ao uso de novas

tecnologias que impactaram o cotidiano. Não apenas os registros escritos, mas também de outros tipos, foram incorporados ao rol de fontes utilizadas na construção do saber histórico. Fotografias, vídeos, música, obras de arte em geral, mensagens eletrônicas, redes sociais, traçados viários, mobiliário, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos que não fossem oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador. (COTRIM, 2018, p.VII b)

Leituras para o professor

O texto reproduzido a seguir traz uma discussão importante sobre o uso das imagens em sala de aula (e não só as do livro didático) e a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar com esse recurso.

O uso de imagens em sala de aula exige uma nova postura de professores e alunos, que não diz respeito à formação de historiadores, mas ao fato de proporcionar mais autonomia intelectual ante os diversos registros humanos [...].

A condição de uso adequado das novas tecnologias e dos novos mediadores da aprendizagem como o uso coerente de imagens passa pela formação do professor. Segundo a Lei 9.394/96, a formação continuada dos professores é condição para o processo qualitativo, pois é o único meio de esses profissionais acompanharem os discursos, as novas propostas de ensino da disciplina, as novas interpretações e novas exigências do cotidiano escolar [...].

Devem ser buscados mecanismos e ferramentas para o uso eficiente das fontes imagéticas, as quais, chegando aos docentes, despertem o olhar de interesse em conhecer e usar de forma privilegiada a linguagem imagética em sala de aula, sem a possibilidade de se perder em generalizações grosseiras. Além disso, o uso de imagens diz respeito a alguns cuidados, como por exemplo não priorizar a forma em detrimento da ideia, ou vice-versa, ou homogeneizar a cultura de uma época a partir de uma única imagem (Peter Burke, *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004, p. 52). Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto da concepção, o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados.

O século XXI está mergulhado em uma cultura da imagem, consumida de forma indiscriminada, razão por que ela tanto pode servir como processo de massificação como processo de construção e ressignificação. Como ferramenta privilegiada, a imagem cativa o olhar do aluno, que vive em uma sociedade cifrada em ícones e signos, os quais ele se acostumou a usar, geralmente de

forma acrítica. O exercício de desvendar as mensagens intrínsecas presentes nas imagens pode significar não apenas um caminho para interpretar as representações do passado, mas o educar o olho para um excelente exercício de elucidação do presente.

Essa problemática envolve a carência de orientações práticas e teóricas quanto ao uso do recurso imagético pelos professores que estão em sala de aula, mas fora do círculo acadêmico em que essas questões são debatidas. As imagens, como linguagem visual, são valiosíssimas na reconstrução da cultura material do passado, como por exemplo o cotidiano de pessoas comuns. Para a adoção de tal meio de comunicação com o passado, são exigidos o desenvolvimento de habilidades e uma busca epistemológica por parte do docente. A mesma atenção vale para as imagens do presente, devendo-se ter a consciência de que a imagem do passado ou do presente é sempre uma representação da realidade, não ela propriamente.

Mesmo antes de proporcionar aos alunos condições de "lerem" imagens, o professor precisa [...] educar seu próprio olhar para a imagem, daí a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. A imagem como texto visual é reveladora de cultura, por isso a necessidade de aprender a observar e interpretar culturas visuais, como afirma Panofsky (apud BURKE, 2004, p. 45) deve-se exercitar os três níveis de interpretação: seu significado natural (objetos), seu significado convencional (o que quer representar) e seu significado intrínseco (o que está subliminar). O que torna, no contexto da história cultural, o uso do suporte imagético um grande desafio.

A partir da análise de Peter Burke, em *Testemunha ocular: história e imagem*, é possível buscar os limites, perigos e as possibilidades de uso das imagens de uma forma mais produtiva, utilizando-as como um recurso precioso para despertar o olhar do aluno para a realidade do estudo proposto. Como fonte histórica privilegiada, as imagens não restituem o real. Elas reconstróem, voluntariamente ou involuntariamente, a apreensão do real. "A imagem não explica a realidade. Convida a recriá-la e revivê-la", diz [Miriam M.] Leite ("Texto visual e texto verbal". In: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (orgs.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998, p. 34). [...]

O educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las. Para isso, deve dispor de grande bagagem cul-

Figura 62 - Livro 06/EF-2018 - página XXXVII

Na seção que apresenta propostas de avaliação, o Livro 06/EF-2018 sugere que o professor, em relação ao estudante, proceda avaliações de caráter processual, formativo e participativo, definido cada uma dessas categorias (COTRIM, 2018, p. XXXIV). Nesse ínterim, são apresentadas possibilidades de trabalho nas quais são listados recursos pedagógicos, dentre eles e com destaque textual descritivo e explicativo estão referências iconográficas. O livro apresenta uma seção orientando o trabalho com imagens e descrevendo etapas de atenção na prática docente com imagens. Além disso reproduz um texto de Sandra Mara D’ávila Sandri com argumentações a respeito da necessidade e do valor do uso de imagens em sala de aula para o ensino de História.

O manual do professor traz seção intitulada *Iconografia e Leitura de Imagens*, onde destaca o valor de se utilizar imagens como fontes históricas, defendendo que estas não devem ser

4.3. Iconografia e leitura de imagens

Por muito tempo, as imagens foram utilizadas pelos historiadores como meras ilustrações ou elementos com-probatórios. No entanto, com as transformações na concepção de conhecimento histórico ocorridas no século XX e por conta também do desenvolvimento da **história da cultura**, as imagens passaram a ser compreendidas como fontes de informações, que devem ser lidas e interpretadas. Atualmente, recursos iconográficos, como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas, são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos.

Lidar com fontes e linguagens diferenciadas – principalmente visuais – requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

Há um ponto comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- **observar** os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas, etc.;
- **refletir** sobre as impressões e os sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- **identificar** o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura, etc.) e a data e o local de sua produção;
- **pesquisar** informações sobre o autor da obra (nacionalidade, idade, outros trabalhos, etc.);
- **investigar** se a obra tinha um público-alvo, quem teve acesso a ela, etc.;
- **comparar** a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- **analisar** o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no tempo presente.

Ao longo desta coleção, há diferentes propostas de atividades com iconografia, que são parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus alunos e as potencialidades deles.

Figura 63 - Livro 06/EF-2018 – página XXXVI

meros suportes ou ilustrações ao texto verbal. Propondo que a variedade de fontes iconográficas seja problematizada, lida e interpretada para a construção do saber histórico. Propõe aos professores sete procedimentos para uma metodologia do trabalho com imagens e os descreve. São eles: observar, refletir, identificar, pesquisar, investigar, comparar e analisar. Trazendo nessa seção com um excerto longo do artigo “Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia – um estudo hermenêutico de imagens para a sala de

aula”, escrito por Sandra Maria D’Avila Sandri e publicado nos Anais do II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás – História e Mídia em 2011. Texto que apresenta a necessidade contemporânea de competências leitoras de imagens, a potencial contribuição do ensino de História para esse fim, e a necessidade de interesse em formação continuada por parte dos professores. Finalizando com indicações de referências sobre o assunto imagens no ensino de História.

A apresentação aos estudantes indica que “houve uma renovação nas imagens, o que inclui fotografias, reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos visuais” (COTRIM, 2018, p.03).

Em seu interior o Livro 06/EF-2018 é abundante em imagens de reproduções de caricaturas, charges, cartazes e mapas, contando com predominância de fotografias. As imagens são coloridas e reproduzidas em boa qualidade, todas contando com legendas explicativas. No entanto, ao longo das 248 páginas, apenas 14 imagens se tratam de reproduções de obras de arte pictóricas e uma litogravura. Dentre essas 14 obras pictóricas reproduzidas, 08 são de artistas visuais brasileiros. São elas: *A Pátria*, de Pedro Bruno – 1919; *Alegoria da República e a partida da família*, autor desconhecido -1889; *O martírio de Tiradentes*, de Aurélio de Figueiredo – 1893; *Retrato de Mário de Andrade* de 1922 e *A Boba* de 1915-1916, ambas de Anita Malfatti; *Abaporu*, de 1928, *Segunda Classe*, de 1933 e *Operários*, de 1933, estas três pinturas de Tarsila do Amaral. Embora exista tópico dedicado ao modernismo no Brasil e seus desdobramentos, o livro trata do modernismo brasileiro nas artes, e da Semana de Arte Moderna de 22 em apenas uma ocorrência de meia página de texto e dois exercícios, sem citar momento algum o nome ou obras de Portinari nos exercícios e nos textos do livro.

Cada um dos quinze capítulos é iniciado com uma imagem que ocupa praticamente toda a extensão de duas páginas. Contando com legenda e algum questionamento inicial sobre o teor do capítulo. As legendas sobre as imagens são longas, oferecendo explicações e algumas problematizações. Existem exercícios tratando as imagens em suas construções estéticas, constituições simbólicas, contextuais e problematizando suas representações. Contudo, das 15 reproduções pictóricas, apenas 08 são desenvolvidas em exercícios. Em alguns desses exercícios são exigidos saberes interdisciplinares para resolução

das questões sobre as imagens, dos quais 06 se tratam de reproduções de obras de arte pictórica brasileiras. Sendo uma de característica Neoclássica, duas do Romantismo, e três do Modernismo Brasileiro. Os comentários sobre as resoluções dos exercícios sobre imagens perpassam saberes de perspectivas da História Cultural em diálogo com elementos sociais, políticos, interpretações filosóficas, artísticas e contextuais.

Integrar com ARTE

5. Observe a imagem ao lado, produzida pelo pintor e desenhista alemão George Grosz (1893-1959), e faça o que se pede.

- Descreva a imagem no caderno e registre suas impressões a respeito da obra.
- Qual é a data de produção dessa obra? Considerando a situação da Alemanha no período em que a obra foi produzida, como podemos relacionar a obra com o conteúdo deste capítulo?

Obra pintada por George Grosz, 1921. Óleo sobre tela, 116 cm x 80 cm. Museu Histórico de Berlim, Galeria Nacional, Berlim, Alemanha.

6. O nazismo, assim como outros regimes totalitários, usou a arte para difundir sua ideologia política. Observe, abaixo, a reprodução de uma obra do pintor alemão Adolf Wissel (1894-1973), considerado um dos artistas oficiais do regime nazista.

Em seguida, responda às questões.

- Como as pessoas aparecem representadas nessa obra?
- Que relação podemos estabelecer entre a obra e a ideologia nazista?

Obra de Adolf Wissel intitulada 'Reunio de camponeses de Koenigsberg', 1933. Óleo sobre tela, 150 cm x 200 cm. Museu Histórico Alemão, Berlim.

Fontes históricas

4. a) A fotografia mostra uma fila de desempregados à espera de doações nos Estados Unidos, em 1937. Ao fundo, há um cartaz no qual está escrito, em inglês: "O maior padrão de vida do mundo" e "Não há nada igual ao estilo de vida americano". Estimule os alunos a pedir orientações para o professor de Língua Inglesa.

b) A imagem revela as contradições vividas pelos estadunidenses durante a década de 1930 – à frente do cartaz de propaganda enaltecendo o "modo de vida americano" há uma fila de desempregados à espera de doações. Explique que a fotografia foi realizada em Louisville, Kentucky, após a inundação do rio Ohio, que provocou danos materiais e imateriais a cerca de um milhão de pessoas nos EUA, aprofundando a Grande Depressão iniciada pela Crise de 1929.

Integrar com Arte

5. a) **Resposta pessoal**, em parte. A obra representa, em primeiro plano, um burguês com uma aparência de indiferença, desdém. Atrás dele, há um soldado ferido em guerra caminhando pela rua e, ao fundo, um trabalhador sem rosto vestido de cinza segurando uma pá. No cenário, há uma parede de tijolos e também chaminés de fábricas soltando uma fumaça escura.

b) A obra foi produzida em 1921. Levando em conta o título da obra e o fato de ter sido realizada por um artista alemão, podemos concluir que se trata de uma crítica à situação social e econômica da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial, o que estimulou o fortalecimento do nazismo.

6. a) As pessoas aparecem reunidas em um encontro familiar durante o dia, no ambiente do campo. É uma representação do ideal nazista da família alemã: brancos, fortes, saudáveis, bem-vestidos.

b) Ao retratar uma família idealizada pelo nazismo, Wissel busca transmitir a ideia de que seria uma família de "raça superior,ariana, pura". E nesse sentido que a pintura se ajusta à ideologia nazista, que considerava o povo alemão superior e pregava uma limpeza étnica.

Nessa seção, são desenvolvidas as seguintes competências do BNCC:

- G2 (atividades 5 e 6);
- G3 (atividades 5 e 6);
- EH1 (atividade 3);
- EH3 (atividades 1, 4, 5 e 6);
- EF09HI12 (atividade 4);
- EF09HI13 (atividades 1, 2, 3, 5 e 6).

Unidade 2 | Capítulo 7 | Crise capitalista e totalitarismo

113

UNIDADE 2 - CAPÍTULO 7 - MANUAL DO PROFESSOR 113

Figura 64 – Livro 06/EF-2018 – página 113

Leitura complementar

Recomendamos a leitura do seguinte texto sobre a vida de Bertha Lutz, que se mescla com a história da conquista do voto feminino no Brasil:

Bertha Lutz (1894-1976)

Pioneira das lutas feministas no Brasil, Bertha Maria Júlia Lutz nasceu em São Paulo (SP) no dia 2 de agosto de 1894, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do cientista e pioneiro da medicina tropical Adolfo Lutz.

Adolescente, foi completar sua educação na Europa. Lá tomou contato com a explosiva campanha sufragista inglesa. Em 1918, em Paris, licenciou-se em ciências na Universidade de Sorbonne, voltando em seguida ao Brasil, onde ingressou, através de concurso público, como bióloga no Museu Nacional.

[...]

[Em 1919], Bertha Lutz representou o Brasil, junto com a paulista Olga de Paiva Meira, no Conselho Feminino Internacional, órgão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), onde foram aprovados os princípios de salário igual para ambos os sexos e a inclusão da mulher no serviço de proteção aos trabalhadores. De volta ao Brasil, Bertha empenhou-se na luta pelo voto feminino e junto com outras mulheres, entre as quais Maria Lacerda de Moura, criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que foi o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF).

[...]

Nos anos 1920, as mais importantes batalhas da luta pelo direito ao voto foram travadas no Congresso Nacional. Dentre os parlamentares, as feministas encontraram como aliado o deputado – e posteriormente senador – Juvenal Lamartine, membro da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, onde estava em exame um projeto de lei que estendia o direito de voto às mulheres. [...]

Apesar dos esforços das feministas, o projeto em curso no Senado não foi transformado em lei.

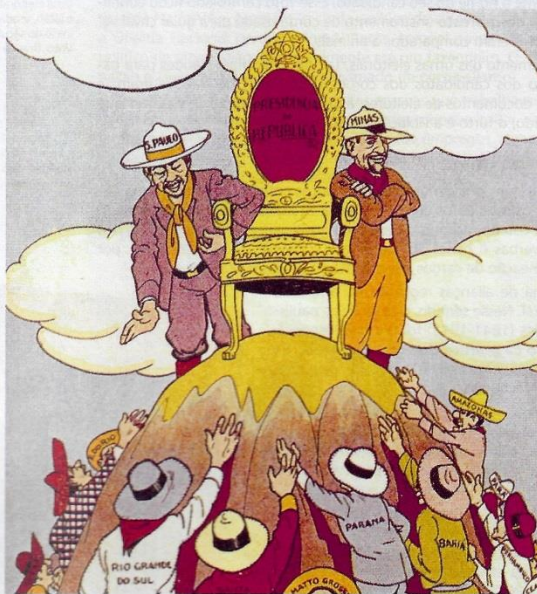
Outras HISTÓRIAS

Disputas entre paulistas e mineiros

Entre 1894 e 1930, vários presidentes da República foram indicados de acordo com as alianças entre os grupos políticos de Minas Gerais (produção de leite) e os grupos políticos de São Paulo (produção de café). Daí surgiu a expressão “política do café com leite”.

Entretanto, estudos recentes mostram que mineiros e paulistas não controlaram de forma exclusiva o governo da República. Existiam outros estados importantes no cenário político, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Ao lado de paulistas e mineiros, os grupos políticos desses estados participaram intensamente das eleições presidenciais.

Além disso, nem sempre paulistas e mineiros concordavam quanto à sucessão presidencial. Em 1910, por exemplo, políticos paulistas queriam que Rui Barbosa sucedesse o governo de Afonso Pena/Nilo Peçanha, enquanto mineiros preferiam Hermes da Fonseca.



Charge de Storni publicada em exemplar da revista *Careta*, de 1925, representando o poder dos políticos de São Paulo e de Minas Gerais. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Atividade

Faça no caderno

- Como a “política do café com leite” é apresentada na charge e no texto? Compare essas duas interpretações.

26

Outras Histórias

Na charge, a “política do café com leite” é representada de forma artística e satírica. Nela, observamos vários homens tentando subir um morro. Cada personagem simboliza um estado do Brasil. No topo do morro, vemos apenas dois homens ao lado de uma cadeira com os dizeres “Presidência da República”. Esses dois personagens que alcançaram o topo representam os estados de São Paulo e de Minas Gerais. A charge

critica a política do café com leite, pela qual paulistas e mineiros dominaram boa parte da vida política brasileira, alternando-se no poder federal. No texto, há uma interpretação sobre a “política do café com leite”, na qual se enfatiza que nem sempre os políticos dos estados de São Paulo e de Minas Gerais controlavam o governo de forma exclusiva e nem sempre concordavam quanto à sucessão presidencial.

Oficina de História

Refletir e ampliar

1. Tema para reflexão. A frase demonstra que havia um clima de insatisfação popular que poderia provocar uma revolução. No entanto, antes que isso ocorresse, as elites deveriam assumir o comando do processo de mudanças, a fim de se manterem no poder.
3. Em troca do apoio do Brasil aos aliados, o governo de Vargas conseguiu, junto aos estadunidenses, financiamento para a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda. De sua parte, o governo brasileiro comprometeu-se a fornecer borraça e minério de ferro para os países aliados e permitiu que militares estadunidenses fossem enviados para bases militares instaladas no Nordeste brasileiro. Em reação, a Alemanha nazista mandou submarinos alemães para afundarem navios brasileiros. Esse acontecimento gerou indignação nacional, o que pressionou o governo brasileiro a declarar guerra às potências do Eixo em 1942.
4. A resposta esperada é afirmativa. Os estudantes podem ressaltar a criação do DIP como forma de controle do Estado sobre a imprensa; a propaganda oficial, que visava influenciar a opinião pública; a criação do programa de rádio Hora do Brasil, transmitido para todo o território nacional, que divulgava as realizações do governo; a proibição do uso de bandeiras e hinos que não fossem os nacionais; a imposição de interventores municipais e estaduais, bem como de uma Constituição inspirada na da Polônia fascista (a "Polaca"); a criação da polícia política; o controle sobre os sindicatos; a extinção dos partidos políticos.

Oficina de HISTÓRIA

◀ Faça no caderno ▶

Refletir e ampliar

1. Atribui-se ao governador mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, em 1930, a seguinte frase: "Façamos a revolução, antes que o povo a faça". Como você a interpreta?
2. Elabore um quadro comparando a Constituição de 1891 (abordada no Capítulo 1) com a Constituição de 1934. Depois, escreva um breve texto comentando diferenças e semelhanças entre as duas.
3. Que motivos levaram o Brasil a entrar na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados?
4. O governo implantado no Brasil entre 1937 e 1945 pode ser considerado fascista? Pesquise.
5. Elabore um texto relacionando as seguintes palavras: voto feminino, exclusão social, emancipação.

Fontes históricas

6. A propaganda foi um instrumento importante para legitimar o poder político no Estado Novo. Era por meio dela, usando imagens, filmes e músicas, que o governo transmitia seus "recados" para os cidadãos. As cartilhas escolares, por exemplo, anunciavam Getúlio Vargas como "pai da nação". Observe a imagem ao lado e analise-a, respondendo, em seguida, às questões:
 - a) Quem é o personagem principal representado?
 - b) Que mensagem essa imagem parece transmitir? Por quê?



Ilustração da cartilha de Alfredo Barroso, *Getúlio Vargas para crianças*, 1942.

Integrar com ARTE

7. As obras da página seguinte foram produzidas pela artista plástica modernista Tarsila do Amaral, um dos nomes mais importantes da pintura brasileira. Ambas são representações relacionadas ao momento sociopolítico vivido no Brasil do começo dos anos 1930. Observe as imagens e depois responda às questões.
 - a) Quais são os temas dessas obras?
 - b) Como as personagens foram representadas?
 - c) Como você relacionaria os temas dessas obras com o momento histórico em que elas foram produzidas?
 - d) Que relações podemos estabelecer entre as duas obras?
 - e) Como você descreveria a visão da pintora Tarsila do Amaral a respeito dos temas representados?

68

2. Sugestão de quadro:

| Constituição de 1891 | Constituição de 1934 |
|--|--|
| Voto aberto | Voto secreto |
| Mulheres e analfabetos não votam | Direito de voto à mulher; analfabeto não vota |
| Estabeleceu três poderes [Executivo, Legislativo e Judiciário] | Estabeleceu três poderes [Executivo, Legislativo e Judiciário] |
| Não incluía direitos trabalhistas | Incluía direitos trabalhistas |

O aluno pode apontar que como diferenças entre as duas Constituições:

- o voto dos eleitores passou a ser secreto, o que dificultou a continuidade de práticas como o clientelismo e o voto de cabresto;
- a conquista do voto feminino;
- a inclusão de direitos trabalhistas, como a jornada de 8 horas diárias e as férias anuais remuneradas;

Entre as semelhanças, ambas as Constituições mantiveram o Estado brasileiro dividido em três poderes e os analfabetos sem direito ao voto.

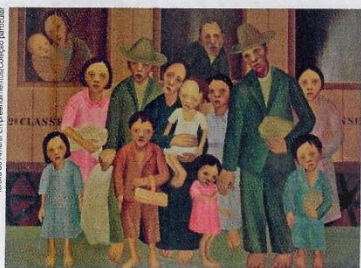
Para avaliar o aprendizado de seus estudantes, verifique a **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem para o 1º bimestre**, localizada no material digital do Manual do Professor.

68

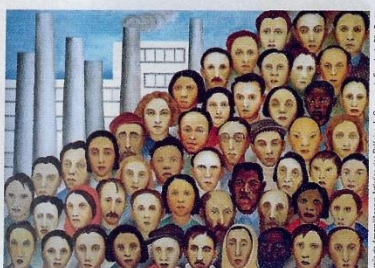
UNIDADE 1 - CAPÍTULO 4 - MANUAL DO PROFESSOR

Figura 66 – Livro 06/EF-2018 – página 68

Tema do Arquivo/Arquivo Histórico do Palácio do Governo do Estado de São Paulo



Segunda classe, pintura de Tarsila do Amaral produzida em 1933. Óleo sobre tela, 110 cm x 151 cm. Coleção particular.



Operários, pintura de Tarsila do Amaral produzida em 1933. Óleo sobre tela, 150 cm x 230 cm. Palácio do Governo do Estado de São Paulo.

Para saber mais

No livro

- SANDRONI, Luciana. *Lampião na cabeça*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. O livro traz um panorama a respeito do cangaço e uma releitura dos seus significados com base em informações sobre a vida de Virgínia Ferreira da Silva, o Lampião.

Nos filmes

- Gaijin – Ama-me como sou* (Brasil). Direção de Tizuka Yamazaki. 2002. 130 min. Conta a saga de três gerações de japoneses no Brasil. A história começa no início do século XX e chega até os anos 1990, quando a terceira geração volta ao Japão para conseguir trabalho.
- Libertários* (Brasil). Direção de Lauro Escorel. 1976. 26 min. Documentário sobre a atuação dos anarquistas nos primórdios do movimento operário em São Paulo, no início do século XX.
- O arraial* (Brasil). Direção de Adalgisa Luz e Otto Guerra. 1997. 13 min. Animação sobre o arraial de Canudos e sua destruição pelas tropas do governo central, narrada por uma criança. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_arraial>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Na internet

- Fundação Casa de Rui Barbosa: <www.casa.ruibarbosa.gov.br>. A fundação guarda o arquivo e a biblioteca do primeiro ministro da Fazenda do período republicano. Na seção “Para crianças” do site, há jogos, passatempos, uma visita virtual à fundação, textos e imagens sobre a história da cidade do Rio de Janeiro.
- Casa de Oswaldo Cruz: <<http://www.coc.fiocruz.br/index.php/patrimonio-cultural/acervo-museologico>>. Este centro de estudos no Rio de Janeiro guarda acervos importantes para a história da saúde pública no Brasil. No site podem ser acessadas imagens de objetos que pertenceram a Oswaldo Cruz e outras informações sobre as campanhas sobre saúde.
- Brasília fotográfica: Memória das lutas femininas: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?p=9787>>. No site que reúne os acervos do Instituto Moreira Salles e da Biblioteca Nacional, é possível consultar fotografias de Bertha Lutz e de organizações pelo voto feminino. Acesso em: 14 jun. 2018.

Integrar com Arte

7. a) e b) No quadro *Segunda classe* são retratadas famílias de migrantes chegando a um novo lugar. Isso pode ser percebido pela presença de um trem no fundo. As personagens estão descalças, usam roupas simples e apresentam rostos cansados e tristes. Já a tela *Operários* é quase totalmente ocupada por rostos que representam operários. Notam-se, ao fundo, chaminés, fumaça e edifícios.
- c) A obra *Segunda classe* pode ser relacionada à situação dos trabalhadores migrantes (brasileiros e estrangeiros) no começo da década de 1930. Já a obra *Operários* representa o crescimento do operariado que trabalhava nas indústrias e vivia nas cidades do Brasil na mesma época.
- d) Nas duas obras, os personagens aparecem descontentes, apáticos, cansados e tristes. Em ambas, o tema principal é o trabalho, e as cores predominantes são tons de amarelo e cinza.
- e) Resposta pessoal, em parte. Nessas obras, Tarsila do Amaral **denuncia** a situação vivida pelos trabalhadores brasileiros na primeira metade do século XX.

Era Vargas
Unidade 1 Capítulo 4

69

Nessa seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- CG2 (atividade 7);
- CG3 (atividade 7);
- CG6 (atividade 7);
- CCH5 (atividades 2 e 7);
- CEH3 (atividades 6 e 7);
- CEH4 (atividades 7);
- CEH5 (atividade 7);
- EF09HI02 (atividades 1, 2 e 4);
- EF09HI08 (atividade 5);
- EF09HI09 (atividade 5).

5. **Resposta pessoal.** Estimule os estudantes a produzir seus textos, refletindo sobre a situação da mulher no Brasil durante a primeira metade do século XX. O professor pode valorizar os exemplos de Bertha Lutz, Antonieta de Barros, Carlota Pereira de Queiroz e outras mulheres, pois naquela época a participação política feminina era reduzida. Além desses exemplos, podemos citar oito mulheres que foram eleitas deputadas estaduais nas eleições de 1934: Líli Lages, Maria do Céu Pereira Fernandes, Maria Luísa Bitencourt, Maria Teresa Nogueira de Azevedo, Maria Teresa Silveira de Barros Camargo, Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro, Rosa Castro e Zuleide Bogéa. No site <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/>

>, é possível acessar a biografia de algumas delas. (Acesso em: 16 ago. 2018.)

Fontes históricas

6. a) Atividade de leitura e interpretação de imagens. O protagonista dessa imagem é Getúlio Vargas, representado ao lado de crianças.
- b) Tema para reflexão e debate. Nas cartilhas, Getúlio Vargas é apresentado como uma pessoa alegre e afetuosa, próxima das crianças, o “pai da nação”. Espera-se que os estudantes compreendam a imagem da cartilha de 1940 como um instrumento de propaganda de governo que enaltece a figura de Vargas.

UNIDADE 1 - CAPÍTULO 4 - MANUAL DO PROFESSOR

69

Figura 67 – Livro 06/EF-2018 – página 69

3.7 Livro 07/EF-2018

O Livro 07/EF-2018 conta com capa em arte gráfica produzida por ilustrador contratado, não se valendo de imagem pré-existente. Representando de modo genérico um grupo de pessoas sem rosto por trás de arames farpados. A predominância da capa é em tons terrosos como ocre e marrom.



Figura 68 - Livro 07/EF-2018 – Capa

O livro possui o título *Geração Alpha*, indicando ser destinado a um público específico, a *geração Alpha*, que se refere aquelas pessoas nascidas a partir de 2010, se estendendo até nascimentos que vierem a ocorrer por volta dos anos de 2025, ainda que essa determinação seja apenas especulativa. O termo é utilizado em pesquisas dos campos da demografia, sociologia e psicologia a respeito do comportamento de gerações por seus períodos de

nascimento. Embora reconheçam que o recorte geracional por datas não represente uma determinação exata ou mesmo consenso a respeito das gerações e suas características, propõe esses marcos com base em experiências históricas, sociais e desenvolvimentos tecnológicos aos quais tenham acesso, e que demarquem transformações profundas nos modos de ser, estar, pensar e se representar no mundo. Essas demarcações não são reconhecidas de igual modo em todos os contextos geográficos e sociais, ainda que pensem em um modelo de mundo globalizado, o que leva a relativização de seus dados e critérios de aplicação a determinados modelos de sociedade. Como característica, a geração *Alpha* é a primeira dentre as classificações geracionais a ter nascido inteiramente dentro do século XXI. São marcados pela inserção, desde seu nascimento, a um mundo conectado, onde possuem influências de dispositivos eletrônicos conectados em redes de informação, internet, redes sociais, integração crescente de dados e meios digitais de entretenimento, interação, construção do ser sensível em integração com o ser virtual digital eletrônico e busca por informação (TWENGE, 2018, p.15-32).

Em contramão de suas propostas, o Livro 07/EF-2018 não apresenta propostas de desenvolvimento de atividades ligadas a meios tecnológicos de obtenção de informação, interação de indivíduos ou construção de produtos ou propostas em ambientes digitais. Se mostrando como uma formatação tradicional de livro texto, com imagens de suporte ao texto, exercícios a respeito dos conteúdos e seleção de questões de exames vestibulares. Em momentos muito raros faz uma indicação de site a ser visitado para leitura complementar e curiosa, com o objetivo de ampliar conhecimento de algum fato citado no texto base do livro. Não se atendo de fato às características presumidas da geração ao qual indica ser destinado.

A apresentação editorial destaca a inserção do estudante em uma contemporaneidade marcada por problemas e desafios, especialmente de ordem social, aos quais devem estar preparados para intervir criticamente e com propostas de resolução baseadas em cientificidade, investigação e valores de convivência harmoniosa. Superando conflito, promovendo diversidades, e harmonia com o espaço e a natureza.

Em suas orientações introdutórias na seção Manual do Professor, traz logo de início a perspectiva da coleção para os anos finais do Ensino

Fundamental demarcadas por competências, educação baseada em valores e orientação pautada pela BNCC. Os valores determinados para a coleção versão sobre diretos relacionados a justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade e criatividade. Sempre propostos na perspectiva de compreender os indivíduos em face de sua alteridade nos contextos de relações sociais. Essa abordagem perpassa até mesmo o tópico sobre valores de criatividade, sugerindo “(...) auxiliar na construção de um mundo mais solidário, justo e favorável à vida em comunidade” (NEMI, 2018, p.VII).

Ainda no contexto das relações que faz com as Competências Gerais da BNCC, faz citação onde se lê, na competência número quatro, o direcionamento do trabalho docente no sentido de

“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (NEMI, 2018, p.VIII).

Ao definir o tratamento das ciências humanas e da História ao longo do livro, o manual do professor salienta a existência de “vasta iconografia” com a presença de “atividades elaboradas especialmente para essa finalidade” através de “procedimentos de investigação, caros a atitude do historiador e embasados pelos atos de: identificar, classificar, organizar, comparar e conhecer”. Voltando a afirmar sobre o próprio livro que “os princípios que norteiam esse trabalho são as sete competências específicas de Ciências Humanas (CECH) da BNCC para o Ensino Fundamental” (NEMI, 2018, p.IX). Reproduzindo logo em seguida mais dois quadros textuais da BNCC, procurando deixar claro para o leitor que o livro se destina a atender aquele documento oficial normativo, se alinhando a ele em todos os aspectos.

O Manual do Professor faz menção a relação da Arte com o ensino de História em um breve parágrafo, e em pontuais citações dadas por recortes de citações normativas da BNCC. Define um pouco melhor em tópico instrucional específico sobre imagens, em texto de três parágrafos bem generalistas sobre o tema e sem qualquer referência externa ao texto do Manual do Professor.

Retomando em Texto de Apoio sobre fontes históricas, no qual cita a orientação dos PCN's acerca dos variados tipos, incluindo imagens (Ibidem, p.XLIII).

As estratégias de abordagens apresentadas pelo Livro 07/EF-2018 propõe que a coleção se preocupa com abordagens interdisciplinares como elemento constituinte dos processos essenciais de ensino e aprendizagem em História. Trazendo a partir desse ponto, uma série de relações entre a História e os demais componentes curriculares da série. Os autores afirmam que “a vastas e diversificada oferta iconográfica da coleção também privilegia a interação com a Arte” (NEMI, 2018, p.XIII) através de propostas que incentivam os estudantes a transcenderem a investigação iconográfica conceitual através da prática de produção de trabalhos de arte com a finalidade de “que incentivem os alunos a se expressar artisticamente” (Idem). De acordo com o texto essa proposição de produção de arte dentro da prática de ensino em História é assim justificada:

Há portanto, não só a análise de técnicas e de estilos, mas também o exercício de produção de releituras, cultivando a valorização da diversidade e da alteridade. (Ibidem, 2018, p.XIII)

O único método apresentado para essa interação, no entanto, é a prática da releitura, método que apesar de válido, não contempla outras oportunidades de construção do saber artístico e relações Históricas possíveis em práticas de arte. O livro apresenta também um tópico sobre a utilização de diferentes fontes históricas, onde cita imagens como fontes e sugere passos iniciais para sua investigação, sem, contudo, aprofundar ou oferecer metodologias nesse campo ao professor.

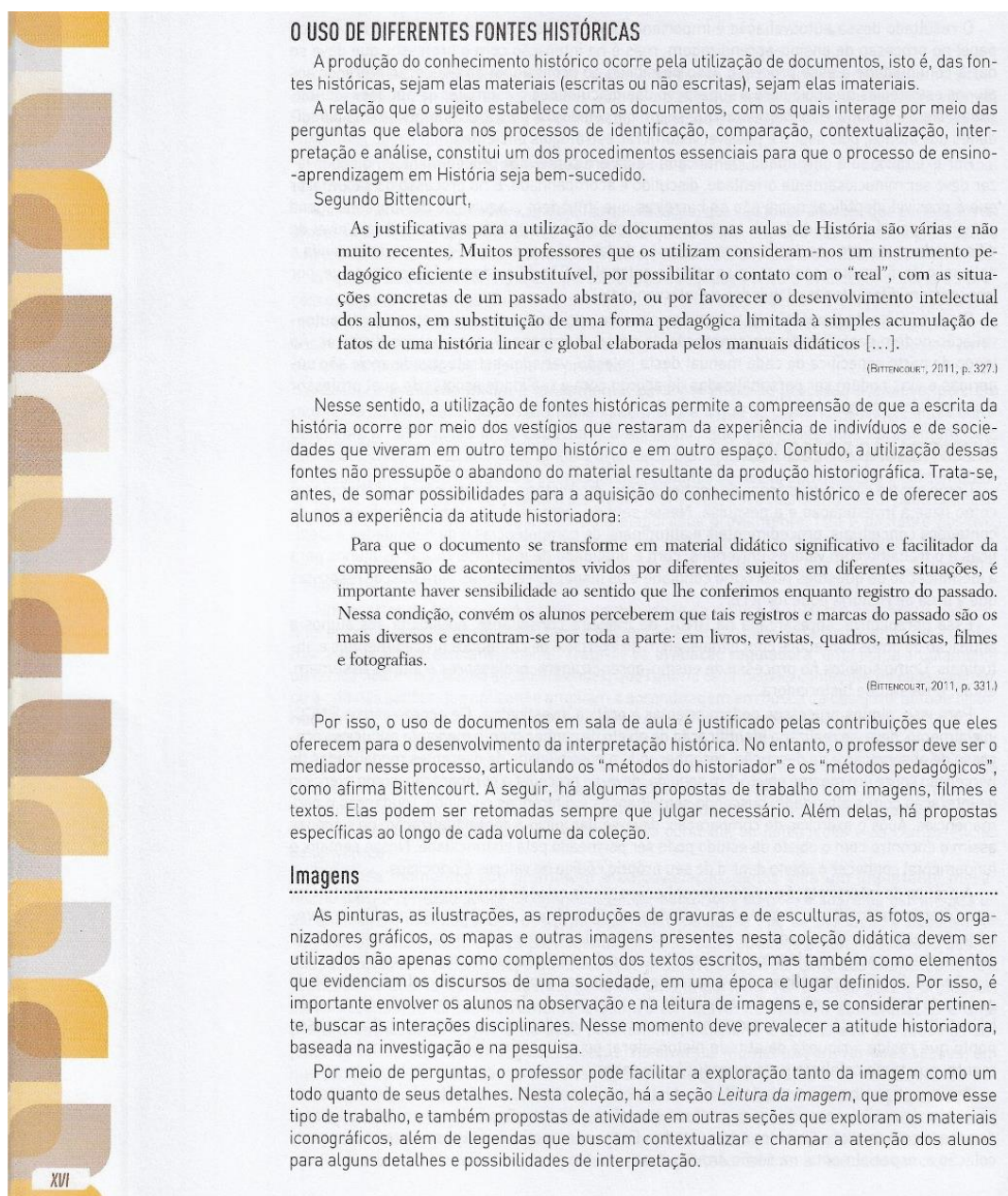


Figura 69 – Livro 07/EF-2018 – página XVI

As nove unidades do Livro 07/EF-2018 iniciam com uma imagem colorida de boa impressão que ocupa o conjunto de duas páginas. Sobre elas está um box com a proposta de atividade denominada *Leitura de Imagens*. São três ou quatro perguntas sobre a imagem de abertura da unidade, interrogando sobre a percepção geral da cena em termos estéticos e representativos, possíveis interpretações, conhecimentos prévios dos estudantes acerca da imagem e das questões que ela envolve, principalmente em âmbitos sociais. Destacando questionamentos sobre possíveis relações que os estudantes podem elaborar entre a imagem e seu contexto social e de vida, em perspectiva analítica e crítica.

No entanto, o professor pode promover, sempre que julgar adequado, outros momentos em que esse material é o objeto de estudo, mediando os primeiros contatos dos alunos e propondo investigações e pesquisas que levem à identificação dos discursos históricos da imagem e das possíveis intertextualidades. Há algumas questões que podem servir como base para esse trabalho. Elas podem ser aprofundadas, de acordo com a realidade escolar e com o suporte iconográfico escolhido, configurando-se apenas como sugestões para o início do trabalho:

- Qual é o tipo dessa imagem? O que ela retrata?
- Quando e onde ela foi feita? Por quem?
- Quais são as características dessa sociedade nessa época?
- Quais são os possíveis posicionamentos do(s) autor(es)?
- Que características mais chamam sua atenção? Por quê?
- Quais técnicas foram utilizadas para produzir essa imagem?
- Levante hipóteses sobre a utilidade desse tipo de imagem para quem a produziu, de acordo com o contexto histórico em que a representação foi feita.

Filmes

A reprodução integral ou parcial de filmes durante as aulas de História pode propiciar mais uma oportunidade de interpretação histórica. Contudo, é fundamental estabelecer premissas claras quanto aos objetivos desejados com a realização dessa atividade, para que o filme não se configure como uma ilustração animada do conteúdo.

A preparação para esse tipo de atividade começa com a escolha adequada da obra. Ela precisa agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a torná-lo significativo para os alunos. A escolha deve recair sobre um filme relacionado aos conteúdos trabalhados. Para ser uma escolha didática, o professor deve introduzir o conteúdo do filme, acompanhar sua exibição e problematizá-lo, sendo fundamental que os alunos conheçam os motivadores dessa decisão.

Além disso, é imprescindível que sejam destacados os atributos próprios da linguagem cinematográfica. Neste sentido, uma interação disciplinar com Arte pode ser proveitosa. Nesta coleção, há sugestões de filme no boxe *Sétima arte* e, na parte específica do manual de cada volume, várias propostas dirigidas de trabalhos procedimentais e/ou atitudinais com esses materiais. A seção *Interação* do volume do 9º ano também apresenta uma proposta específica. Porém, trata-se de uma escolha que vai depender da mediação do professor, de acordo com o grupo de alunos e com a realidade escolar.

A seguir, há alguns procedimentos que podem embasar o trabalho com filmes e que, de modo geral, podem ser ampliados e ajustados, de acordo com os objetivos da atividade.

- **Diálogo sobre as informações da ficha técnica:** a apresentação inicial do filme pode ajudar os alunos a contextualizar a obra.
- **Estudo prévio da temática:** essa etapa pode ser feita em conjunto com os conteúdos do Livro do Aluno ou por meio de um debate ou de uma roda de conversa sobre algumas questões abordadas pelo filme. Isso pode contribuir para que os alunos tenham percepções mais aprofundadas das obras, identificando intertextualidades, contextos históricos e discursos ideológicos.
- **Roteiro de observação:** antes de reproduzir o filme, recomenda-se chamar a atenção dos alunos para alguns elementos específicos da película, que podem ser importantes para a compreensão dessa obra e/ou dos conteúdos, como aspectos estéticos, comportamentos de alguma personagem, grupos sociais retratados, etc.
- **Atividade final sobre o filme:** depois de reproduzi-lo, uma atividade de sistematização, dialogando sobre a obra com os alunos, pode favorecer o estabelecimento de relações entre a película e os contextos didáticos, além de mobilizar os eventuais valores apresentados no filme.

Figura 70 – Livro 07/EF-2018 – página XVII

O Livro 07/EF-2018 possui 272 páginas, nas quais há ao menos um gráfico, charge, fotografia ou ilustração em todas as páginas de texto. Sendo a predominância de fotografias que ilustram o texto verbal, acompanhadas de legendas por vezes explicativas das imagens. A posição dessas imagens nas páginas é sempre ao pé da página, ou em deslocamento para os cantos

esquerdo ou direito, contando com dimensão bem reduzida, o que afirma a primazia dos textos verbais.

Apesar das referências e discursos sobre imagens como fonte documental para o trabalho com o ensino de História no Manual do Professor, o livro apresenta poucas atividades pontuais utilizando imagens, além daquelas já mencionadas na seção Leitura de Imagens. Em todas elas o suporte imagético é uma charge, fotografia ou tirinha específica da Mafalda, que é de autoria argentina. Não existe nenhuma atividade sobre imagens, dentre os exercícios de fixação, trabalhando com imagens oriundas das artes visuais de tipos além de charges ou tirinhas. Em todo o livro existem apenas três reproduções de imagens pictóricas, das quais apenas uma é de artista brasileira. São elas: *A estudante russa* – 1915, da brasileira Anita Malfatti; *Domingo sangrento* – 1910, do russo Ivan Vladimirov e *Guernica* – 1937, do espanhol Pablo Picasso. Há ainda duas reproduções de esculturas, *A portadora de perfume* – 1924, do ítalo-brasileiro Victor Brecheret e *Barco de refugiados* – 2015, do britânico Banksy.

Apesar de possuir uma curta página sobre o movimento modernista brasileiro, não há imagens ou menção de Portinari e de suas obras no Livro 07/EF-2018, bem como a predominância de ilustrações e charges são de autores internacionais, em um livro que possui quatro das nove unidades tratando sobre a História do Brasil.

Apesar de proclamar interdisciplinaridade com o componente curricular Arte, não existem de fato atividades de análise de imagens artísticas, a não ser por algumas charges e tirinhas, com exceção de um único exercício de opinião sobre a pintura *Guernica* de Pablo Picasso na abertura do capítulo 02 da unidade 03 do Livro 07/EF-2018, na página 82. Há abordagem do evento histórico da Semana de Arte Moderna paulista de 1922 é extremamente curta e sem problematização do evento, dos seu significados culturais e produtos artísticos. Não há imagens ou trabalho com Portinari. Existe também uma parca abordagem em menção de uma única página sobre o movimento Tropicalista, fazendo referência a um contexto de contracultura. O texto é acompanhado de uma ilustração fotográfica em pequeno formato reproduzindo a capa do álbum coletivo *Tropicália ou Panis Et Circenses*. O que fica claro em toda a extensão da obra é uma abordagem predominantemente política da História, valorizando, fatos, eventos, nomes de personagens ou conceitos abstratos, localizações

geográficas e cronológicas.

A organização do livro se dá em nove unidades de dois ou três capítulos cada, com uma exceção a unidade 06 de título *Mundo Dividido* que trata sobre a Guerra Fria e seus desdobramentos, se valendo de quatro capítulos. No início de cada unidade existem um *box* denominado *Leitura de Imagem*, ou seja, apenas nove exercícios desse tipo em todo o livro. Desses nove exercícios nenhum aborda imagem do tipo pintura. O manual do professor no início do livro informa que no início de cada unidade existe “uma imagem em página dupla, cuja função é atrair para o tema da unidade e intrigar o aluno” (NEMI, 2018, p. XIX), revelando a presença das imagens apenas como veículo de ilustração e apêndice dos textos, o que se percebe em todo o livro e contraria as especificações descritas sobre a obra no manual do professor localizado no início do livro. No parágrafo seguinte o texto orientador aos professores afirma sobre essas páginas iniciais de leitura de imagens que “o conjunto, dessas páginas de abertura servem de “aquecimento”, ativando os conhecimentos dos alunos e familiarizando a turma com a temática que será estudada” (Ibidem, p. XIX). As imagens não são de fato tratadas e problematizadas como fonte documental em História.

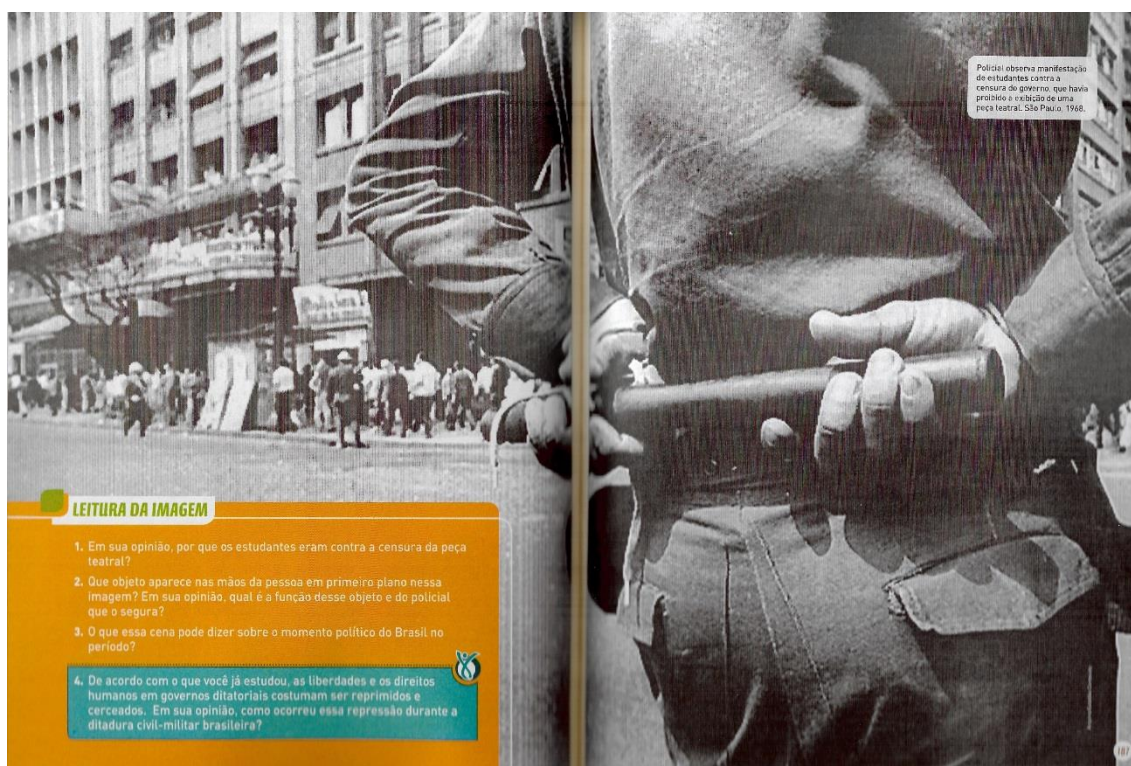


Figura 71 – Livro 07/EF-2018 – páginas 186 e 187.

Nas páginas, 186 e 187 existe um momento interessante, onde a questão inicia uma reflexão sobre o olhar do fotógrafo, sua a intencionalidade e plasticidade semiótica em focar o cassetete na mão do militar e contraste com a multidão de manifestantes. Mas essa perspectiva não avança para outros momentos de modo mais constante no interior dos capítulos e para imagens de tipos mais variados. Não foram encontrados exercícios de produção artística e produção de releitura ligado a processos de desenvolvimento do conhecimento histórico como citado no manual do professor do início do livro.

A dissonância entre o manual e o interior do Livro 07/EF-2018 faz parecer até mesmo que o manual e o livro não foram escritos pelos mesmos autores, dadas as incoerências entre discurso e prática. Fato em comum é o tom regulamentar alinhado a BNCC, a preocupação legal e o forte teor político dos dois textos.

3.8 Livro 08/EF-2018

Os Livros 08/EF-2018, 09/EF-2018 e 10/EF-2018 pertencem a Editora Moderna, são destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental e foram lançados no mesmo ano, 2018, sendo o livro 08/EF-2018 uma 1ª edição, o livro 09/EF-2018 uma 3ª edição e o livro 10/EF-2018 uma 1ª edição. Cada um deles conta com autores e abordagens diferentes, apresentando em suas seções de orientação para o professor a correspondência de proposta de ensino referenciada pelas normas da BNCC.

O Livro 08/EF-2018 da editora Moderna destaca em seu subtítulo a preocupação em tratar o ensino de História com foco na relação Escola e Democracia. Traz as perspectivas dos estudos dos *Annalles* no suplemento metodológico ao professor, e propõe relação entre política e cultura, História e a construção da cidadania. Dedicando grande parte das instruções e textos de suporte ao professor tratando abordagens acerca da História africana.

O livro possui grande quantidade de fotografias, charges, mapas e ilustrações, chamando a atenção o número de reprodução de cartazes. Na maior parte das vezes as imagens não são muito grandes, sendo localizada principalmente nos cantos de página.



Figura 72 - Livro 08/EF-2018 - Capa

Traz um conjunto de imagens fotográficas no início de cada um dos treze capítulos, sugerindo perguntas reflexivas e provocativas acerca das imagens em um box denominado “Jogo Aberto, Observe as imagens”. De acordo com o manual do professor presente no livro, essa seção possui a finalidade de sondar conhecimentos prévios e incentivar discussões de percepção geral sobre o assunto a ser trabalhado. Na seção “Bate-Bola” ao longo de cada capítulo, estão presentes textos curtos e imagens com o objetivo de relacionar a imagem história com o presente, problematizando as continuidades ou repetições históricas. Há quadros complementares com imagens, gráficos e mapas com a função de inserção de informações novas e muitas imagens com legendas curtas apoiando os textos base. Na seção “Olho no lance” há sempre uma ou mais imagens

propondo exercícios específicos de interpretação e análise dos documentos visuais. Em alguns desses exercícios são pedidos a composição de desenhos onde se sugere a produção criativa para representação histórica. Existe ainda uma orientação na seção “Passo-a-passo” sobre como realizar análises de documentos visuais em nove passos explicados: identificação, observação atenta, identificação dos espaços, identificação dos elementos formais da imagem, compreensão das estruturas formais e composicionais da imagem, observação das ações retratadas como principais e secundárias, tema ou assunto da imagem e resolução das questões propostas como exercício no livro. Essa seção é seguida pelos tópicos “Leitura de mapas”, também contando com nove elementos procedimentais de análise, bem semelhantes aos da seção anterior (CAMPOS, 2018, p.04-05).

Apesar do volume de imagens fotográficas, cartazes e ilustrações do tipo charge, caricatura ou tirinha ao longo das 304 páginas, apenas 18 imagens são reproduções de obras pictóricas. Algumas delas são trabalhadas em exercícios específicos sobre análise de imagens na seção “Olho no lance”, dentre as quais *São Paulo – 1924*, de Tarsila do Amaral e *Retirantes – 1936*, de Cândido Portinari. Essa é a única menção a obras de Portinari no livro, em contraponto a Diego Rivera e Andy Warhol que possuem mais reproduções e menções.

OLHO NO LANCE

Retratos do Brasil

As duas imagens apresentam visões sobre o Brasil. A primeira é uma ilustração da cartilha de propaganda distribuída durante o governo de Getúlio Vargas e a segunda é uma obra do pintor Cândido Portinari. Descreva cada uma das imagens em seu caderno. A seguir, responda às questões propostas.

1. No seu caderno, identifique o lugar, os grupos sociais e o tema de cada uma das imagens.

2. Quais as cores predominantes na cartilha do governo e que tipo de mensagem pode ser identificada?

3. Quais as cores predominantes na pintura de Portinari e que tipo de mensagem pode ser identificada?

4. As duas imagens são dirigidas ao mesmo público? Justifique.

A juventude no Estado Novo. Ilustração de cartilha do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), Rio de Janeiro, 1941.

Retirantes, Cândido Portinari. Óleo sobre tela, 1936.

REPRODUÇÃO PROIBIDA | NÃO ESCREVA NO LIVRO

Figura 73 - Livro 08/EF-2018 – página 126

3.9 Livro 09/EF-2018

O Livro 09/EF-2018 da editora Moderna apresenta em seu subtítulo referência a tentativa de compreensão da História de modo totalizante, sendo nomeado “Estudar História: das origens do homem à era digital”. Em sua apresentação traz a dimensão de que o século XXI é caracterizado pela velocidade da informação e dos meios tecnológicos, demandando dos jovens competências e habilidades para se situar, buscar e selecionar informações, resolver problemas e desenvolver uma vida de interação real com as pessoas em solidariedade, cidadania e autonomia acerca de suas próprias decisões.

A composição do livro 09/EF-2018 se assemelha ao livro anterior, com muitas imagens de charges, ilustrações e fotografias. Ausência quase total de reprodução de imagens de arte pictóricas ou escultóricas. A abertura das unidades se dá com uma grande fotografia de duas páginas, sem, no entanto, sugerir problematizações e análises sobre elas. Existem raros exercícios em que são feitas duas ou três perguntas sobre uma imagem. São questionamentos muito superficiais que não geram grandes processos críticos e analíticos sobre as obras.

Perguntas como “Que figuras chamam sua atenção?” e “Que sentimento elas despertam em você?” (BRAICK, 2018, p.98). As imagens são predominantemente suporte ilustrativo ao texto verbal. Não há imagens de Portinari nesse livro, contando para a arte da modernista brasileira, apenas *Tropical-1916* de Anita Malfatti e *Roda de samba-1926* de Emiliano Di Cavalcanti.

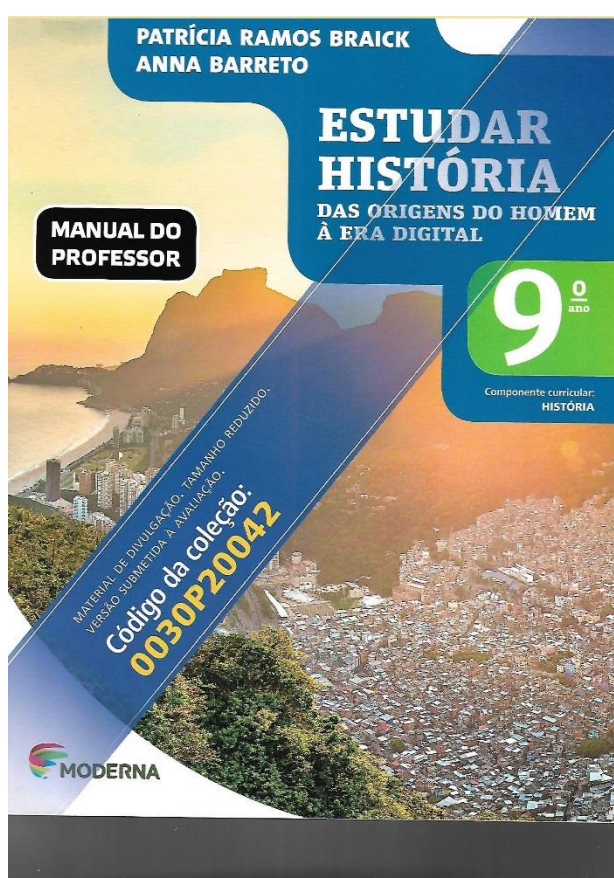


Figura 74 - Livro 09/EF-2018 – Capa

3.10 Livro 10/EF-2018

O LIVRO 10/EF-2018 da editora Moderna possui o curioso fato de omitir o nome de seus autores, citado a própria Editora Moderna como organizadora da coleção e trazendo uma nota em sua capa, pontuando o livro como “Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna” (MODERNA, 2018, capa). A única menção a um nome se dá na referência a editora responsável. O título do livro é genérico: Araribá mais História. Fazendo em sua apresentação menção ao fato



Figura 75 - Livro 10/EF-2018 – Capa

de que a História está em tudo que cerca os indivíduos, e salientando que “Com os livros desta coleção de História, esperamos que você tenha outro olhar sobre as coisas que fazem parte da vida, um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença” (Ibidem, p.03). Faz citação de que as imagens e textos se destinam a que o estudante goste de História, desenvolva potencial de criação, investigação, compreensão e produção de conhecimentos de forma crítica e empática no mundo.

Segue a estrutura dos dois títulos analisados anteriormente da mesma editora. Contando com grandes imagens de abertura das unidades, sem, contudo, desenvolver qualquer atividade a respeito delas. Na edição de livro do professor traz um adendo informando ao professor que “Se desejar, converse com os estudantes sobre a fotografia presente nas páginas de abertura da unidade” (Ibidem, p.11). Em seguida explica a imagem em seu contexto e significado, somado a orientações sobre com o professor deve enxergá-la e analisá-la.

Dentro do livro as imagens são ilustrativas contando, na maior parte dos casos, com legendas curtas de ficha técnica da imagem. A grande predominância é de imagens fotográficas e charges, sendo quase inexistente reprodução de imagens artísticas que não sejam caricaturas e charges. Mesmo tirinhas de quadrinhos são raras. Existem poucos exercícios que sugerem leitura de imagens e raros boxes com questões curtas sobre fotografias intitulados “Ler a fotografia” ou “Leitura de Cartazes”. Há uma única imagem de Portinari em um exercício sobre sua tela intitulada *Café – 1935*.

integrar conhecimentos

História e Arte

ARTE NACIONALISTA


NÃO ESCREVA NO LIVRO

O movimento modernista, que despontou no Brasil nos anos 1920, esforçou-se por recuperar as raízes da cultura brasileira e expressar, na arte, os traços fundamentais da identidade nacional. O fato de o ideal nacionalista aproximar o Estado Novo da estética modernista levou o governo de Vargas a patrocinar e divulgar muitos artistas, como o paulista Candido Portinari.

Esse artista aproximou-se dos modernistas e desenvolveu uma pintura marcada por temáticas sociais, como a tela *Café*, produzida em 1935, dois anos antes da instauração do Estado Novo. Observe a obra e realize as atividades a seguir em dupla.

Homens e mulheres trabalham na lavoura: uns colhem café e outros carregam as sacas.

O traço do rosto revela que o trabalhador é negro ou pardo.



Um homem ordena e fiscaliza o trabalho na lavoura.

O rosto dos trabalhadores, exceto o que está de frente para o espectador, não tem expressão ou está escondido.

As mãos e os pés dos trabalhadores são avantajados, de maneira desproporcional ao restante do corpo.

PORTINARI, Candido. *Café*. 1935. Óleo sobre tela, 1,3 m x 1,95 m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

- 1 Note que a pintura de Portinari está dividida em três planos distintos. O que está representado em cada um desses planos?
- 2 Qual desses três planos é o mais importante para compreendermos a temática da obra? Por quê?
- 3 Portinari representa a produção cafeeira por meio dos trabalhadores envolvidos no processo e da ação que eles realizam. Indique quais são os principais elementos representados na tela e levante uma hipótese: por que o artista decidiu representar a lavoura de café dessa maneira?
- 4 Quais temas e valores defendidos pelo governo de Getúlio Vargas podem ser identificados nessa pintura de Portinari?

Capítulo 8 – O Estado Novo 113

—A arte de Portinari seria, posteriormente, apropriada pelo governo a serviço de seu projeto político nacionalista e populista. Exemplo disso será a série de murais sobre os ciclos econômicos do Brasil, que Portinari produziu entre 1936 e 1945, por encomenda do ministro Gustavo Capanema para decorar o edifício do Ministério da Educação na cidade do Rio de Janeiro. Para muitos críticos do Estado Novo, intelectuais e defensores de uma arte independente, Portinari passou a ser visto como um “pintor oficial” do governo Vargas. Essa visão a respeito do artista e de sua obra, porém, não é unânime.

Respostas

1. No terceiro plano, vemos a lavoura de café, ocupando um espaço menor na tela. Esse é o espaço da atividade econômica. No segundo plano vemos vários trabalhadores (homens e mulheres) colhendo, ensacando e transportando sacas de café. Esse é o espaço do trabalho e do controle do trabalho. Em primeiro plano, vemos dois homens carregando sacas de café na cabeça, ao lado uma mulher sentada (lado esquerdo) e um homem com um balde (lado direito). Esse é o espaço do trabalho e do trabalhador, que aparece com destaque.
2. Na maioria das vezes, o primeiro plano é o mais importante da pintura, porque é para ele que o olhar do observador se dirige primeiro. Nessa pintura de Portinari, até mesmo as dimensões exageradas das figuras humanas no primeiro plano deixam em evidência que o trabalhador é a temática da obra.
3. A pintura representa a produção de café, colocando em destaque o trabalhador e o trabalho envolvido nesse processo. A plantação de café aparece no terceiro plano, ao fundo. O maior destaque está no trabalhador (representado no primeiro e no segundo planos) e no trabalho, que aparece principalmente na ação da colheita, no ensacamento e no carregamento do café. Os trabalhadores chamam atenção pelas formas aumentadas (pés e mãos avantajados) dos seus corpos, remetendo à força e à importância do trabalho humano. A terra ocupa grande parte da cena e os pés dos trabalhadores parecem fincados nela, ressaltando a relação entre ambos e sua importância para a sociedade. Essa escolha demonstra que, para o artista, o aspecto mais importante da economia e da produção de um país são os trabalhadores e o trabalho que eles executam, responsáveis pelos produtos finais que depois são comercializados.
4. A imagem do trabalhador brasileiro. Na tela *Café*, o trabalhador aparece como protagonista. Sua imagem tem um caráter heroico, idealizado. Esses aspectos aproximam a visão do artista à visão que o governo Vargas divulgava em seu material de propaganda. O intuito do governo Vargas era justamente valorizar a figura do trabalhador.

2º BIMESTRE – 113

Figura 76 - Livro 10/EF-2018 – página 113

3.11 Coleção Interação Humanas: Livro 11/EM-2020, Livro 12/EM-2020, Livro 13/EM-2020, Livro 14/EM-2020, Livro 15/EM-2020, Livro 16/EM-2020.

O Livro 11/EM-2020, Livro 12/EM-2020, Livro 13/EM-2020, Livro 14/EM-2020, Livro 15/EM-2020 e Livro 16/EM-2020 fazem parte do conjunto *Coleção Interação Humanas*, proposta para o Ensino Médio por meio do PNLD 2021 já dentro da proposta do Novo Ensino Médio normatizado pela BNCC.

A coleção é composta por seis volumes que, em conjunto, aglutinam saberes dos componentes da área escolar de humanas, a saber, História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Não mais trazendo a compartimentalização dos saberes por disciplinas ou componentes curriculares (nomenclatura utilizada pela BNCC em substituição ao termo disciplina, porém equivalente a ele em sentido prático), mas propondo uma coleção interdisciplinar onde a área denominada pela BNCC como, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja estudada de forma integrada entre os campos do saber através de livros temáticos, subdivididos em tópicos que aprofundam e especificam o tema geral do livro (MAIDA, 2020, p.03). De acordo com as orientações do material

Na abordagem interdisciplinar, as diversas disciplinas interagem para construir um conhecimento que não se detenha nas fronteiras do que é estudado em cada uma delas. Essa abordagem nos capacita a compreender os problemas da realidade recorrendo a conhecimentos desenvolvidos em diversas áreas, de maneira complexa (MAIDA, 2020, p.03).

A proposta de elaboração de livros didáticos para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas visa superar o ideal de conhecimentos compartimentados na área de humanas, ou seja, a tradição positivista de disciplinas centradas em delimitar suas fronteiras e se especializar em seus objetos, tomados como próprios, sob o manto da pretensa neutralidade científica. O desenvolvimento por método interdisciplinar é proposto na Coleção Interação Humanas como um meio de trabalhar os saberes do campo em relação a seus objetos, destacando

a criticidade na produção dos conhecimentos. Objetivando desvelar concepções ideológicas das produções de conhecimento e apresentar uma concepção de educação em Humanas que consiga multidimensionalizar os saberes em direção a vida prática dos estudantes. Considerando que as experiências sociais são complexas e relacionam diferentes e múltiplos fatores, a concepção de proposta interdisciplinar apresentada na seção A Proposta Teórico-Metodológica de todos os seis livros que compõem a coleção, se ampara nos estudos epistemológicos de Edgar Morin (2013), entendendo o estudante como um sujeito integrado em um mundo de saberes e relações em dimensões multiconectadas e entrelaçadas, por isso complexas, visto que exigem contextualizações, compreensão e ações em vários níveis, e ainda sob variadas demandas. Ao mesmo tempo em que esse estudante deve tornar crítico, propositor e protagonista de sua vida e da condução coletiva do mundo que o envolve (MAIDA, 2020, p.V).

Interessante destacar que a terminologia “aplicadas”, presente na elaboração da nomenclatura do campo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – é justificada na redação teórica do Novo Ensino Médio não como uma atribuição utilitária dos conhecimentos, no sentido de utilização mecânica dos conceitos e saberes. Mas como uma capacitação para aplicação crítica e intencional nos sentidos epistemológicos – para argumentar criticamente e construir hipóteses; sociais – para compreender, promover ações e protagonizar nos âmbitos sociais; éticos – para promoção dos direitos humanos com equidade, compreendendo, respeitando, valorizando e resguardando as múltiplas identidades e singularidades, dialogando com as identidades e alteridades com empatia e compreensão. Assim, a área é pensada na construção de diálogos entre conceitos, em modos multidimensionais, propondo construção de hipóteses e argumentos, para superar reduções ou fragmentação de cognitiva dos saberes do campo. Em suas práxis, a coleção desenvolve seus objetivos em quatro campos de referência, trabalhados de forma integrada, a saber: tempo, espaço, sociedade, cultura e poder - esses dois últimos são apresentados na metodologia da coleção como um único campo (MAIDA, 2020, p. VI-VII).

A composição da coleção é composta por seis livros didáticos, que possuem seus subtítulos como a definição dos temas e abordagens a serem trabalhadas no campo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São eles:

- Livro 11/EM-2020: A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo.
- Livro 12/EM-2020: O trabalho e a transformação da vida humana.
- Livro 13/EM-2020: O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países.
- Livro 14/EM-2020: Sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude.
- Livro 15/EM-2020: O Brasil e o mundo na atualidade.
- Livro 16/EM-2020: As sociedades humanas, seus desafios e percursos.



Figura 77 - Livro 11/EM-2020 – capa

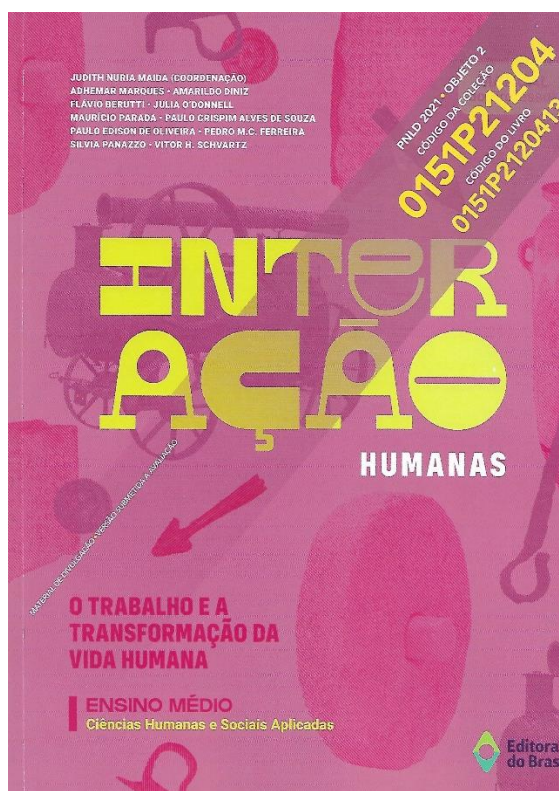


Figura 78 - Livro 12/EM-2020 – capa

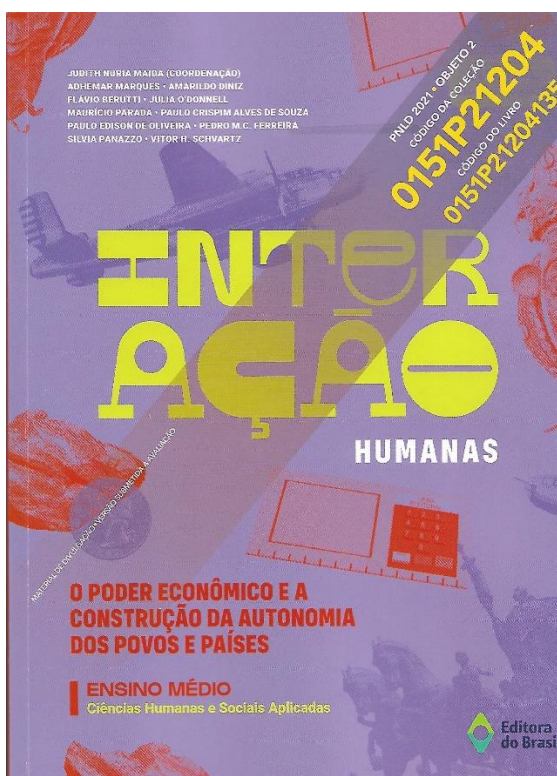


Figura 79 - Livro 13/EM-2020 – capa

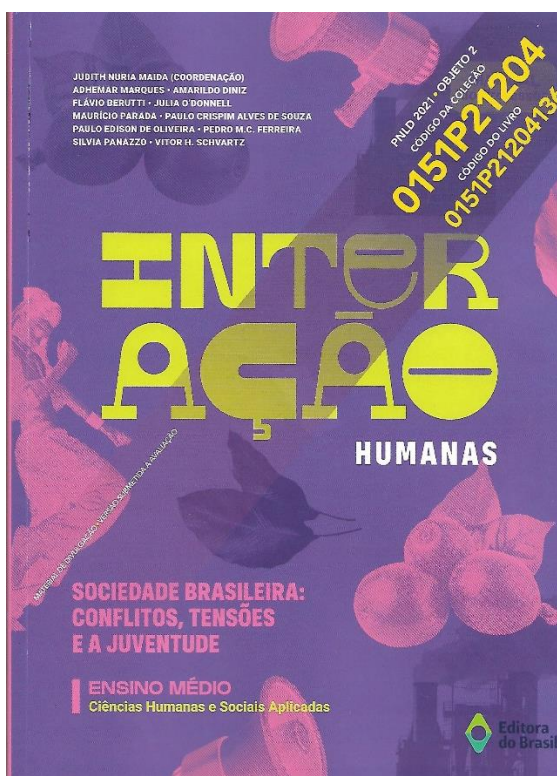


Figura 80 - Livro 14/EM-2020 – capa

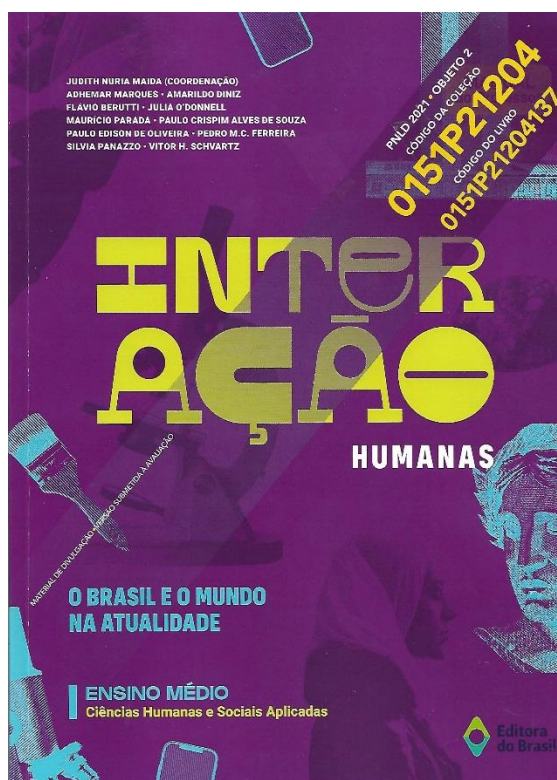


Figura 81 - Livro 15/EM-2020 – capa

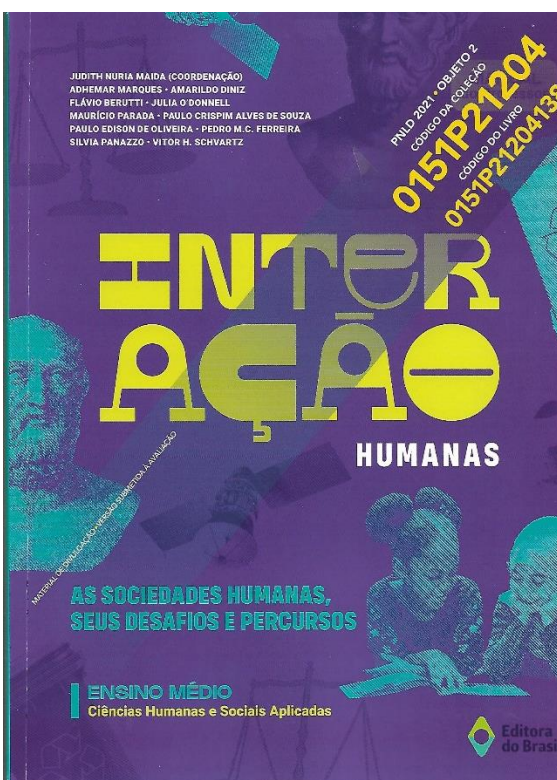


Figura 82 - Livro 16/EM-2020 – capa

Em sua proposta metodológica e composição estrutural, a Coleção Interação Humanas apresenta, em todos os seus seis volumes, rica composição de imagens fotográficas, mapas, charges, gráficos e infográficos. A presença de

imagens do tipo artística pictórica é muito reduzida, e quando há, a predominância é de obras de autores estrangeiros, com maior atenção aos períodos da idade média e moderna. Não foi encontrada, em nenhum dos exemplares, obras do modernismo brasileiro ou da arte contemporânea brasileira, bem como imagens de Portinari, a exceção de um único exercício, em toda a coleção, no Livro 12/EM-2020 na página 75.

Análise

A colona sentada, de Portinari

Cândido Portinari (1903-1962) foi um proeminente artista brasileiro com destacada atuação na vida cultural e política do país. Filho de imigrantes italianos, teve uma infância pobre, em uma fazenda de café no interior do estado de São Paulo. Produziu várias obras de temática social relacionadas às camadas populares. Retratou a pobreza e as condições do mundo do trabalho, especialmente no meio rural, procurando valorizar homens e mulheres que se dedicam às atividades agrárias de sol a sol. A tela *A colona sentada*, de 1935, aborda a temática da trabalhadora rural no país daquela época; nela, vê-se a presença de volume e força na representação da mulher, além dos pés exageradamente grandes, característica encontrada em várias outras obras de Portinari, nas quais o artista ressaltava o valor do trabalho. Observe-a atentamente.



Cândido Portinari. *A colona sentada*, 1935. Têmpera sobre tela, 97 cm x 130 cm.

1. Identifique e comente os elementos da obra que caracterizam a mulher como trabalhadora rural.
2. Quais elementos da imagem nos levam a depreender que o ofício da colona é exaustivo?
3. O que podemos entender, com essa pintura, sobre as condições de trabalho das colonas?
4. A figura da mulher se destaca no centro da tela e capta a atenção do observador, em detrimento da paisagem que compõe a cena, sem qualquer realce. Qual teria sido a intenção do artista ao fazer esse contraste entre a colona e a paisagem?
5. Que sentimento a obra provoca no observador? Comente.
6. Você conhece a Marcha das Margaridas, evento que ocorre em nosso país a cada quatro anos? Sabe quem foi a paraibana Margarida Maria Alves, que deu nome à marcha, e qual o papel dela nas lutas sociais pela conquista de direitos para os trabalhadores e trabalhadoras rurais? Pesquise o assunto e sintetize-o em uma narrativa no formato escolhido por você.

Em algumas páginas a maior parte da ocupação se dá pelas imagens e não pelos textos verbais, no entanto, as imagens aparecem com legendas contendo, na maior parte dos casos, informações técnicas, sendo poucas as legendas com alguma informação além deste tipo de dado. Se destaca o fato de que as imagens continuam a funcionar eminentemente como um suporte ilustrativo dos textos verbais.

Existe uma seção denominada Análise, onde se propõe o exercício analítico de fontes diversas, dentre elas imagens. No entanto, a predominância é de análises de textos, gráficos e infográficos, sendo identificada, dentre as análises de imagens, um único exercício, já citado aqui anteriormente, a respeito de imagem pictórica. Durante os textos as imagens não são problematizadas por suas constituições internas e externas, ou seja, pelas formas como são construídas em relação material e simbólica, e também por sua relação contextual e inferências. Nos exercícios sobre imagens pictóricas, gravuras ou cartazes essas concepções de análise também não o foco da atenção na maior parte dos casos.

Em toda trajetória dos livros analisados, o que se percebe é uma ausência de trato metodológico de análise e construção do conhecimento histórico a partir de imagens, nos livros didáticos de História, por meios que investiguem as imagens por suas construções e contextualizações, nos livros iniciais. Passando por crescente preocupação como esses métodos e dimensões de conhecimento, expressos nos manuais e orientações ao professor, nas introduções acerca das concepções das obras e orientações aos estudantes nos livros registrados principalmente a partir dos anos 2000. Essa crescente preocupação com a abordagem metodológica das imagens passa pela incorporação dos desenvolvimentos das concepções acerca do próprio campo da História, suas fontes, métodos e objetos, bem como pelos desenvolvimentos e reorganizações dos modelos, conceitos e práticas de educação projetados para o ensino no Brasil. Tanto por pesquisas e desenvolvimentos científicos e acadêmicos, como por revisões e reelaborações dos documentos oficiais de orientação, normatização e legislação para a educação brasileira.

Contudo, o trato com imagens de variadas matrizes, e especificamente as imagens de tipo artístico e pictórico, não contam de fato, no corpo dos livros didáticos de História analisados, com extenso trabalho ou metodologia de

análise que problematizem esse tipo de fonte, propondo descentralização de uma concepção *grafocentrada* de ensino, para incorporação melhor consolidada de desenvolvimento de habilidades e competências leitoras de imagens. Essas competências e habilidades são compreendidas nessa pesquisa como necessárias e de grande importância para a contemporaneidade, tendo em vista a ampla dimensão de contatos com imagens de variadas matrizes nos múltiplos contextos das experiências sociais. Assim como a demanda por sua correta leitura e manipulação, pode propiciar melhores práticas das experiências de ser e estar nesses espaços e no mundo complexo, de operacionalizar e protagonizar, de representar e se identificar, de compreender representações e alteridades, de práticas de entendimento e aproximação empática com diversidades por seus imaginários, produzindo e compreendendo sentidos e significados. Tomando essas habilidades com um tipo de letramento para competências de práticas com imagens, ou seja, um tipo de uso social de habilidades leituras de imagens para a experiência da construção e contato das identidades e práticas de cidadania.

A respeito de ocorrências da obra de Cândido Portinari nos livros analisados, quer como exercício ou para ilustrar um texto, foi possível compor o seguinte quadro:

Quadro 02 – Quantificação de imagens de Cândido Portinari por livro didático analisado

| Livro didático de História | Possui imagens de obras de Portinari? | Quantidade de imagens de obras de Portinari no livro | Descrição das imagens reproduzidas | Localização das imagens nos livros |
|----------------------------|---------------------------------------|--|---|------------------------------------|
| Livro 01/EM-1998 | Sim | 02 | 1- Chegada da família real ao Brasil, 1952. | Página 309 |
| | | | 2- A Colona, 1935. | Página 409 |
| Livro 02/EM-1999 | Não | 00 | - | - |
| Livro 03/EM-2000 | Não | 00 | - | - |
| Livro 04/EM-2007 | Não | 00 | - | - |
| Livro 05/EM-2010 | Sim | 01 | Guerra e Paz – painéis, 1952-1956. | Capa, Contracapa e página 587 |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|------------|
| Livro 06/EF-2018 | Não | 00 | - | - |
| Livro 07/EF-2018 | Não | 00 | - | - |
| Livro 08/EF-2018 | Sim | 01 | Retirantes, 1936. | Página 126 |
| Livro 09/EF-2018 | Não | 00 | - | - |
| Livro 10/EF-2018 | Sim | 01 | Café, 1935. | Página 113 |
| Livro 11/EM-2020 | Não | 00 | - | - |
| Livro 12/EM-2020 | Sim | 01 | A Colona, 1935. | Página 75 |
| Livro 13/EM-2020 | Não | 00 | - | - |
| Livro 14/EM-2020 | Não | 00 | - | - |
| Livro 15/EM-2020 | Não | 00 | - | - |
| Livro 16/EM-2020 | Não | 00 | - | - |
| TOTAL DE LIVROS ANALISADOS: | TOTAL DE LIVROS COM IMAGENS DE PORTINARI: | TOTAL DA QUANTIDADE DE IMAGENS PRESENTES NOS LIVROS | TOTAL DE OBRAS DO TIPO PICTÓRICA | - |
| 16 | 05 | 06 | 06 | - |

Fonte: Autor, 2021.

4. PROPOSTA METODOLOGICA DE UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

4.1 PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DE IMAGENS

Diante da pesquisa realizada, apresento a seguir algumas concepções para elaboração de propostas de sequências didáticas com o objetivo de sugerir ações de ensino de História por meio de imagens.

As propostas partem de obras pictóricas de Portinari, tomadas como fonte documental para estudos de História do Brasil. Foram selecionadas imagens de seu conjunto temático com foco nos tópicos Jogos Infantis, Tipos Brasileiros, História do Brasil, Trabalho, Trabalhadores e Retirantes. Esse conjunto temático, se adequadamente trabalhado, por critérios e métodos bem operados e válidos para os saberes da ciência histórica, pode ser referenciado ou desdobrado em muitos outros temas e subtemas, não apenas circunscritos ao momento histórico em que as pinturas foram realizadas, mas também de períodos posteriores e contemporâneos, sem, contudo, cair nas armadilhas do anacronismo. As produções de Cândido Portinari se mostram relevantes por seus significados, simbolismos e representações, valores e identidades que constroem e engendram. As sequências podem ser acrescidas de outros tipos de imagens com finalidades pedagógicas para somar, tencionar comparações,

interpretações, distinções, dentre outros aspectos que se perceba pertinente, relevante e adequado para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

As propostas serão desenvolvidas como material propositivo e de apoio à investigação e prática docente em História, mas abertas a permitir ações diversificados para complementar, adaptar ou viabilizar sua utilização. No entanto, sempre sugestionando o tratando como fonte documento primária imagens de obras pictóricas de Portinari.

Metodologias de análise e estudo da imagem artística como aquelas elaboradas por Heinrich Wöfflin (1864-1945) e Erwin Panofsky (1892-1968), que tratam da análise da obra artística, dos fundamentos da história da arte e por meio da arte; de teóricos como Aby Warburg (1866-1929), Ernst Gombrich (1909-2001), que propõe uma história cultura da imagem, e Arnold Hauser (1892-1978) que apresenta uma história social da arte, serão trabalhadas como ferramentas metodológicas de possibilidades interpretativas. Bem como procedimentos de contextualização, interpretação e análise documental próprios do campo da História. Esses procedimentos têm como objetivo aproximar e inter-relacionar os campos e percebe-los em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Além de perspectivas de análise em cultura da imagem, sociologia e história da imagem, educação pela imagem, e análise do discurso e das proposições da imagem.

Todo o material produzido na pesquisa foi analisado para investigação da questão da imagem como potência educativa para o conhecimento histórico, conhecimento do tempo presente e autoconhecimento. Foram analisados tanto as potencialidades como os limites percebidos para o trato da imagem nessa perspectiva de ensino e aprendizagem em história.

Ao termino dos trabalhos de análise de livros didáticos, foi elaborado um produto instrutivo e propositivo para aplicação em meio educacional como proposta de ensino de histórica através de imagens.

O produto é a composição de um site que disponibiliza as considerações dessa pesquisa e algumas propostas de sequências didáticas acerca do ensino de História por meio de imagens. As propostas se destinam a serem utilizadas por educadores que desejem conhecer e desenvolver trabalhos de ensino e aprendizagem em História dentro dessa perspectiva. O site disponibiliza sequências didáticas como material textual de conhecimento e proposição sobre

a utilização de imagens como suporte documental para produção de conhecimento histórico, sugestões para práticas de oficinas e laboratórios de estudos históricos através de imagens, sendo as sequências didáticas constituídas por planos de aula específicos, originais e inéditos, com objetivos, estruturação, práticas, metodologia e *check-list* avaliativo qualitativo para análise de resultados e autoavaliação. O método avaliativo seguirá o formato de avaliação por rubricas. Este material se destina a dar suporte a escolas, instituições e estabelecimentos de ensino e conhecimento, museus, galerias, ONG's e projetos que trabalham com o conhecimento histórico através da imagem, a partir dela e por meio dela. As postagens de sequências didáticas serão contínuas, porém sem periodicidade pré-definida.

O endereço do site é: <https://sequenciasdidaticahistoriaearte.blogspot.com/>

Não se pretende um material definitivo, mas antes proposições atualizadas e embasadas sobre o tema proposto - ensino de História por meio de imagens de Portinari - de modo que possam contribuir para o enriquecimento e fomento da educação, especificamente nos campos da História e da Arte.

4.2 AVALIAÇÃO POR RUBRICAS

O procedimento de avaliação é uma fase muito importante do processo de ensino e aprendizagem, porque é possível, através de ações avaliativas, elaborar compreensões ou percepções do nível de aprendizagem resultante dos processos de ensino e aprendizagem. Não há, no entanto, avaliações absolutamente determinantes dos ganhos cognitivos, categórica em determinar o grau de aprofundamento dos saberes ou que possa mensurar com exatidão quantitativa o nível de aquisição de conhecimento. Avaliações trazem noções por determinados critérios e objetivos, não sendo universais em relação a todo ser do estudante, mas demonstrando importantes sintomas a serem tratados ou considerados, no que diz respeito aos saberes objetivados para determinadas finalidades em parâmetros qualitativos. O que se procura com avaliações, são dimensionamentos por critérios em referência a objetivos pré-estabelecidos.

A prática de avaliação de processos de ensino e aprendizagem, preparados por seus objetivos educacionais, “existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma

qualificação da aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2002, p.66).

Não se trata, portanto, de executar procedimentos avaliativos apenas para atribuição de notas, o que seria uma prática muito mecânica de estabelecimento de critérios para a aquisição de saberes. Sem trazer noções mais reais de como esse conhecimento foi assimilado, e dos modos pelos quais o estudante consegue operar esses saberes por demandas ou objetivos. A simples atribuição de nota por uma resposta correta, ou pelo mero cumprimento de uma tarefa, não significa que saberes foram adquiridos, muito menos que os estudantes estão aptos a utilizá-los com entendimento de suas potencialidades e qualidades. Pode significar, apenas que decoraram uma informação ou aprenderam um processo mecânico de execução de tarefa, sem compreender os processos, significados, natureza do saber e/ou seus objetivos.

Práticas de avaliação devem produzir reflexões críticas dos resultados, com vistas aos objetivos, considerando os processos e propondo intervenções que se direcionem a oferecer meios possíveis de efetivação de aprendizagens.

Por esse entendimento, o procedimento avaliativo deve operar por funções diagnósticas e qualitativas, assim como também formativas e somativas.

Enquanto a avaliação diagnóstica visa compreender o estado das aprendizagens, e a qualitativa tem por objetivo procurar examinar os modos como as aprendizagens foram compreendidas e operacionalizadas, a avaliação formativa tem compromisso com os processos de aprendizagem durante os percursos educativos. Tendo por foco os objetivos de aprendizagem, a avaliação formativa produz leituras das aprendizagens adquiridas em meio aos processos educativos. De modo que é capaz de inteirar professores e estudantes acerca dos níveis alcançados durante o percurso, e quais níveis ainda faltam para a conclusão dos processos, tendo por meta o alcance dos objetivos preestabelecidos. Em outro sentido, a avaliação somativa se dá ao final de todo percurso educativo, avaliando o acúmulo de saberes e verificando se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ao final da jornada pedagógica. A avaliação somativa não possui capacidade de interferir e corrigir processos, uma vez que se dá apenas ao final, visando o conjunto e os resultados. Enquanto a avaliação formativa pode ser utilizada para corrigir rodas, demonstrar necessidades de interferências ou mesmo falhas nos processos a tempo de serem corrigidas.

Independente do método escolhido, o processo de aplicação da avaliação para as sequências didáticas é a rubrica, onde se sugere que os estudantes sejam avaliados pelo professor através de um instrumento criterioso, norteado pelos objetivos de aprendizagem, dispostos no formato de quadro. É composta por marcações dos estágios de aprendizagens em níveis de desenvolvimento, verificando a distância ou proximidade entre os saberes adquiridos e os objetivos de aprendizagem estipulados. A avaliação por rubricas traz benefícios ao processo também por elucidar aos estudantes, logo no início das atividades, quais são os critérios e objetivos desejados. De modo que a caminha dentro das sequências didáticas pode ser compreendida em termos e propósito, e mensurada em termos de efetivação dos níveis de aprendizagem em relação aos objetivos. O processo é então transparente e de entendimento acessível aos estudantes. A rubrica objetiva, em suma de sua proposta, demonstrar e reconhecer expectativas qualitativas das aprendizagens.

Para as sequencias didáticas produzidas como produto dessa pesquisa, e disponibilizadas no site <https://sequenciasdidaticashistoriaearte.blogspot.com/>, a avaliação por meio do quadro de rubricas, possui a intenção de verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem de modo qualitativo. Possibilitando que o professor possa localizar e intervir nos pontos de defasagem de aprendizagem. Cada uma das sequências, é acompanhada por uma autoavaliação que deve ser respondida pelos estudantes, também apresentada na forma de quadro de rubricas, para que os estudantes tenham a oportunidade de produzir autorreflexão a partir dos critérios e objetivos previamente designados.

Os professores interessados em aplicar as sequências didática propostas no produto podem alterar os critérios de verificação e conceitos de acordo com as adaptações necessária para a turma, contexto escolar, Projeto Político Pedagógico ou outras demandas.

É importante que o professor apresente o quadro de rubricas para os estudantes no início do processo de aplicação das sequências didáticas. Assim, os estudantes podem saber quais os objetivos da jornada que iniciam, relacionar os objetivos previamente às habilidades que percebem em si, ter visão clara e panorâmica dos desenvolvimentos esperados e recorrer a uma ferramenta que oferece um tipo de mensuração de seus avanços. O processo de desenvolvimento fica ao alcance do estudante, podendo ser consultado e

avaliado também por ele próprio, convidando-o a maior protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem ao qual está envolvido. Contudo, é atribuição do professor aplicar a avaliação por rubricas ao final dos processos de cada estudante para produzir o seu exame de modo técnico e criteriosos.

O quadro não precisa ser integralmente preenchido ao final do processo, podendo alguns critérios serem preenchidos ao curso ou ao fim de cada aula, a medida em que as habilidades forem requeridas em cada etapa da sequência didática. O professor pode ainda dividir o quadro de avaliação por rubricas para cada aula por suas habilidades trabalhadas ou elaborar um quadro novo e personalizado para cada aula. É sempre fundamental, nesse caso, que se atenha aos objetivos gerais e a noção da totalidade dos processos e etapas da sequência didática.

Também é interessante que o professor possa realizar, de modo individual, um momento comparativo junto com cada estudante, colocando em perspectiva a avaliação por rubrica preenchida pelo professor, a autoavaliação preenchida pelo estudante, e se houver, caso tenha sido proposto, a avaliação por rubrica preenchida pelo estudante.

Apresento a seguir, como exemplo de quadros de avaliação por rubrica, o quadro de avaliação e o quadro de autoavaliação proposto para a sequência didática número 01, disponíveis no site do produto.

Quadro 03 – Rubrica de Avaliação da sequência didática nº01

| INDICADORES | CONCEITOS | | | |
|--|--|--|--|--|
| CRITÉRIOS DE VERIFICAÇÃO | ÓTIMO Atende <i>integralmente</i> (10-9) | BOM Atende de modo <i>satisfatório</i> (8-7) | MEDIANO Atende <i>parcialmente</i> (6-3) | INSUFICIENTE Atende de modo <i>insatisfatório</i> (2-0) |
| Interpretação das fontes documentais mobilizando saberes diversos. | Mobiliza muito bem saberes para produzir interpretações. | Mobiliza satisfatoriamente saberes para produzir interpretações. | Mobiliza razoavelmente saberes para produzir interpretações. | Mobiliza insuficientemente saberes para produzir interpretações. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Contextualização das imagens. | Produz muito bem contextualizações baseadas em dados documentais e saberes históricos. | Produz satisfatoriamente contextualizações baseadas em dados documentais e saberes históricos. | Produz razoavelmente contextualizações baseadas em dados documentais e saberes históricos. | Produz insuficientemente contextualizações baseadas em dados documentais e saberes históricos. |
| Embasamento argumentativo para análises críticas. | Embasa muito bem argumentos para análise crítica. | Embasa satisfatoriamente argumentos para análise crítica. | Embasa razoavelmente argumentos para análise crítica. | Embasa insuficientemente argumentos para análise crítica. |
| Compreensão de acontecimentos históricos, relações de poder e de transformação e manutenção das estruturas e processos e mecanismos sociais, políticos, econômicos, e culturais no tempo e no espaço. | Compreende muito bem acontecimentos históricos e os relaciona a variadas dimensões da ação humana. | Compreende satisfatoriamente acontecimentos históricos e os relaciona a variadas dimensões da ação humana. | Compreende razoavelmente acontecimentos históricos e os relaciona a variadas dimensões da ação humana. | Compreende insuficientemente acontecimentos históricos e os relaciona a variadas dimensões da ação humana. |
| Relaciona acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. | Relaciona muito bem acontecimentos e processos históricos, manutenção e transformação de estruturas. | Relaciona satisfatoriamente acontecimentos e processos históricos, manutenção e transformação de estruturas. | Relaciona razoavelmente acontecimentos e processos históricos, manutenção e transformação de estruturas. | Relaciona insuficientemente acontecimentos e processos históricos, manutenção e transformação de estruturas. |
| Elabora questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. | Elabora muito bem questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições para interpretar documentos e propor resoluções. | Elabora satisfatoriamente questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições para interpretar documentos e propor resoluções. | Elabora razoavelmente questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições para interpretar documentos e propor resoluções. | Elabora insuficientemente questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições para interpretar documentos e propor resoluções. |
| Identifica interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico. | Identifica muito bem interpretações expressivas diversas em contextos históricos. | Identifica satisfatoriamente interpretações expressivas diversas em contextos históricos. | Identifica razoavelmente interpretações expressivas diversas em contextos históricos. | Identifica insuficientemente interpretações expressivas diversas em contextos históricos. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Posiciona-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. | Posiciona-se criticamente muito bem com princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. | Posiciona-se criticamente de modo satisfatório com princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. | Posiciona-se criticamente de modo razoável a respeito de princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. | Posiciona-se criticamente de modo insuficiente, carecendo de princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. |
| Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. | Relaciona muito bem a Carta dos Direitos Humanos aos processos de afirmação de Direitos e identifica agentes responsáveis por sua violação. | Relaciona satisfatoriamente a Carta dos Direitos Humanos aos processos de afirmação de Direitos e identifica agentes responsáveis por sua violação. | Relaciona razoavelmente a Carta dos Direitos Humanos aos processos de afirmação de Direitos e identifica agentes responsáveis por sua violação. | Relaciona insuficientemente a Carta dos Direitos Humanos aos processos de afirmação de Direitos e identifica agentes responsáveis por sua violação. |
| Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. | Identifica muito bem direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e os relaciona à noção de cidadania e combate a preconceitos. | Identifica satisfatoriamente direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e os relaciona à noção de cidadania e combate a preconceitos. | Identifica razoavelmente direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e os relaciona à noção de cidadania e combate a preconceitos. | Identifica insuficientemente direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e os relaciona à noção de cidadania e combate a preconceitos. |
| Discuti e analisa as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. | Discuti e analisa muito bem as causas da violência contra populações marginalizadas, com consciência e propósito de transformação social. | Discuti e analisa satisfatoriamente as causas da violência contra populações marginalizadas, com consciência e propósito de transformação social. | Discuti e analisa razoavelmente as causas da violência contra populações marginalizadas, com consciência e propósito de transformação social. | Discuti e analisa insuficientemente as causas da violência contra populações marginalizadas, com consciência e propósito de transformação social. |
| Elabora propostas de intervenção com embasamento ético e resguardo dos Direitos Humanos e constitucionais, com empatia e respeito as identidades e alteridades. | Elabora muito bem propostas de intervenção com embasamento ético, resguardo dos Direitos Humanos, empatia e respeito as identidades e alteridades. | Elabora satisfatoriamente propostas de intervenção com embasamento ético e resguardo dos Direitos Humanos e constitucionais, com empatia e respeito as identidades e alteridades. | Elabora razoavelmente propostas de intervenção com embasamento ético e resguardo dos Direitos Humanos e constitucionais, com empatia e respeito as identidades e alteridades. | Elabora insuficientemente propostas de intervenção com embasamento ético e resguardo dos Direitos Humanos e constitucionais, com empatia e respeito as identidades e alteridades. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Pesquisa, aprecia e analisa formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | Produz muito bem pesquisas, apreciações e análises artísticas, percebendo o imaginário, a cultura, simbolismos e representações. | Produz satisfatoriamente pesquisas, apreciações e análises artísticas, percebendo o imaginário, a cultura, simbolismos e representações. | Produz razoavelmente pesquisas, apreciações e análises artísticas, percebendo o imaginário, a cultura, simbolismos e representações. | Produz insuficientemente pesquisas, apreciações e análises artísticas, percebendo o imaginário, a cultura, simbolismos e representações. |
| Desenvolve processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. | Desenvolve muito bem processos de criação artística a partir de temas e interesses, com intencionalidade expressiva. | Desenvolve satisfatoriamente processos de criação artística a partir de temas e interesses, com intencionalidade expressiva. | Desenvolve razoavelmente processos de criação artística a partir de temas e interesses, com intencionalidade expressiva. | Desenvolve insuficientemente processos de criação artística a partir de temas e interesses, com intencionalidade expressiva. |
| O valor da nota final se dá pela soma de todas as notas no sentido vertical, dividido por 14, que é o número de critérios. O resultado é uma média aritmética. | | | | |

Fonte: Autor, 2021.

Quadro 04 – Rubrica de Autoavaliação da sequência didática nº01

| – INDICADORES – CRITÉRIOS DE VERIFICAÇÃO | ATRIBUIÇÃO DE CONCEITOS | JUSTIFIQUE A MARCAÇÃO DO SEU CONCEITO |
|--|--|---|
| Participou de forma interativa nas discussões em grupo, apresentando suas ideias, fazendo perguntas e produzindo raciocínios a partir das ideias apresentadas pelos colegas e professor. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |
| Realizou as pesquisas, produções de textos e demais atividades sugeridas em classe e como atividades de Para-Casa. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |
| Contribuiu com pesquisas, opiniões embasadas, argumentos críticos e conceitos esclarecidos para a interpretação das fontes documentais. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |
| Apresentou posicionamento crítico embasado e propostas de intervenções que promovam os Direitos | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |

| | | |
|--|--|--|
| Humanos nos casos discutidos. | | |
| Adotou postura respeitosa, não preconceituosa, empática e acolhedora durante as discussões, demonstrando procurar compreender a posição do outro, seus lugares de fala e realidades. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |
| Produziu autorreflexões a partir das discussões, leituras e atividades propostas. Procurando reavaliar posicionamentos, superar preconceitos e assumir postura empática, solidária e colaborativa, tendo em vista os Direitos Humanos. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |
| Realizou a produção artística com envolvimento, procurando cumprir a proposta com zelo, buscando atender o tema com reflexão crítica. | <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente | |

Fonte: Autor, 2021.

4.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sequências didáticas são ferramentas educacionais do processo de ensino e aprendizagem, construídas de forma intencional a partir de procedimentos encadeados. Zabala (1998) se refere a essa metodologia como “série ordenada e articulada de atividades que formam unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p.53). A noção do conceito de sequência didática pode ser enriquecida

(...) como conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. O interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões: permitiria um trabalho global e integrado; na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos; contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que

permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L., 2006).

São previamente elaboradas através de séries sucessivas de atividades que se complementam de modo progressivo, aprofundando e consolidando saberes, com a finalidade de promover maior eficiência das aprendizagens. Zabala caracteriza sequências didáticas como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p.18).

Através dessa metodologia é possível mapear procedimentos adequados ao desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo em que se pode verificar os conhecimentos prévios empregados em cada tarefa. Desse modo, a utilização de sequências didáticas como estratégias de ensino e aprendizagem permite adequações às realidades dos estudantes em meio aos processos, e geração de situações de aprendizagem que mobilizem e estimulem múltiplas competências e habilidades.

Não se trata da eleição de procedimentos específicos com finalidades indutivas ou dedutivas, metodologias expositivas ou que promovam a manipulação dos objetos de aprendizagem com um fim em si mesmos. Também não é um compendio de tipologias de tarefas como possíveis chaves exatas para a promoção de alguma aprendizagem. Mas sim um tipo de ordenamento de etapas intencionais, de competência holística, para planejamento de percursos educativos. Desse modo, os tipos de tarefas, atividades, exercícios e procedimentos podem ser variados, bem como as habilidades mobilizadas e competências a que se destine desenvolver. Os procedimentos funcionam como provocadores para os saberes e aprofundamentos, mas os objetivos de todo o conjunto intencional de tarefas estão sempre em vista na perspectiva da totalidade dos processos em conjunto. Existe a concepção de um objetivo geral, mas não uma predeterminação de resultados, abrindo espaço para o acaso e desenvolvimentos inesperados que toda relação humana possui o potencial de

ofertar.

Sua utilização se justifica pelo planejamento orientado com finalidades objetivadas, mas não rigidamente determinada em resultados pressupostos. Proporciona maior consciência das propostas de atividades, e envolvimento por parte dos estudantes nos processos de realização das tarefas, tendo como finalidade a própria efetivação de aprendizagens.

Mas acreditamos que a opção de começar pelas sequências didáticas se justifica se, tal como já mencionamos nos capítulos anteriores, levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem. Desta forma, haverá uma grande diferença entre um ensino que considere conteúdo de aprendizagem, por exemplo, a observação dos fenômenos naturais, e o que situe num lugar de destaque as atitudes ou determinadas habilidades sociais, o que determinará um tipo de conteúdo, algumas atividades e, sobretudo, um tipo de sequência (ZABALA, 1998, p. 54).

Os modelos e aplicabilidades das sequências didáticas podem ser variados, não sendo as atividades ou conteúdos seus elementos definidores, mas sim caracterizadas pela estrutura intencional de sugestão de etapas sucessivas e articuladas entre si por procedimentos de graduações progressivas de complexidade e aprofundamento. Desse modo é importante saber identificar e construir sequências didáticas que melhor atendam aos objetivos pedagógicos bem como compreendam o público-alvo em suas múltiplas potencialidades, demandas e realidades. Assim é importante

...reconhecer as possibilidades e as carências de cada unidade, com o fim de que nos permita compreender outras propostas e reconhecer, em cada momento, aquelas sequências que se adaptam mais às necessidades educacionais de nossos alunos (Ibid., p. 59).

É interessante notar que existe proximidade entre o que se denomina por sequência didática e o método de elaboração tradicional denominado planos de aula, uma vez que ambas propostas desenvolvem atividades planejadas e procedimentos semelhantes. Contudo, a visão de longo prazo e a dimensão de

conjunto de aulas articuladas entre si, com objetivos progressivos planejados e assistidos, diferenciam as sequências didáticas do plano de aula, que em geral se trata do planejamento de uma única aula.

Os planos de aula comumente pressupõem um ponto de partida em comum de onde todos estudantes iniciam as tarefas, os situando em um mesmo ponto de conhecimento. Não considerando as ausências ou diversidades de conhecimentos experienciados, acumulados e aprendidos por diversos contextos por eles. Desse modo o olhar para o conjunto de estudantes se dá de forma a homogeneizá-los, não oportunizando suas trajetórias pregressas. Prejudicando desenvolvimentos de conhecimentos tanto a níveis individuais como coletivos. Planos de aula tradicionais também não se desenham abertos a reavaliações e transformações de suas propostas ao longo de sua execução, se mostram rígidos às condições apresentadas pelos estudantes que por ventura possam impor algum nível de ressignificação da tarefa. Concluído com uma avaliação que considera êxito uma boa execução de cada etapa do plano de aula atingindo o fim previamente estabelecido.

As sequências didáticas permitem construções de propostas baseadas em situações problemas, e contextos e anseios refletidos a partir da vida dos estudantes. Por se tratar de um percurso demarcado por etapas sucessivas, o envolvimento e aprendizagem dos estudantes pode ser observado ao longo de todo processo, permitindo intervenções pontuais e mais assertivas para cada estudante. Considera a adequação ou mesmo reelaboração de suas propostas ao longo do processo e foca em resultados fruto do desenvolvimento nos percursos e análises qualitativas. Podendo também contribuir para a realidade social dos estudantes a parte de propostas e projetos que articulem os saberes com situações-problema aplicáveis na experiência de vida concreta ordinária.

Para a construção de sequências didáticas se faz uso de planos de aula articulados entre si, como ferramentas que estão contidas nos processos articulados planejados das sequências didáticas, e não o contrário. Assim sendo as sequências didáticas são processos mais amplas, complexos e extensos do que planos de aula isolados.

Para a construção das sequências didáticas desse trabalho foram consideradas ao menos cinco passos estruturais:

- 01- Elaboração da proposta a partir das intenções de aprendizagem, contextos e identidades escolares e dos estudantes.
- 02- Apresentação da proposta em classe para os estudantes, buscando clarear as ações e propósitos em um sentido de trajetória educacional a ser desenvolvida pelos sujeitos.
- 03- Início da realização das atividades a partir do universo particular e social dos estudantes, de seus conhecimentos prévios e relações cognitivas e afetivas com o tema. Nesse momento é possível obter indicações para reajuste do projeto caso se perceba necessidade, tendo os estudantes como norte das intenções educacionais.
- 04- Realização das atividades propostas em forma sequencial, modular, progressiva em suas complexidades e habilidades mobilizadas.
- 05- Avaliação, compartilhamento e análise dos resultados obtidos, construção de propostas de intervenção, e projeção de novas propostas pedagógicas que consolidem ou aprofundem os conhecimentos, ou mesmo que produzam abertura para novos conhecimentos a partir do início de novas propostas com novos temas.

No que diz respeito às perspectivas de educação que norteiam as propostas desse trabalho, entendo que a elaboração de sequências didáticas para o ensino e aprendizagem de História, mediado por imagens, deve considerar aspectos que promovam o ensino e aprendizagem de modo significativo para os estudantes em suas vidas cotidianas e relações sociais aos quais estão envolvidos. Desse modo a construção do saber não pode se dar apenas em aspectos técnico-científicos, mas deve considerar proposições sociointeracionais que toquem na compreensão de culturas e identidades; representações; elaboração e verificação de conceitos e valores; relações de poder; problematização de contextos, fatos e situações.

A proposição sociointeracionista ofertada em Lev Vygotsky (1896-1934) compreende que a aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e

culturais, de modo dialético, mediado pelo contato intersubjetivo do sujeito com seu meio e com as alteridades, ou seja, com outras pessoas, a sociedade, a história e a cultura. Nesse processo existem trocas de experiências, ideias, impressões que geram reflexões e conclusões, dadas como novos conhecimentos. Nesse processo a inserção dos indivíduos em determinados meios culturais é fundamental para processos de aprendizagem, mudanças e desenvolvimentos dos indivíduos, sempre no sentido do contato e relação entre dois ou mais sujeitos. Nessa estrutura de aprendizagem as funções psicológicas são fundamentadas na parte biológica do sujeito, mas possuem funcionamento embasado nas relações sociais que se dão em contextos históricos. Desse modo a cultura, como contexto, é formadora do ser humano por meio de sistemas simbólicos que amparam as práticas, representações e sentidos do ser e do viver.

Podemos ler também em Paulo Freire (1921-1997), sob perspectiva da educação, uma reflexão acerca dos sujeitos e seu contexto nas seguintes linhas

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (FREIRE, 2011, p.99).

Perspectivas e aspectos que devem ser trabalhados com vistas a propiciar o desenvolvimento de estudantes não apenas como cidadãos, no sentido de “perfeitamente” inseridos e funcionais nos sistemas sociais oficiais, mas como agentes livres e problematizadores, promotores e transformadores de realidades próprias e de seu entorno, em direção a construção de sociedades inclusivas, abertas a diversidades que possibilitem as variadas formas de existência e identidade.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Ibid., p. 98).

Esse procedimento parte da compreensão da realidade de que o estudante é sujeito de identidade própria, válida e de direito, para também pensar o outro e sua relação com ele, a alteridade e a sociedade em suas múltiplas comunidades e singularidades. É uma educação que contempla o indivíduo como proposta de protagonismo e o coletivo de modo relacional e interativo, sem ferir as personalidades distintivas dos sujeitos. Agente de transformações de si mesmo e do mundo a partir de seu entorno. Ernani M Fiori nos diz que:

“A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.” (FIORI In FREIRE, 2011, p.18).

E ainda:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (FIORI in FREIRE, 2011, p.20).

Uma educação assim pensada deve ter em mente que parte de seus objetivos está assentada na constituição de sujeitos autônomos e protagonistas na acepção de Paulo Freire em seus estudos educacionais, como um método de conscientização (FREIRE, 2004). Sujeitos em constante desenvolvimento de suas consciências e autoconsciências, capazes também de dialogar com outras formas de epistemologias tais como saberes transversais, saberes de outras estruturas cognitivas, saberes não hegemônicos, saberes não científicos, saberes tradicionais e contra-hegemônicos. Nesse tocante Boaventura de Sousa Santos (1940-) contribui de forma muito significativa com seus estudos de saberes *decoloniais* e *epistemologias do Sul* (SOUSA, 2010), ao nos lembrar

que a educação oficializada balizada apenas em critérios científicos e técnicos não atende a amplitude das relações, potencialidades e existências humanas. É preciso que abordagens epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem contemplem reflexões e ações da dimensão cultural e política em seus variados espectros. Um currículo escolar, bem como sequências didáticas que se norteiem por esses valores estarão mais próximas de um ensino que promova o humano como central em direitos e potencialidades.

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos (FREIRE, 2011, p. 103).

Desse modo, as sequências didáticas propostas neste trabalho foram produzidas a partir deste norte conceitual, visando contribuir para o exercício do ensino-aprendizagem de História por meio de imagens em perspectivas de cooperar para a promoção de educandos enquanto sujeitos em desenvolvimento de seus potenciais humanos, de direitos, cidadãos e protagonistas de suas histórias. Durante minhas práticas de ensino gosto de pensar nos educandos como “sujeitos fecundos de existência”, no sentido de enxergá-los como carregados de vida latente, potencial, em movimento e constante nascimento. Penso assim na tentativa de me aproximar da individualidade e humanidade dos educandos, tentando compreendê-los como vidas em constante pulsão e detentoras de legítimos e inalienáveis direitos de existência e autoconstrução.

Desse modo, busco elaborar propostas que pensem seus objetivos a partir dos sujeitos e direcionados a eles como referencial desde o ponto de partida do projeto. Assim sendo, as atividades propostas buscavam relacionar os contextos e vivências dos estudantes à proposta, o que torna o ensino-aprendizagem mais “palatável” aos educandos por tentar ser percebido como real, relevante, significativo e útil em suas vivências cotidianas.

Foram levados em conta para o desenvolvimento das propostas de sequências didáticas aspectos de sociointeratividade, diálogo com as representações sociais dos sujeitos, relações ético-raciais e de gênero, relações sociais econômicas, políticas e de poder, identidades e alteridades que

demandam compreensão, inclusão e afetividades. As propostas fazem uso de transversalidades e interdisciplinaridades ao interagirem com elementos de outros componentes curriculares, aproximando e conectando saberes, desenvolvendo habilidades socioemocionais e interacionais.

Propostas como essas tocam em dimensões não apenas conceituais ou técnico-científicas, mas conectam questões da psicologia pessoal e social dos educandos. Também não se dão como saberes universalistas, mas dialogam com localidades, fatos, representações, procedimentos e atitudes que desenvolvem importantes mecanismos de valores que são refletidos e potencialmente desenvolvidos.

Sabendo que nenhuma seleção de objetos de conhecimento é neutra, mas partem de seleções que articulam dimensões políticas. O ato de ensinar se torna também um ato político de ação e interação. De proposição, problematização, protagonismos, relações, de estabelecimentos de agentes sobre realidades e condicionamentos. Desse modo é muito importante que as responsabilidades dos educadores sejam bem compreendidas por estes agentes na consciência de que suas ações devem sempre contemplar elementos socializadores. Devem se ater aos Direitos Humanos como prática educativa transversal para promoção da humanização social na diversidade e inclusão, aberta e participativa, formadora e em constante discussão de seus movimentos culturais em prol das relações humanizadas e afetivas que promovam as possibilidades de variadas vidas e existências.

Diante desses conceitos me propus ao desafio de elaborar algumas propostas de sequências didáticas de ensino de História a partir de imagens como fontes primárias. Todas as imagens selecionadas são produções artísticas de Cândido Portinari, escolhidas por seu grande potencial discursivo e relevância no contexto social, histórico e artístico brasileiro. As propostas de sequências didáticas estão disponibilizadas no endereço eletrônico <https://sequenciasdidaticahistoriaearte.blogspot.com/> para amplo acesso gratuito dessa pesquisa e de seu produto por parte de educadores e interessados no tema proposto. O site será atualizado periodicamente a medida em que novas sequências didáticas forem sendo elaboradas em minhas práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História dialoga com os avanços conceituais, técnicos e metodológicos que desenvolve o próprio campo. No estado atual, a História lida com ampla possibilidade de fontes documentais, de variadas tipologias, que possuem, por sua vez, técnicas e métodos específicos para operacionalizar sua investigação científica e produzir conhecimento. Dentro desse universo de fontes documentais, estão as muitas formas de imagens, potencialmente carregadas de evidências, indícios, construções simbólicas e representativas que podem, se bem interrogadas e examinadas por métodos bem operados, fornecer saberes para a construção e elaboração de conhecimentos históricos.

A investigação científica no campo das Ciências Humanas e Sociais por meio de fontes imagéticas, explorando sua ampla potencialidade documental, se mostra muito pertinente nas práticas de ensino e aprendizagem em História, assim como em outros componentes curriculares da educação. Tendo em vista que essas práticas podem cooperar para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras de imagens, um letramento para a leitura e uso social das imagens, em interseção com um letramento em História, colaboração para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e suas práticas de cidadania nas complexas relações sociais, suas práticas e representações.

O entendimento da dimensão do valor pedagógico das fontes documentais imagéticas tem sido observado com gradual crescimento na elaboração dos manuais de professor e orientações didáticas que justificam a produção de livros didáticos de História no Brasil. A trajetória desses livros desde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos da década de 1990, até a nova normatização impetrada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já em 2017, passando pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tem mostrado que as novas tendências historiográficas têm sido progressivamente cobradas como parâmetros de práticas educacionais por meio desses instrumentos legais de orientação para produção de livros didáticos brasileiros.

Contudo, a presença dessa perspectiva documental e metodológica na elaboração dos manuais de professor, orientações das coleções e apresentação das obras, seções que em geral estão presentes no início das versões para

professor dos livros didáticos, não significa necessariamente que o corpo do livro contenha, de fato, proposições de ensino a partir dessas concepções de investigação em fontes documentais imagéticas.

A análise dos dezesseis livros didáticos de História entre 9º ano e Ensino Médio, pesquisados nesse trabalho, demonstrou que em geral, mesmo afirmando a potência do trabalho com fontes imagéticas, os livros didáticos de História continuam fazendo uso das imagens como forma de ilustração e suporte de confirmação para o texto verbal. Em muitos casos apresentando imagens com legendas extensas em explicações e decifrações que direcionam os entendimentos de modo muito enviesado, não propondo, no entanto, qualquer contato inicial de sensibilidade investigativa e crítica da imagem. A totalidade dos livros destaca imagens fotográficas, no entendimento de que esse tipo de imagem carrega maior potencial de atestado de veracidade para os fatos históricos explanados nos textos. Gráficos, infográficos, tabelas e mapas também são recorrentes, assim como tirinhas, ilustrações e charges. Contando como menor número para imagens artísticas como pintura ou escultura. Nesse caso, são mais presentes imagens artísticas do tipo gravuras, ilustrações e cartazes. Contudo, ainda que muitos livros possuíssem extensa quantidade de reproduções imagéticas, os textos não se dedicam a tomar as imagens como ponto de partida para promover problematizações, investigações e construção de saberes a partir desses suportes.

Os exercícios de investigação de imagens são parcos, muitas vezes perguntando ou sugerindo observações superficiais e apenas formais das estruturas de composição das imagens. Em alguns momentos questionando sobre o que está acontecendo ou quem são os personagens retratados, sem sugerir inferências acerca das intencionalidades da construção das imagens, seus simbolismo e conexões externas, sua inserção e papel social, modos de apropriação e significação, assimilações, aceitações ou negações que suscitaram. Modos de representação e perpetuação de estruturas de poder hegemônicas ou contra-hegemônicas, bem como os afetos ou desafetos que geram, estimulando respostas de diversas maneiras em seus interpretes. Desconsideram muitas vezes o potencial para elaboração de saberes sociais, históricos e artísticos, além de outras concepções interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Lembrando que os seres humanos não operam

apenas em dimensões racionais, mas também em instâncias emocionais, estéticas, éticas e em relações de suas espiritualidades. Dimensões essas que já são preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Em se considerando que na contemporaneidade, especialmente aquela urbana e conectada digitalmente, a presença de imagens e a demanda por interpretá-las e reagir a elas é constante e crescente. Se fazendo necessária a formação escolar também para competências leitoras de imagens, não apenas para dimensões históricas ou artísticas, mas também para a própria dinâmica social mais consciente, e o exercício da cidadania de modo mais pleno de seus sentidos e ações.

Durante a análise dos livros didáticos de História da educação básica brasileira, procurei identificar a ocorrência de menções a Cândido Portinari, pelo reconhecido valor de seu trabalho de produção de imagens artísticas que contribuíram para a formação do imaginário da nação brasileira, como também pelo valor presente em suas produções artísticas de identificação, proposição e demonstração de identidades nacionais em várias de suas expressões. Chamou atenção a pouca ocorrência desse e de outros artistas brasileiros, em oposição a significativa quantidade de obras de artistas estrangeiros. Também se destacou as poucas referências de imagens pictóricas, em contraponto a grande presença de fotografias, seguidas de tirinhas e charges.

Talvez pela aparente dificuldade em operar com imagens pictóricas, dada sua flagrante dimensão inventiva, o que demanda maior esforço de investigação, sensibilidade e mobilização de métodos e saberes. No entanto, imagens fotográficas, que já foram referenciadas como atestado de veracidade de fatos e eventos, e ainda são percebidas em algum nível nessa mesma dimensão, não se furtam a inventividade e construção intencional de seus resultados visuais e discursivos. Dado que toda imagem fotográfica implica ser, de antemão, um recorte, uma seleção da realidade, operado e enquadrado pelas intenções do fotógrafo. Toda seleção implica, de outro lado, uma exclusão, toda escolha implica uma recusa. O ato de fotografar, ainda que exista o acaso, não abarca a totalidade de um evento, nem tão pouco suas múltiplas dimensões e resultados. Além do que, uma fotografia feita por determinados ângulos, ou apresentada de determinada forma, pode emanar diferentes significações, assim como produzir diferentes interpretações.

Essa dimensão complexa da operação leitura de imagens, não é privilégio de produções fotográficas, mas está presente em todo tipo de imagem de modos variados. Não se trata de teme-las, prospectando os riscos de suas interpretações, mas antes, de um encantamento pelas descobertas possíveis, pelos desvendamentos que muitas vezes se dão por camadas cada vez mais profundas de significados que nos revelam, não apenas contextos e intenções passadas, mas reflexões e entendimentos sobre a complexidade dos tempos presentes, suas historicidades, representações, ideias e consciências, assim como múltiplos entendimentos dos sujeitos que nesses tempos transitam.

A proposição da construção de um produto a partir dessa pesquisa, na forma de site contendo algumas sequências didáticas, visa contribuir para a construção de práticas educativas no ensino e aprendizagem de História, a partir da utilização de fontes documentais imagéticas. Das quais, selecionei imagens pictóricas pertencentes a Cândido Portinari. Não se trata de determinações das melhores formas metodológicas de utilização de imagens para fins educacionais em História, mas de sugestões que podem e devem ser adaptadas as muitas realidades dos espaços educativos e dos sujeitos aprendizes. Devem ser acrescidas, modificadas, expandidas ou mesmo rejeitadas em prol de outras práticas melhor construídas. A existência dessas sequências é um ponto de partida, *insights*, que podem ser utilizados da maneira que foram propostas ou gerar propostas maiores e melhores. A finalidade é, portanto, colaborativa e sugestiva, nunca dogmática.

REFERÊNCIAS

ÂNCORA DA LUZ, Ângela A. S. Balloussier. A Fabulação Trágica de Portinari na Fase dos Retirantes. Tese. Rio de Janeiro, UFRJ, IFCS, 1985.

ANDERSON, Benedict. Nações e consciência nacional. São Paulo: Ática, 1989.

ARGAN, Giulio Carlo. A História da Arte. In: _____ História da Arte como História da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ARRUDA, José Jobson de A., PILETTI, Nelson. *Toda História: História geral e História do Brasil*. 13ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BALBI, Marília. Portinari: o pintor do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2003.

BENTO, Antonio. Portinari. Rio de Janeiro. Leo Christiano, 1980.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BITTENCOURT, Cicer. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In.: Leandro Karnal (Org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 185-204

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIER, Pierre. O poder simbólico. 2ª ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 1998

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História: das origens do homem à era digital 9º ano manual do professor*. 3ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.*

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC /SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC /SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002.

BRODOWSKI, Museu Casa Portinari, 2019. Disponível em: <http://museucasadeportinari.org.br/o-museu/brodowski> Acesso em: 22/11/2021.

BURKE, Peter. A escola dos Annales: 1929-1989. São Paulo: UNESP, 1997.

CALLADO, Antonio. Retrato de Portinari. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1958.

CAMPOS, Flavio de; et. Al. *História: escola e democracia 9º ano manual do professor*. 1ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

CANDIDO Portinari. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari>. Acesso em: 28 de junho de 2015. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

_____. Projeto Portinari, 2018. Disponível em: Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo> Acesso em: 22/11/2021 às 04h36.

CATÁLOGO RAISONNÉ - Preservação Digital da Obra Completa do Artista. 05 volumes, 2.406 páginas - 4.991 obras, pinturas, desenhos e gravuras - 5,165 reproduções a cores / CD- ROM com o conteúdo completo, incluindo ferramentas de busca, crono-biografia ilustrada do artista. Projeto Portinari. Edição bilíngue, ano 2004.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 4ªed. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Forense-Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

- COSTA, Cristina. Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez, 2005.
- COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e geral*. 5ª Edição, volume único. São Paulo: Editora Saraiva, 1999
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99 nov, p. 60-72, 1996.
- DANTAS, Maria Eugênia. Educação-fotografia: impressões e sentidos. Caicó: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- DIAS, Gláuci Helena Mora. Fatores interferentes na produção do livro didático de português no Brasil. *Revista Exitus*, v.01, nº01, jul/Dez 2011. p.105-118.
- DURAND, Léopold. Portinari, Pintor do Povo Brasileiro. *Tribuna*, São Paulo, 13 de outubro de 1946.
- ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. *Educar*, n.16, p.181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- FABRIS, Annateresa (Org). Portinari, amigo mio: Cartas de Mário de Andrade a Candido Portinari. Arte: Ensaios e Documentos. Ed. Autores Associados, 1995.
- _____. Artistas Brasileiros – Cândido Portinari. São Paulo, EdUsp, 1996.
- _____. Portinari, Pintor Social. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1977.
- FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia do oprimido. 50ª ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GINZBURG, Carlo. De Warburg a E. H. Gombrich: notas sobre um problema de método. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia. Das Letras. 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: 1ªed. Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 8ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUPP, Wallace Manoel. Leitura de imagens em livros didáticos de história. 1ªed. Curitiba: Appris, 2014.

HUYGHE, René. In: Teatro Municipal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ). Guerra e Paz de Portinari: painéis para a ONU. Apresentação José Carlos de Macedo Soares; introdução Fernando Alencar; texto Eugenio Luraghi et al. Rio de Janeiro, RJ, 1956. 12 p. il. [catálogo].

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos, Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2007.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. História e memória. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 4ª edição. 1995.

LIMA, Lúcia Meira. “Salão de 31: a XXXVIII Exposição Nacional de Belas Artes”. In: Cadernos do PROARQ. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, UFRJ, 2008.

_____. Mario de Andrade “O Salão” in Diário Nacional, São Paulo, 13 de setembro de 1931. LIMA, op. cit., p.10

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

MAIDA, Judith Nuria (org.). Interação Humanas: A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020

_____. (org.). Interação Humanas: O trabalho e a transformação da vida humana. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

_____. (org.). Interação Humanas: O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

_____. (org.). Interação Humanas: Sociedade brasileira: conflitos,

tensões e a juventude. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

_____ (org.). Interação Humanas: O Brasil e o mundo na atualidade. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

_____ (org.). Interação Humanas: As sociedades humanas, seus desafios e percursos. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, n.48, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/1996. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm - Acessado em 01 de agosto de 2018.

_____. GUIA DIGITAL PNLD 2021: obras didáticas por áreas do conhecimento e especificidades. Brasília, DF. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_apresentacao - Acessado em 17/10/2021.

MIRANDA, Luciana Lobo. A cultura da imagem e uma nova produção subjetiva. Psic. clin., Rio de Janeiro, vol.19, n.1, p.25 – 39, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf/> - Acessado em 17 de outubro de 2021.

MODERNA, Editora; FERNANDES, Ana Claudia (org.). *Araribá mais: História 9º ano manual do professor*. 1ª Edição, volume 04. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

MORAES, Ana Luiza Coiro; COELHO, Cláudio Novaes Pinto (org.). *Cultura da imagem e sociedade do espetáculo*. 1.ed. São Paulo: UNI, 2016.

NEMI, Ana Lúcia; et al. *Geração Alpha História: ensino fundamental 9º ano manual do professor*. 2ª Edição. São Paulo, Edições SM, 2018.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009.

NOVA, Cristiane. Imagem e Educação – Rastreamento Possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs). *Educação e Tecnologia*. Salvador, Editora da UNEB (2003).

NOVAES, Sylvia Caiuby: O uso da imagem na antropologia. IN Samain, Etienne: *O Fotográfico*. HUCITEC. São Paulo, [1998], 2005 (ps.113-119)

OLIVEIRA, Maria Marly. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, Erwin. *Estudos de Iconologia: Temas humanísticos na arte do Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1982.

PANOFSKY, Erwin. *Estudos de Iconologia: Temas humanísticos na arte do Renascimento*, Lisboa: Estampa, 1986.

_____. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PIFANO, Raquel Quinet. História da arte como história das imagens: a iconologia de Erwin Panofsky In: Fenix: Revista de História e Estudos Culturais. Setembro/outubro/novembro/dezembro de 2010, Vol. 07, Ano VII, nº03.

PENTEADO, Heloísa D.; GARRIDO, E. Pesquisa-ensino. A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PORTINARI, Cândido. Poemas, Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

_____. Salão Lucio Costa in Boletim de Ariel, ano 1, no 2, Rio de Janeiro, novembro de 1931. apud LIMA, Lúcia Meira. "Salão de 31: a XXXVIII Exposição Nacional de Belas Artes". In: Cadernos do PROARQ. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, UFRJ, 2008.

PORTINARI, Candido. Rumo a Paris. In BALBI, Marília. Portinari: o pintor do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 26.

PORTINARI, João Candido. PENNA, Christina (org.). Portinari: Candido Portinari - Catálogo Raisonné, Catalogue Raisonné. Rio de Janeiro, RJ: Projeto Portinari, 2004. 5 v il.

RACHEL DE QUEIROZ, in: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ). Exposição Portinari: catálogo. Texto André Lentin et al. Rio de Janeiro, RJ, 1953. 51 p.il. [catálogo].

REVISTA ACADÊMICA. Uma Entrevista de Portinari Inédita no Brasil. Rio de Janeiro, n.54, maio 1941, s.p.

RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SCHMIDT, Mario. *Nova História crítica: moderna e contemporânea*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Nova Geração, 2000.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n.17, 2º sem. 2011.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.

TWENGE, Jean M. IGen: Porque as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta. 1ªed. São Paulo: nVersos, 2018.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História: manual do professor*. Volume único. São Paulo: Editora Saraiva: 2010.

VÁRIOS AUTORES. Expressionismus x Modernismo. Coletânea de citações programáticas e críticas editadas pelo "Goethe-Institut no Brasil". 1983, p.3. vol.8.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILIO, Carlos. *A Querela do Brasil, A Questão da Identidade da Arte Brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1997.