



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ADRIANO CECATTO

**O ENSINO DO USO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Adriano Cecatto

**O ENSINO DO USO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com área de concentração em Formação de Professores.

Orientador: Prof^o Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**Universidade Estadual do Ceará****Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho****Bibliotecário (a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544**

C387e Cecatto, Adriano.

O ensino do uso de imagem na formação de professores de História / Adriano Cecatto. — 2013.

CD-ROM 175f. : il. (algumas color.); 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Imagem. 2. Formação docente. 3. Ensino de História. I. Título.

CDD:370

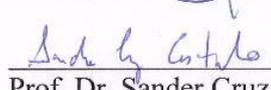


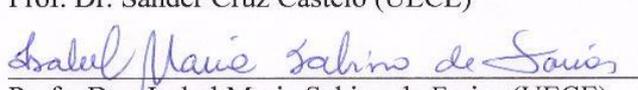
ATA DE DEFESA

Aos vinte e um dias do mês de março de dois mil e treze, **Adriano Cecatto**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (PPGE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **O ENSINO DO USO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente), Dr. José Albio Moreira de Sales (UECE) e Dr. Sander Cruz Castelo (UECE). A defesa ocorreu das 8:00 às 11:00, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o mestrando **Adriano Cecatto**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 9,0. Eu, Antonio Germano Magalhães Junior que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


 Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente)


 Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (UECE)


 Prof. Dr. Sander Cruz Castelo (UECE)


 Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

AGRADECIMENTOS

A fé é essencial em minha vida e por isso agradeço a Deus a dádiva da vida.

A minha família, Maximino e Maria, e a meu irmão Luciano, que foram próximos, mesmo na distância geográfica, e que sempre apoiaram minha trajetória pessoal e profissional. Obrigado!

A Edirsana Maria, minha esposa, por compartilhar a vida, incentivar e apoiar a formação acadêmica no transcorrer da pós-graduação. Agradeço muito aos seus pais, que participaram e contribuíram, direta e indiretamente, em meu processo formativo. Obrigado!

Ao prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, agradeço as orientações, o entusiasmo, clareza e generosas contribuições acadêmicas.

Aos professores Lourdes, Sarah, Márcio e Maria Nahir, o meu obrigado pela amizade, parceria e socialização do conhecimento. A todos os que pertenceram e fazem parte do grupo “Filhos de Clio”, o meu reconhecimento.

Aos professores, coordenadores e estudantes dos cursos de História da UECE e UFC, pelas contribuições com o trabalho dissertativo, a minha gratidão.

Ao PPGE, à coordenação e secretaria, agradeço todo o apoio e todos os serviços prestados.

Aos colegas da turma 2011 do PPGE, fico-lhes grato pela socialização do conhecimento teórico e prático, com contribuições significativas na realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agradeço o apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

EPÍGRAFE

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa.

Alberto Manguel

RESUMO

Na segunda metade do século XX, surgiram discussões em torno da Nova História, passando a considerar a interdisciplinaridade no centro das discussões da revista *Annales*. Assim, historiadores multiplicaram seus objetos e passaram a utilizar mais a imagem como fonte de pesquisa e ensino de História. Essa fonte/linguagem de ensino tem-se destacado com frequência e exigido dos professores tratamento metodológico específico. O objeto de estudo foi o ensino do uso da imagem e sua relação com o ensino de História. A demarcação espacial envolveu os cursos de formação de professores em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo foi investigar como os professores dos cursos de História ensinam a utilização de imagens em suas práticas nas disciplinas de ensino de História. A partir das discussões no âmbito da Escola dos *Annales* (1929), na França, surgiram tendências historiográficas que passaram a contemplar outros objetos de pesquisa, e essas mudanças se refletiram na ampliação da concepção e enfoque que se deu ao uso do documento no ensino de História, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 em diante. A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento da investigação, foi o primeiro e segundo semestres do ano de 2012. Consideramos essa pesquisa de investigação qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com docentes e discentes, e a observação não participante. Como fundamentação teórica, destacamos: Aumont (1993), Bittencourt (2009), Bogdan e Biklen (1994), Burke (1997, 2004), Chartier (1993, 2002), Fonseca (2006), Joly (1996), May (1994), Morosini (2005), Nadai (1992), Napolitano (2006), Nóvoa (1995), Paiva (2006), Pesavento (2003, 2008), Pimenta e Lima (2008), Ribeiro (2004), Saliba (1997), Silva e Ferreira (2011), Tradif (2008). Como documentos, utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (DCN's), os Projetos Pedagógicos dos cursos, as entrevistas e as observações não participante. Os documentos orientam a formação para o uso de imagem na formação de professores, que tem a universidade como espaço primordial para o aprendizado dos saberes pedagógicos e experienciais. Por meio das disciplinas de ensino de História, constatou-se que existem práticas heterogêneas entre os docentes: os entrevistados consideraram as categorias de análise da imagem conforme orientação teórica; e em alguns casos, com limitação teórica e prática; usaram-se pouco as imagens, priorizando-se o texto; os docentes não tiveram formação para trabalhar com imagens como fonte de ensino, mas foram adquirindo os saberes a partir das necessidades profissionais; há resistência dos estudantes em relação às disciplinas de ensino de História; os docentes reconhecem a necessidade de utilizar imagens com maior frequência e de se criar espaços de formação para o estudo da utilização de imagens.

Palavras-chave: Imagem. Ensino de História. Formação Docente.

ABSTRACT

In the second half of the twentieth century, discussions appeared from about New History, now considering the interdisciplinarity in the center of *Annales Magazine*. Thus, historians multiplied its objects and began to use the image more as a source of research and teaching history. This font / language teaching has been highlighted frequently and required specific methodological treatment from teachers. The study object was to teach the use of the image and its relation to the teaching of History. The spatial demarcation involved the teacher training courses in History from the State University of Ceará (UECE) and Federal University of Ceará (UFC). The aim was to investigate how teachers of History courses teach the use of images in their practices in the disciplines of the teaching of History. From the discussions in the framework of the *Annales school* (1929), in France, appeared historiographical trends that now include other research objects, and these changes were reflected in the expansion of conception and approach that took the use of the document in the teaching of History, mainly in the 1980s and 1990s onwards. The temporal demarcation established for the development of research was the first and second semesters of the year 2012. We consider this research of qualitative investigation, bibliographic and documentary character, with the technique of data collection, semistructured, interviews held with teachers and students, and non-participant observation. As a theoretical basis, we highlight: Aumont (1993), Bittencourt (2009), Bogdan and Biklen (1994), Burke (1997, 2004), Chartier (1993, 2002), Fonseca (2006), Joly (1996), May (1994), Morosini (2005), Nadai (1992), Napolitano (2006), Nóvoa (1995), Paiva (2006), Pesavento (2003, 2008), Pepper and Lima (2008), Ribeiro (2004), Saliba (1997), Silva and Ferreira (2011), Tradif (2008). As documents, we use the National Curriculum of History courses (DCN's), Pedagogical Projects, interviews and non-participant observation. The documents guide the training for use of image in teacher education, which has the university as primordial space for learning of pedagogical knowledge and experiential. Through the disciplines of the teaching of History, was found that there are heterogeneous practices among teachers: the interviewees considered the categories of image analysis according to theoretical orientation; and in some cases, with limitations; images are a little bit used up, focusing on the text; teachers were not trained to work with images as a source of education, but have acquired the knowledge from the professional needs, there is resistance from students in relation to the disciplines of the teaching of History, teachers recognize the need to use more images with more frequency and to create training spaces for studying the use of images.

Keywords: Image. Teaching of History. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Independência ou Morte (1888), Pedro Américo.....	30
FIGURA 02	A primeira missa no Brasil (1861), Vítor Meirelles.....	31
FIGURA 03	Tiradentes, Décio Villares.....	32
FIGURA 04	A Juventude do Estado Novo.....	34
FIGURA 05	Jesuítas catequizando os índios.....	36
FIGURA 06	Manifestações cívicas, Juventude Brasileira (1941).....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
USP	Universidade de São Paulo
UDF	Universidade do Distrito Federal
UB	Universidade do Brasil
PP	Projeto Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IES	Instituições de Ensino Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	20
2.1	A História: algumas percepções e percursos.....	24
2.2	Trajетórias do ensino de história no Brasil.....	35
2.3	História Nova e <i>Escola dos Annales</i>	46
2.4	A imagem no ensino de História.....	50
2.4.1	Conceituando imagem.....	51
2.4.2	Imagem no ensino de História.....	56
2.5	Leitura de imagens.....	61
2.5.1	Imagens fixas.....	64
2.5.2	Imagens em movimento.....	67
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	75
3.1	A formação de professores: percursos no Brasil.....	76
3.2	A formação de professores de História.....	87
3.3	A formação de professores de História para o uso de imagem.....	101
4	A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PELOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UECE E UFC.....	106
4.1	Procedimentos metodológicos: trajetória da pesquisa.....	108
4.2	Os docentes e o ensino do uso de imagens nos cursos de História.....	115
4.2.1	Os docentes do curso de História da UECE.....	115
4.2.1.1	Trajетória e perfil profissional.....	115

4.2.1.2	O Programa da Disciplina em relação aos recursos didáticos.....	116
4.2.1.3	A utilização de imagens.....	118
4.2.1.4	A Formação Docente em relação ao trabalho com imagens.....	124
4.2.2	Os docentes do curso de História da UFC.....	126
4.2.2.1	Trajétoria e perfil profissional.....	126
4.2.2.2	O Programa da disciplina em relação aos recursos didáticos.....	128
4.2.2.3	A utilização de imagens.....	130
4.2.2.4	A Formação Docente em relação ao trabalho com imagens.....	134
4.2.3	Os estudantes e a formação para a utilização de imagens no ensino de História.....	137
4.2.3.1	Os estudantes do curso de História da UECE.....	138
4.2.3.2	A trajetória acadêmica.....	138
4.2.3.3	A discussão do programa da disciplina.....	139
4.2.3.4	A utilização de imagens pelos professores no ensino de História.....	140
4.2.3.5	A formação para a utilização de imagens.....	143
4.2.4	Os estudantes do curso de História da UFC.....	145
4.2.4.1	A trajetória acadêmica.....	145
4.2.4.2	A discussão do programa da disciplina.....	146
4.2.4.3	A utilização de imagens pelos professores no ensino de História.....	147
4.2.4.4	A formação para a utilização de imagens.....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	167

Apêndice A - Roteiro de entrevista – Professor (A).....	168
Apêndice B – Roteiro de entrevista – Estudantes.....	169
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- Professores.....	170
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- Estudantes.....	171
ANEXOS	173
Anexo A – Pesquisa Estado da Arte.....	174
Anexo B – Pesquisa Estado da Arte.....	175

1. INTRODUÇÃO

Questionamentos acerca da formação dos professores de História para o uso de imagem nos impulsionaram à investigação, considerando principalmente os conceitos de imagem e de formação docente. Ao falarmos de imagem, a priori nos parece ser conceito amplo demais; no entanto, consideramos que pode ser utilizada com frequência no ensino de História: pinturas, fotografias, esculturas, história em quadrinhos, fotografias, mapas, documentários, filmes. Sabemos que imagem nos remete ao que é visível aos olhos, ao que se vê. O que é visto foi constituído por alguém, em determinado tempo, com interferências dos valores, materiais e técnicas. Como afirmou Pesavento (2008), as imagens são ações humanas que, ao longo do tempo, permitem criar sinais e representações do real. São resultado da relação do ser humano com o mundo e apreendidas pela visão que, por sua vez, contam com a sensibilidade: sensações e emoções. Essas sensações e emoções podem ser compreendidas pelo ato de criação, pela pessoa que está por trás do pincel, da câmera fotográfica ou da filmagem e seus contextos. Nessa perspectiva, a imagem possui a capacidade de tornar presente o ausente, sendo muito perspicaz para o ensino e estudo da sociedade contemporânea que é repleta de mensagens comunicadas através de narrativas visuais. Essa comunicação foi e está sendo atestada pela caminhada humana na História, com a necessidade e desejo de comunicação, pois as imagens antecederam a própria escrita. Se a História – da pré-história à história contemporânea- sempre produziu imagens, o seu ensino no século XXI apresenta-se como campo permeado de possibilidades, ao reconhecer as potencialidades de produção e reprodução técnica dessa fonte de ensino.

A formação de professores de História para a utilização de imagens perpassa por discussões teóricas da historiografia, que hoje considera uma gama de possibilidades de fontes para a pesquisa e ensino. Consta, como documento que orienta a utilização de diferentes linguagens/fontes de ensino para a formação de professores de História, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (DCN's). Consoante Tradif (2008), o ser professor não é algo acabado, mas constituído ao longo do tempo com as diferentes experiências pessoais e profissionais que permitem a apropriação de saberes que podem ser mobilizados de acordo com as necessidades e contextos.

A motivação de investigar o ensino do uso de imagens no ensino de História surgiu no transcorrer da prática de ensino dessa disciplina, com a experiência acadêmica do Estágio Supervisionado com a educação básica, no último semestre da graduação em História (2008), numa escola pública da rede estadual, em Curitiba, PR. Nas aulas de estágio na educação básica, propomos trabalhar com imagens estáticas com os estudantes do 8º ano, especificamente com pinturas de Jean-Baptiste Debret. Ao mesmo tempo, sentimos falta de formação para o trabalho com esse tipo de fonte, que no decorrer do curso não nos foi propiciado nas disciplinas de ensino. Além do conhecimento histórico, do contexto de Debret, da história da Europa e do Brasil, a sua obra artística ultrapassou os limites estéticos, ou seja, o conhecimento histórico precisou dialogar com outras áreas, a fim de conceituar imagem e sua potencialidade. Essa necessidade, entre outras referentes ao ensino dessa disciplina, motivou fazer o curso de especialização em Metodologias do Ensino de História na Universidade Estadual do Ceará (2009). As disciplinas foram realizadas no período de um ano e, nos últimos seis meses, foi constituída a pesquisa e escrita do trabalho monografia. A princípio, entre as motivações que levaram a fazer a especialização estava a possibilidade de sanar muitas dificuldades de ordem prática, na sala de aula. No entanto o curso não apresentou nenhuma “receita” pronta que pudesse encaminhar metodologicamente à utilização de diferentes linguagens/fontes no ensino de História; mas apontou caminhos de ordem teórica e prática, suscitando possibilidades e desafios.

Na especialização realizamos a pesquisa monográfica sobre a utilização das imagens de Jean-Baptiste Debret no ensino de História, com os professores da educação básica, do Liceu do Ceará (bairro Jacarecanga, em Fortaleza), e percebemos que a prática de ensino com imagens não estava sendo trabalhada de forma adequada, ou seja, não considerando sua especificidade de linguagem e a orientação teórica. Chamamos de inadequada, ao considerarmos as discussões teóricas e trabalhos publicados referentes à imagem e ensino de História: Aumont (1993), Barbosa (2006; 2009), Barthes (1974), Bittencourt (2009); Burke (2004), Fonseca (2006), Fonseca (2008), Kornis (1992), Kossoy (2001), Joly (1996), Manguel (2001), Napolitano (2005), Novaes (2009), Paiva (2006), Pesavento (2008), Ribeiro (2004), Rossini (2008), Santos; Rossini (2008), Schimidt e Caineli (2004), Zamboni (1998).

Com a conclusão do trabalho de especialização, verificamos a necessidade de investigar como os professores estão sendo formados nos cursos de graduação em

História, em relação ao trabalho com imagens. Partimos do pressuposto de que se os professores da educação básica enfrentam dificuldades de ordem teórica e metodológica para trabalhar com imagens em sala de aula, essas dificuldades podem ter sua origem na formação inicial, no decorrer da graduação. Segundo Bittencourt (2009), o problema central do trabalho com imagens que se apresenta aos professores é o tratamento metodológico que essas fontes de ensino exigem, para que não se limite a ilustrar determinados temas. Por sua vez, não existe uma única metodologia; mas, ao se estabelecer o primeiro passo com o objetivo do uso de determinada imagem, pode ocorrer o encaminhamento metodológico. No entanto, a prática exercida pelos professores não possui relação somente com a formação acadêmica; há componentes da experiência exercida como estudante, aprendendo com os seus professores e podendo reproduzir essa prática (TARDIF, 2008; TARDIF e LESSARD, 2007). Assim, tanto a vivência dos estudantes entre si, entre seus professores e com outros professores (no ambiente de trabalho após concluírem a graduação) são experiências que interferem na prática profissional.

O mundo contemporâneo, em que o espaciotemporal muda constantemente e com rapidez, encontra-se permeado de imagens, sejam elas fixas ou em movimento, visíveis ou mentais; sejam elas para fins comerciais, artísticos ou pedagógicos. O fato é que a linguagem imagética constitui modalidade narrativa que se apresenta em todos os ambientes sociais. Assim como a narrativa textual possui mensagens subliminares, o mesmo ocorre com as imagens que também exercem a função comunicativa. Se a linguagem imagética comunica algo, merece devida atenção para melhor estabelecer critérios de análise e leitura; pode, assim, adentrar em outros campos do conhecimento, tais como estes: arte, filosofia, psicologia, antropologia, semiótica. Esta última, sendo a ciência dos signos, tem potencial de perpassar e ser apropriada por todas as áreas do conhecimento, tanto para textos como para imagens. Dessa maneira, ao falarmos de imagens na formação de professores, tratemo-las em seu sentido amplo: as fixas e as em movimento, ou seja, as imagens visíveis aos olhos dos seres humanos, aquelas que constituem artefato cultural palpável.

Nosso objetivo central é investigar como os professores dos cursos de História das Universidades Estadual (UECE) e Federal do Ceará (UFC) estão ensinando o uso de imagens em suas práticas de ensino; para isso nos deteremos sobre duas disciplinas de cada curso, voltadas para o ensino. A utilização de imagens em sala de

aula possui relação direta com o conteúdo a ser trabalhado; portanto não é qualquer imagem. Dessa maneira, verificamos se os professores estão considerando as categorias de análise de fonte imagética sugerida por pesquisadores da temática imagem e ensino de História. A escolha dessas instituições de Ensino Superior públicas ocorreu em função de serem referências de formação de professores, no Estado do Ceará. O número de docentes que participaram da pesquisa se deve às próprias disciplinas de ensino de História, que foram ofertadas no segundo semestre de 2012, nos cursos das duas instituições. Ou seja, esses docentes estavam ministrando disciplinas de ensino nesse período.

Pesquisamos no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), trabalhos referentes à temática do uso de imagem no ensino de História. Constatamos trabalhos de 2000 a 2011¹, e sua maioria diz respeito à temática do livro didático e uma porcentagem baixa referente ao uso de imagem no ensino de História na educação básica. Não encontramos trabalhos relacionados ao uso de imagem nos cursos superiores de História. Para a realização desta pesquisa, escolhemos duas palavras-chave para iniciar as buscas: imagem e ensino de História.

Na busca pelas palavras-chave, foram disponibilizadas 145 dissertações e 41 teses. Entre as dissertações, constatamos 17 relacionadas à temática da imagem no ensino de História, 42 referentes ao livro didático e 115 sobre formação docente, aprendizagem, currículo e conhecimento histórico. Em relação às teses, somente 2 sobre imagem, 8 sobre livro didático e 32 sobre formação docente, aprendizagem, currículo e conhecimento histórico. Os trabalhos referentes à formação de professores de História para o uso de imagem, em geral, são relacionados à prática na educação básica.

Interessa-nos compreender a prática dos professores de História no Ensino Superior no trabalho com essa natureza de narrativa não escrita, nos cursos de formação de professores na UECE (Universidade Estadual do Ceará) e UFC (Universidade Federal do Ceará). Por esse motivo alguns questionamentos direcionaram nossa investigação: Como os professores de História utilizam a imagem como fonte/linguagem no ensino? Como os professores ensinam o uso de imagens? O fato de os futuros professores não utilizarem imagem, na sua grande maioria, como percebemos na pesquisa de especialização com os professores de História, da educação básica, pode

¹Ver Estado da Arte - anexos A e B, p.176 e 177.

ser considerado um reflexo da formação na graduação? A formação dos futuros professores de História propõe o trabalho com imagens? Essa formação existe? Se existe, como é realizada em sala de aula em nível teórico e metodológico? Como os futuros professores aprendem a trabalhar com a imagem para fins de ensino? As disciplinas de ensino de História propiciam espaços de aprendizagem com fontes imagéticas?

No primeiro capítulo tivemos por objetivo descrever os elementos considerados importantes para o ensino do uso de imagens no ensino de História. Partimos da leitura de diferentes teóricos que estudaram, de modo particular, os historiadores, a fim de estabelecermos relação entre fontes imagéticas e seu ensino. A partir do decênio de 1980, com a História Nova ampliaram-se os objetos, problemas e abordagens nas pesquisas e no ensino de História para novas reflexões, em torno do ensino dessa disciplina. Os teóricos nos permitiram elencar categorias que são essenciais para a leitura de qualquer imagem, a considerar: como representação da realidade, verificar seu contexto de produção; quem produziu em que período; a intencionalidade de quem produziu e o tema retratado. Podemos perceber que as fontes imagéticas requerem estabelecer relação com outras fontes, principalmente a escrita, a fim de elaboração de leitura mais abrangente da realidade.

Com o segundo capítulo, verificamos como os documentos relacionados aos cursos de História (Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico) orientam a formação docente. Dentro do aspecto da formação docente, destacamos a formação dos professores de História para o trabalho com imagem, a considerar as orientações para as novas linguagens/fontes de ensino. Nossa reflexão partiu do processo de formação de professores no Brasil, apontando teóricos como António Nóvoa e Maurice Tardif, e em seguida entramos na constituição dos cursos superiores de História, como espaços fundamentais para a formação dos saberes pedagógicos.

No último capítulo, verificamos como foi utilizada a imagem pelos professores das disciplinas de ensino, nos cursos de História da UECE e UFC. Realizamos a investigação qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação não participante. Foram entrevistados quatro professores e quatro estudantes. Para as entrevistas semi-estruturadas elencamos quatro categorias que dizem respeito à formação do professor para o uso de imagem: trajetória profissional, programa da disciplina em relação aos recursos didáticos, utilização de imagens,

formação docente. A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento da investigação foi o primeiro e segundo semestres do ano de 2012. A universidade é local de apropriação e constituição de conhecimentos ditos pedagógicos que são de fundamental importância, principalmente para a educação básica, onde a maioria dos formados estabelecerá carreira docente.

O foco de nosso trabalho está no ensino do uso da imagem pelos professores da UECE e UFC. O espaço da universidade contribui com a formação inicial por meio dos cursos de licenciatura em História, e o encaminhamento do ensino com imagem pode ocorrer principalmente nas disciplinas de ensino. Segundo Tardif (2008), os primeiros anos do trabalho docente são considerados de afirmação profissional, e esse aspecto permite pensar que a prática é compartilhada e aprendida através dos pares ou no próprio processo de formação na universidade. Nesse sentido, acreditamos que boas práticas, em geral, têm grandes chances de serem reproduzidas.

2. A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na segunda metade do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1970 e 1980, surgiram discussões em torno da Nova História, passando a considerar a interdisciplinaridade, aspecto central da revista *Annales*, desde a sua criação. Assim, historiadores passaram a multiplicar seus objetos de pesquisa, seus métodos e conseqüentemente a produção historiográfica, que foi possível, em grande parte, em função do intercâmbio estabelecido entre as disciplinas das ciências sociais, com a prática da interdisciplinaridade.

Entre os novos objetos de pesquisa da História, a imagem como documento tem ganhado cada vez mais destaque entre os historiadores. Pode-se apontar que o texto imagético ocupa em nosso olhar muito mais espaço que o texto escrito, considerando a imensidão de imagens apresentadas no cotidiano contemporâneo pelos diversos veículos de comunicação. A utilização de imagens como fonte de pesquisa e recurso pedagógico no ensino de História tem-se destacado com frequência e exigido dos professores tratamento metodológico específico “[...] para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual” (BITTENCOURT, 2009, p.360-361). Nesse sentido, a iconografia como fonte de pesquisa em História, tem sido constante e não mais limitada aos trabalhos orientados pelos historiadores da arte. Como registro histórico, precisa estabelecer diálogo contínuo com os historiadores e outras áreas do conhecimento.

Na contemporaneidade, a narrativa imagética destaca-se, tomando mais espaço em relação ao texto escrito e às diversas manifestações visuais que entram nos espaços sociais, entre eles a escola e a própria universidade; por sua vez, ainda privilegiam a narrativa textual. Com o desenvolvimento da informática e sua acessibilidade, as representações das imagens por meios tecnológicos têm-se destacado cada vez mais como meio de comunicação privilegiado, para fins educativos ou mercadológicos.

Imagens que representam a história brasileira tornaram-se instrumento pedagógico, contribuindo para a formação da nacionalidade, por meio do culto aos heróis, às figuras públicas de destaque nacional, no decorrer do século XIX e boa parte do XX. No Brasil, em cada momento histórico, o ensino contribuiu para a constituição

da nação e de sua política, justificado pelo uso pedagógico de imagens, principalmente com a disciplina de História. Dessa forma, entendemos que as imagens foram utilizadas para fins educativos, e sua utilização esteve em sintonia com o momento histórico vivido.

Assim, o ensino de História tem propiciado a constituição da nacionalidade, tanto durante o Império como na República. Segundo Magalhães Junior e Lima (2007, p. 7):

Após a proclamação da República, a disciplina de História, fundamentada nos ideais positivistas, passou a ocupar um papel de fundamental importância na propagação dos ideais de patriotismo: preservação da galeria dos heróis nacionais, instituição dos feriados de festas cívicas, que serviriam para reforçar a implantação de um novo regime.

Pode-se destacar que a relação entre Imagem e História ganhou relevância com a História Cultural, no decênio de 1980, influenciando mudanças no próprio ensino dessa disciplina. Assim, torna-se importante utilizar imagem no ensino de História, por constituir linguagem portadora de significado, informações e representação da realidade.

A utilização de iconografias exige compreender o contexto de produção, a intencionalidade de quem a produziu, a fim de utilizá-la como fonte de pesquisa e ensino, para não cometer anacronismos e ultrapassar os aspectos ilustrativos. Nesse sentido, independentemente da imagem que nos é apresentada, saber elaborar a leitura do material visual, considerando as especificidades das imagens, permitirá ampliar a capacidade informativa. Esta não exclui a linguagem escrita e vive-versa, pois ambas se complementam, compartilham e trocam mensagens e significados.

Considerando as especificidades da disciplina História, vamos-nos nos referir à imagem como fonte de ensino e pesquisa, porque o historiador não pode limitar-se ao segundo aspecto. Os diferentes teóricos que descrevemos contribuem para o estudo das imagens, na sua possível utilização no ensino dessa disciplina. Consoante Peter Burke (2004), as imagens são evidências para a História, resquícios do passado que se encontram no presente. Esse pensamento contrapõe-se à ideia de “pureza” obtida nas fontes; defende o uso de imagens juntamente com outros documentos. Segundo Paiva (2006, p.19), as imagens como fontes na pesquisa em História têm propiciado “trabalhos renovadores”, instigando novas reflexões metodológicas. Schmidt e Cainelli (2004, p.93) tratam da imagem como documento histórico a ser utilizado em sala de aula, porque “[...] tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o

conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico”. O professor, ao estimular os estudantes com o uso de documentos, concebe-o como instrumento didático porque pode “tirar o aluno da passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.93)

Segundo Bittencourt (2009), o uso de documentos ou fontes históricas em sala de aula podem contribuir para introduzir os estudantes no pensamento histórico, com o exercício inicial de métodos utilizados pelos historiadores. No entanto se faz necessário diferenciar o uso para pesquisa e para seu ensino, porque a intenção não é formar estudantes da educação básica para serem historiadores: “O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes” (BITTENCOURT, 2009, p.329). Desse modo, propõe que os documentos podem ser utilizados como recursos didáticos, como fonte de informação: retratando uma situação histórica, que reforça determinadas ações de tempos e pessoas, e serve para introduzir temas de estudos:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão dos acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias (BITTENCOURT, 2009, p.331).

Nesse sentido, a imagem pode ser compreendida como documento e como material didático (linguagem) no ensino de História, e seu uso justifica-se pelo desenvolvimento do pensamento histórico. Esses materiais devem expressar comunicação e serem analisados de acordo com as especificidades de linguagem, e que levem em conta a articulação entre os métodos dos historiadores e os pedagógicos: “Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais)” (BITTENCOURT, 2009, p.333). Tratando-se do ensino do uso da imagem na formação de professores de História, deverá existir tanto a preocupação em tratar esse material como fonte/documento e como material didático,

para considerar os objetivos de formação de professores historiadores. Se tratado da formação em História, conceberemos a imagem como fonte de ensino.

Objetivamos, e esse capítulo, descreve a utilização de imagens no ensino de História, destaca sua importância como fonte de ensino; as fixas e em movimento, reconhecendo a potencialidade do uso dessa narrativa, os elementos necessários para elaboração de sua leitura e, assim, demonstrar a trajetória do ensino dessa disciplina no Brasil, considerando as respectivas mudanças na concepção de História e do próprio ensino. Acreditamos que a utilização de imagens precisa perpassar pela formação de professores, pela prática dos docentes formadores, por meio das disciplinas de ensino de História.

A imagem tem sido estudada em várias áreas do conhecimento, para diferentes fins. Por isso, neste capítulo, estabelecemos relação entre imagem e ensino de História, apresentando discussões de diferentes teóricos, a fim de apontarmos categorias que possam contribuir para sua leitura. Para verificarmos como os professores dos cursos de História estão utilizando a imagem nas disciplinas de ensino, faz-se necessário compreender a relação entre ensino dessa disciplina e imagem; principalmente, cumpre elencar parâmetros de análise/leitura de imagens para a verificação da prática dos professores. Que é importante considerar na leitura de imagens? Ao utilizar imagens, os professores consideram os pressupostos teóricos para direcionar o trabalho com essa categoria de linguagem? Os docentes foram formados para trabalhar com fontes imagéticas? São utilizadas imagens no ensino de História?

No primeiro momento descrevemos a constituição da disciplina de História e algumas tendências historiográficas, concepções que acabaram influenciando a maneira de como pesquisar e ensinar. Em seguida, trataremos “das trajetórias” percorridas pelo ensino de História no Brasil. A Escola dos *Annales*, a terceira geração, com a Nova História, tem possibilitado a ampliação das pesquisas, com novos objetos e novas abordagens e, conseqüentemente, a utilização de novas linguagens no ensino. Também estabelecemos relação entre a imagem e o ensino de História, assim como critérios para leitura de algumas categorias de imagens: fixas e em movimento.

2.1 - A História: algumas concepções e percursos

O percurso do ensino de História, no Brasil, esteve relacionado às concepções dessa disciplina que, ao longo do tempo, com diferentes perspectivas, passaram por mudanças teórico-metodológicas. A História como disciplina escolar tem-se constituído por diferentes abordagens, com permanências e mudanças de conteúdos, métodos e objetivos. Na medida em que a produção historiográfica nacional e internacional apresentaram novas práticas de pesquisa, o ensino, na sua vez, sofreu interferências dessas nuances. É necessário, portanto, estabelecer relação entre a produção historiográfica e o ensino de História. Para compreender o ensino, trazemos para essa reflexão o processo de constituição da disciplina História.

A História foi institucionalizada como disciplina e profissão, a partir do século XIX na Europa, acontecendo em momentos, espaços e em graus de caminhada distintos: “Ela deveria se diferenciar das disciplinas vizinhas mais antigas e, só então, poderia ser garantido o financiamento específico para o trabalho histórico e para a formação adequada das gerações futuras de historiadores” (HARRISON; JONES; LAMBERT, 2011, p.25).

Mas que é a História? Logo na apresentação da edição brasileira da obra de Bloch (2001, p.07), Lilia Moritz Schwarcz citou um provérbio árabe, que dizia o seguinte: “*Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais*”. Isso nos remete a pensar algo aparentemente óbvio, porém pode apresentar um ponto de partida que interessa à nossa reflexão sobre o conceito de História e a da própria historiografia.

Segundo Florescano (1997, p.77) “as ações humanas estão inextricavelmente vinculadas ao conjunto social que as conforma”. Desse modo, exige do historiador compreender as ações e motivações dos seres humanos, abertura ao diferente e prática da tolerância. E talvez a função social da História estaria voltada a dotar o povo de um passado comum e, assim, fundar a identidade coletiva. Segundo Reis (2011, p.115), a história possui “uma utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo entre os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos”.

De acordo com Jenkins (2004, p.23), a História como ciência “constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo [...] eles se apropriam do mundo e lhe dão todos os significados que têm”. Ao se propor estudar as ações humanas no

tempo, o historiador o faz a partir do presente, com seus valores, perspectivas ideológicas, formação e interferências sociais; por esse motivo pode-se concordar com o provérbio anteriormente citado: os historiadores são filhos da sua respectiva espaciotemporalidade social. Conforme aponta Bloch (2001, p.24), o objeto da História não é o passado, mas “é o homem, ou melhor, os homens, e mais precisamente homens no tempo”. É a ciência do tempo. E como ciência, a História é discurso cambiante e problemático, produzido por historiadores sobre o mundo e que o fazem a partir do presente. Desse modo, a História constituída pelos historiadores como um discurso que possibilita o conhecimento,

[...] é determinada pelas condições em que eles vivem. E é a partir da maneira como estes se inserem na sociedade, do modo como participam e se comprometem com o seu tempo histórico, que atribuem significados ao dado real, que elaboram suas interpretações históricas. Nesse sentido não há uma única História. A história real é interpretada, escrita, reescrita sob vários pontos de vista, de geração a geração, variando, ampliando seus objetos, métodos, segundo condições historicamente determinadas (CAETANO, 1987, p.84).

Pode-se reconhecer que essa disciplina possui *status* epistemológico próprio, ao propor objeto, método e problema, que segundo Le Goff (2003, p.105), “a melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada”. Por intermédio de documentos, o historiador narra o passado, e o faz por meio de teorias ou paradigmas diferentes, que se foram caracterizando ao longo dos séculos XIX e XX. Entre essas tendências, destacou-se o Positivismo, Marxismo e a Escola dos *Annales*, que contribuíram para estabelecer o caráter de ciência para a História, rompendo com a metafísica da Filosofia. Descreveremos essas três tendências historiográficas, porque se fizeram e por vezes ainda se fazem presente na historiografia, no ensino de História e nos próprios manuais didáticos. Não queremos afirmar que isso acontece de forma pragmática, mas que a formação dos professores e a concepção de História acaba refletindo nos manuais didáticos, e essas tendências, em maior ou menor grau, podem perpassar pelo ensino.

No decorrer do séc. XIX destacou-se o historicismo², que agregou elementos do positivismo, tendo a sua frente o alemão Leopold Von Ranke (1795-

² “O Historicismo, em diversos de seus setores, foi apurando a percepção de que o historiador não pode se destacar da sociedade como pressupunha o modelo das ciências naturais preconizado pelo Positivismo e outras vertentes cientificistas das ciências humana” (BARROS, 2012, p.402).

1886), considerando os pressupostos da singularidade dos acontecimentos. Segundo Barros (2012, p.402),

[...] pode-se dizer que o paradigma Historicista, desde a contribuição de um Ranke que ainda parece afirmar possibilidade de “contar os fatos tais como eles se sucederam”, foi abrindo cada vez mais espaço para o relativismo histórico, para a consciência da radical historicidade de todas as coisas, mergulhadas que estão no interminável devir histórico.

Na concepção positivista, o passado, objeto do historiador, é constituído pela objetividade, a fim de se chegar a uma história “verdadeira”. Para Ranke, a história é constituída de individualidades; para isso “o historiador deve concentrar-se nos eventos, nas expressões de individualidades apreendidas através das fontes” (REIS, 2011, p.22). Dessa forma, a narrativa seria constituída a partir de documentos escritos e “oficiais” de eventos políticos, de forma objetiva, e caberia ao historiador neutralizar-se, “enquanto sujeito, para fazer aparecer o seu objeto” (REIS, 2011, p.22).

A Escola Metódica surgiu no final do século XIX com a ideia de que a História poderia constituir ciência positiva. Assim os historiadores, com o intuito de dotar a História de cientificidade, faziam críticas às especulações filosóficas e buscavam exatidão no trabalho com as fontes. “Os historiadores franceses passaram a dirigir grandes coleções, formular programas e livros de História destinados aos alunos dos ensinos primário e secundário” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.40). Leopold Von Ranke (1795-1886) influenciou gerações de historiadores franceses e alemães; assim, a História passou a ter a própria identidade, tendo o passado como matéria de conhecimento e investigação. Segundo Ferreira e Franco (2009, p.41): “A Escola Metódica contribuiu para construir um passado comum a todos os cidadãos da pátria, as riquezas e belezas do país, a coragem e o gênio dos seus grandes homens e heróis, ajudando a fortalecer o Estado Nacional”.

Na concepção positivista, em busca da constituição da história científica, o historiador mantinha posição de neutralidade, a fim de mostrar o que de fato aconteceu, valorizando-se as grandes personagens políticas. Acreditava-se ser importante o distanciamento do próprio objeto de pesquisa, pois seria uma forma de garantir a objetividade, narrando os fatos do modo como se passaram, ou seja, um passado desvinculado do presente, das ações humanas no tempo. A escolha do historiador para constituir a narrativa estava desvinculada dos acontecimentos sociais, não havendo a possibilidade de hipotetizar e problematizar o objeto pesquisado. Bloch (2001) reconhecia no positivismo o esforço de elevar a história à categoria de ciência, por meio

de seus métodos. Embora seus métodos tenham sido “estritos” e “superficiais”, sem ampliação do domínio da história, sem problematização. A narrativa de personagens sociais de referência heróica possibilitava a compreensão de forma fidedigna dos acontecimentos, que segundo Bittencourt (2009, p.141):

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a *História escolar*, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a *história da nação* era por intermédio de uma narrativa.

Com a história ensinada nos estabelecimentos escolares – não só do Brasil – destacava-se a história das individualidades, das elites políticas e econômicas e suas respectivas biografias, dificultando a “desconstituição” de fatos históricos implantados no imaginário social.

Já o marxismo, no decorrer no século XIX e XX, com a tentativa de fundar a História científica, procurou recusar as filosofias da História, analisando a estrutura e dinâmica das sociedades humanas. Karl Marx (1818-1883) tomou como objeto as estruturas econômicas e sociais, salientando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência; mas, pelo contrário, é seu ser social que determina a sua consciência” (LE GOFF, 2003, p.95). Desse modo, trabalhou alguns conceitos fundamentais para sua análise, tais como modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. A luta de classes, por exemplo, é tratada dentro do quadro de desenvolvimento das forças produtivas, considerando as contradições do processo produtivo, em que seres humanos ocupam lugares distintos nessa dinâmica de produtividade. Com efeito, o homem é um ser social concreto, envolvido em teia de relações, situado espaciotemporalmente.

A revista dos *Annales*³, que surgiu na França, procurou desvincular-se da perspectiva positivista e aproximar a História das outras ciências humanas, enfatizando-se a necessidade do intercâmbio, ao propor o estatuto da interdisciplinaridade. A proposta da interdisciplinaridade consistia na flexibilidade do pesquisador para a

³Em 1929, na França, Febvre e Bloch retomaram a direção de uma revista denominada *Annales d'histoire économique et sociale*. Segundo Burke (1997, p.33), essa revista “pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica (...) em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história”. Uma revista que possibilitasse intercâmbio intelectual entre historiadores e cientistas sociais, multiplicando-se os objetos de investigação.

utilização dos novos objetos, considerando as estruturas econômica, social e a nova concepção das fontes. A *nouvelle histoire*⁴ foi influenciada pelas ciências sociais,

[...] significou a aceitação, por parte dos novos historiadores, das críticas dos sociólogos durkheimianos e da *Revue de Synthèse Historique*, que exigiam a aproximação da história das ciências sociais, para que ela se renovasse, se atualizasse e se tornasse também uma das ‘ciências sociais’ (REIS, 2000, p.66).

Dessa forma, a História problema ganhou espaço; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se ampliou a concepção de documento. Nessa nova proposta de conceber e produzir a historiografia, cabe ao historiador recolher os dados sobre o passado e interrogá-los com base no presente. “O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria” (REIS, 2000, p.74). Dessa forma, a pesquisa pode ser conduzida por problemas e hipóteses que guiarão a seleção de documentos. Se a historiografia, denominada de ‘tradicional’ (positivista), considerava os fatos da maneira como eram apresentados nos documentos, a história-problema possibilitou ir além do fato histórico e empreendeu a constituição da historicidade, pois nessa perspectiva, o historiador entra no passado, constitui os dados e procura responder aos problemas ligados ao presente.

Foi no século XX, com os *Annales* (1929), que os historiadores conseguiram romper com a metafísica da filosofia, apoiando-se nas ciências sociais. Estiveram à frente desse movimento os intelectuais Bloch e Febvre. Segundo Ferreira e Franco (2009, p.36):

Os historiadores repensam seus objetos a partir das tendências teórico-metodológicas vigentes. Se no fim do século XIX, na França, havia o domínio da chamada Escola Metódica, a partir dos anos de 1940, tornou-se cada vez mais clara a influência dos *Annales*, propondo novas formas de utilização de fontes e de concepções de tempo. Dentro dos *Annales*, é possível encontrar outras correntes com enfoques diferenciados. A Micro-História, a Nova História Política e História Cultural também são vertentes historiográficas que propõem ângulos de visão diferenciados sobre o passado.

A partir dos *Annales*, procurou-se entender a sociedade, as formas de sociabilidades entre os seres humanos, que os caracterizam por serem seres sociais. Nessa perspectiva, a História foi aos poucos deixando de ser uma disciplina somente

⁴ Consoante Burke (1992, p. 9), a expressão *Nova História*, surgida na França, refere-se “ao título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma coleção de ensaios de três volumes acerca de ‘novos problemas’, ‘novas abordagens’ e ‘novos objetos’ (...) é a história associada à *École de Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilizations*” (LE GOFF; NORA, 1976).

preocupada com os meandros políticos, para assumir o estudo de diferentes problemas do social.

Diante das características das três correntes teóricas descritas, podemos fazer o exercício de elaboração de leitura de algumas imagens, segundo as três tendências historiográficas. Para isso apresentamos algumas imagens que são encontradas com frequência nos manuais didáticos de História. Consideremos nas representações imagéticas, a necessidade da vinculação do conhecimento histórico ao tema representado. É certo que essas tendências não são um modelo que caracterize o cenário do ensino de História; mas pode fazer-se presente entre os docentes em suas práticas e nos manuais didáticos; por esse motivo as citamos e descrevemos para situarmos o uso da imagem dentro dessas dimensões de caracterização da produção historiográfica e seu ensino.

Iniciamos com a temática da Independência do Brasil em relação a Portugal (1822), retratada por Pedro Américo em 1888 (figura 01); portanto, 66 anos após o evento representado, com elementos do período de criação da pintura. D. Pedro I é colocado no centro do evento, com cavalo exuberante, rodeado de soldados com roupas e espadas dignas de um império vitorioso em ascensão. Por sua vez, ao lado esquerdo da tela circulam cidadãos comuns com carros de boi, demonstrando estar aquém do acontecimento, com roupas simples, chapéus e lenços.

D. Pedro I foi representado com muita determinação no ato de proclamar, demonstrando semelhanças com Napoleão Bonaparte na “*Batalha de Friedland*” (de Ernst Meissonier). Esse resultado heroico, de bravura, esboçaria nova ordem política e moral para o país. Fica evidente que é o imperador quem ordena, pois todas as características de um bom imperador, espelhando-se em Napoleão, poderiam ser encontradas na representação: postura, vestimenta, objetos, cenário. Essa e outras imagens contribuíram com a perpetuação do Império Brasileiro por longo período da história; embora a República o tenha substituído, elementos de identificação, de heroicidade foram perpetuados no imaginário social. Dentro da abordagem positivista, desde sua constituição, tem contribuído para a perpetuação da heroicidade de D. Pedro I, sendo um modelo político vitorioso. Com a análise marxista, priorizam-se os elementos sociais, problematizando as personagens secundárias da obra, como, por exemplo, os trabalhadores que passam ao lado com os carros de boi. Questionam-se as relações sociais e sua organização, enfatizando as contradições; nesse caso, a

“exclusão” de algumas personagens representadas nessa obra artística, fora da centralidade da representação. Com a Nova História, pode-se ir além do aspecto estético, colocando a problematização que leva em consideração o contexto de produção do artista e o confronto com outras fontes. Nesse caso, a associação com Napoleão foi tentativa de engrandecimento do Império Brasileiro, visto que os elementos presentes no cenário da pintura não constituíam a realidade histórica.



PEDRO AMÉRICO (1843-1905): *Independência ou Morte*
ou *Proclamação da independência*, 1888.
Óleo sobre tela, 415 x 760 cm,
São Paulo, Museu Paulista/USP.

Figura 01

Fonte: http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_pa_arquivos/pa_1888_ipiranga.jpg

Outra imagem emblemática da historiografia brasileira diz respeito à representação da *Primeira Missa no Brasil (1861)*, de Victor Meireles (figura 02), que foi constituída 361 anos após o fato histórico. Numa perspectiva positivista, o cenário apresentado seria a própria realidade. O comportamento dos aborígenes era objetivamente o que mostrara a pintura: submissos aos colonizadores. Não há preocupação em elaborar a leitura da obra, em confrontar os elementos historiográficos e estéticos. Objetivamente a imagem fala por si. A corrente historiográfica positivista enfatizará a não participação dos índios, sua submissão aos colonizadores, o processo exploratório da mão-de-obra e a valorização da cultura européia. O marxismo comporá seu discurso justamente em torno da submissão dos índios, pois estes seriam agentes contrários ao processo colonizador e evangelizador. As condições sociais de trabalho

exploratório e a submissão indígena, a passividade, não condiziam com as relações sociais que foram na maioria das vezes, de confronto e resistência. A *Escola dos Annales* há de problematizar os elementos que compõem a imagem: estilo de pintura, vestimentas, cenário, cores, objetos, postura das personagens; sendo necessário contextualizar o artista e a própria obra, relacionando a historiografia com o cuidado para não cometer anacronismos. Desse modo, a imagem pode ser “des-canonizada”; ao invés de uma única leitura oficial do fato histórico, teremos outras possibilidades, a partir da mesma fonte. Nessa corrente teórica, pode-se apontar que a historiografia positivista contribuiu para a criação dessa imagem acerca do momento histórico; confrontando-se com a historiografia contemporânea, é possível apontar as contradições da pintura; segundo a perspectiva positivista, procurou engrandecer os colonizadores europeus e a própria Igreja: com destaque a cruz em elevação e, abaixo dela, o sacerdote e todos os objetos que compõem a cerimônia religiosa; desconsiderando-se, assim e minimiza-se a cultura indígena.



Figura 0 2- Vitor Meirelles, *A primeira missa no Brasil*, 1861. Óleo s/tela, 268 x 356 cm. MNBA/RJ.
Fonte: Couto (2008, p.163)

Entre as representações da Inconfidência Mineira, citamos o “*Cristo da multidão*” (Figura 03), constituído por Décio Villares, em 1890. Esse pintor positivista distribuía litogravuras com o busto de Tiradentes em momentos de desfiles cívicos. A personagem histórica foi representada com corda ao pescoço, ornada com a palma do martírio e os louros da vitória, “[...] barba e cabelos longos, ar sereno, olhar no infinito,

era a própria imagem de Cristo” (CARVALHO, 1990, p.65). A representação de Tiradentes o desqualificou de rebelde e o exaltou como mártir da cristandade brasileira. Na figura do herói então constituído, os cidadãos podiam identificar-se com o ideal de unidade, participação, liberdade. Era um herói que servia para propagar a República, agradava aos Clubes Republicanos, além de ser figura popular, permeando ambos os grupos sociais. Dentro da perspectiva marxista, se consideraria a personagem Tiradentes na dimensão das lutas sociais, em prol da independência do Brasil, a exaltar não esse, mas o povo que ficou à mercê de participação social, em relação à política do movimento da Inconfidência Mineira. Para os *Annales*, torna-se importante apresentar os motivos que constituíram Tiradentes herói nacional. Sua aceitação como herói republicano encontrou sustentação na própria sociedade, marcada pela formação católica. O civismo e a moral estabeleciam elo entre a política e a religião. Além dos elementos estéticos, os de cunho social e político contribuíram para que a sociedade se identificasse com a personagem. Por esse motivo, a importância de mostrar a sedimentação do culto aos heróis para constituir a nação, a República. A serenidade do personagem, sua aparência similar a Cristo, remetem ao sacrifício e à bondade; os lírios fazem-no vencedor, embora não tenha sido; a corda relaciona-se com o martírio, em que vai até as últimas consequências em defesa do país, independente e republicano, possuindo elementos que permitem a identificação do povo.



11. Tiradentes,
litografia, Décio Villares, Igreja Positivista do Brasil.

Figura 03

Fonte: Carvalho (1990, p.66).

Por último, podemos apresentar uma das imagens de Getúlio Vargas, que circulavam pela imprensa nos decênios de 1930/40 (cinema e jornal) e objetivava destacar um presidente atencioso com os estudantes, solidário com os trabalhadores e pobres, preocupado com a educação do país, em quem se depositava a confiança de ser o futuro da nação. Por isso as cartilhas escolares (Figuras 4), repletas de iconografias, revelavam um homem bom, autêntico patriota, que deveria ser referência para a infância e juventude. A educação, como instrumento ideológico da política varguista, teve a produção e divulgação de imagens de um presidente humanizado, que estava ao lado do povo, principalmente das crianças e jovens. Segundo Capelato (2007, p.123), “as imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão”. Entre as crianças e o líder, era necessário criar espaço para o amor recíproco, duplicando o sentimento patriótico. Nessa imagem, o olhar atento, sorridente, esperançoso e fixo dos estudantes no presidente que está próximo e ao mesmo tempo em patamar físico elevado, remete ao grande herói da nação, o modelo de cidadão: moral, patriótico, político; mas, acima de tudo, grande ser humano, “homem bom”. Notam-se elementos nacionalistas nas bandeiras do país no alto, desde as menores até as maiores, elevadas no fundo. Essa concepção ocorre na perspectiva teórica positivista. Pelo viés marxista, se problematizaria a participação social da população, acerca dos direitos políticos e trabalhistas, criados por Vargas, para manter a população sob seu controle, ganhando destaque os movimentos grevistas. Esses elementos “disciplinadores” foram introduzidos por meio de cartilhas educativas nas escolas brasileiras. Na perspectiva dos *Annales*, tratar-se-á acerca da política varguista, com o intuito de desconstruir o mito político de Getúlio Vargas, que se justificou pelas representações imagéticas, favorecendo a relação entre governo e juventude, governo e populares. A constituição desse novo Estado perpassou essencialmente o controle sobre a educação; o reconhecimento político-social de Vargas foi possível em função do uso de imagens para a legitimação de seu projeto político. Desse modo, o imaginário social foi estimulado e manipulado pelo uso dos meios de comunicação e da propaganda, destacadamente pelo viés imagético, a começar pela formação de consciência dos cidadãos em formação nas instituições escolares.



Foto do álbum "A Juventude do Estado Novo" – DIP. CPDOC/FGV.

Figura 04 – Getúlio Vargas

Fonte: Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000.

Podemos perceber que, as tendências teóricas apresentadas influenciaram a escrita e o ensino de História, a especificidade de cada corrente historiográfica passou a integrar a escrita e a produção imagética. Para a leitura de imagens – como produção cultural – consideramos a Escola dos *Annales* como perspectiva teórica, de potencial para abranger com maior amplitude o objeto de estudo, a considerar seu caráter interdisciplinar que possibilita agregar outros conhecimentos, tais como a antropologia e a semiótica.

O exercício da leitura de imagens torna-se importante para a História, no processo de “decifrar” nelas as crenças e experiências partilhadas, pois pode ser considerada um traço das mentalidades coletivas e individuais, que revelam a maneira de representar o mundo social ou idealizado. Segundo Burguière (1993, p.407):

A imagem é, portanto, para o historiador, ao mesmo tempo, transmissora de mensagens enunciadas claramente, que visam a seduzir e convencer, e tradutora, a despeito de si mesma, de convenções partilhadas que permitem que ela seja compreendida, recebida, decifrável [...] É, portanto, essa maneira de ver que se torna o objeto primeiro da pesquisa, apreendida na confrontação entre os códigos e convenções da representação figurada e os traços outros de um sistema de percepção, próprios de uma época dada.

Como categoria documental, tornam-se evidência histórica, como representação de uma dada realidade, com suas respectivas experiências humanas: valores, hábitos, comportamentos, crenças etc. As imagens, embora sejam representação

do real, permitem a aproximação da realidade de um determinado grupo ou sociedade. Um dos desafios descritos por Bittencourt (2009, p361) e que corroboram com nossa pesquisa, “é como associar as pesquisas e os métodos de análise dos historiadores com as necessidades específicas do ensino de História”. Indo um pouco além, poderíamos pensar como associar métodos e análises de outras áreas do conhecimento para agregar, contribuindo com o trabalho com imagens no ensino de História.

Após descrevermos algumas tendências historiográficas, vinculadas à concepção de História, e o exercício de leitura de algumas imagens associadas às referidas concepções teóricas, trataremos de apresentar o percurso do ensino dessa disciplina no Brasil, destacando as significativas mudanças na segunda metade do século XX.

2.2- Trajetórias do ensino de História no Brasil

Os historiadores têm demandado muito esforço em pesquisas sobre a História da Educação, embora nem sempre tenham sido contempladas a didática e a condizente metodologia. Reconhece-se que há número crescente de trabalhos acadêmicos que foram sendo constituídos principalmente a partir do decênio de 1980, no Brasil, voltados para o ensino de História. Cito alguns dos primeiros que foram realizados: Abud (2003), Bittencourt (1990; 1993; 1998; 2009), Ferreira e Franco (2009), Fonseca (1993; 2003), Fonseca (2001; 2006), Nadai (1992), Pinsky (1988), Schmidt e Cainelli (2004), Zamboni (1991;1998). Essas produções, tendo o ensino de História como objeto de pesquisa, surgiram em decorrência de simpósios e grupos de pesquisa estabelecidos em algumas universidades do país, e que, aos poucos, se fortaleceram em nível nacional. Segundo Fonseca (2006, p.26), o ensino de História precisa estabelecer relação com outras dimensões do ensino, pois não tem recebido devida atenção dos pesquisadores. Percebe-se a necessidade da História, como disciplina acadêmica, sair de seu próprio campo epistemológico e dialogar com outras disciplinas, a fim de adequar-se aos novos cenários sociais e educacionais. Segundo Costa e Oliveira (2007, p.147), até o decênio de 1960, ocorreu separação entre ensino e pesquisa:

[...] as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino

de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), o processo que consistiu em transformar a História como disciplina escolar deu-se início no século XVIII na França, no contexto das revoluções e lutas por educação pública e leiga com o intuito de contribuir à formação da nacionalidade. A partir dessas mudanças ocorreu o desencadeamento do positivismo, favorecendo mudanças na disciplina de História, nos seus métodos e campo de atuação.

No Brasil, a História como disciplina percorreu vários caminhos e foi sendo caracterizada pela aplicabilidade de diferentes tendências historiográficas. Antes do século XIX, o ensino de História esteve intimamente relacionado ao projeto civilizador e evangelizador, proposto principalmente pela Companhia de Jesus, com a catequização e educação dos povos indígenas (figura 05) e da elite econômica brasileira. Como disciplina escolar, seu ensino no Brasil esteve associado a lições de leitura “para que se aprendesse a ler, utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio dos deveres para com a Pátria e seus governantes” (BITTENCOURT, 2009, p.61). A escola elementar (primeiras letras), antes de o Brasil se tornar um Estado independente, era espaço em que se aprendia a ler, escrever e contar.



Figura 05- *Jesuítas catequizando os índios.*

Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/Jesuítas_catequizando_indios.html

Com a catequização dos indígenas, a Companhia de Jesus utilizou-se das imagens como meio pedagógico, aliás, de palavras e imagens, deixando de lado o aspecto da escrita: a evangelização (conversão) dos nativos penetrava pela linguagem falada e imagética. Segundo Bosi (1992, p.82), a alegoria utilizada pelos Jesuítas exercia a persuasão com a utilização de imagens e a uniformidade da leitura coletiva:

A força da imagem alegórica não se move na direção das pessoas, enquanto sujeitos de um processo de conhecimento; move-se de um foco de poder ao mesmo tempo distante e onipresente, que os espectadores anônimos recebem, em geral passivos, não como um signo a ser pensado e interpretado, mas como se a imagem fora a própria origem do seu sentido.

Na figura 05, percebe-se a postura de passividade dos poucos nativos que compõem a cena. Por outro lado, a presença do sagrado e da hierarquia podem ser observados nos objetos expostos: velas, castiçais, crucifixos, altar, cálice, incenso, galhetas com água e vinho. Os sacerdotes, com suas vestimentas litúrgicas e postura disciplinada e disciplinadora, portadores do sagrado, portanto, com a chancela da verdade. Essa representação, enfatizada pelo produtor (desconhecido), expõe elementos imagéticos utilizados como meio educativo, que marcaram a pedagogia da Companhia de Jesus até o século XVIII, quando de sua expulsão do Brasil.

Notemos que, desde a colonização, com os Jesuítas, “o que imperava era a história sagrada” (MAGALHÃES JUNIOR e LIMA, 2007, p.3). Esse modelo de ensino de História categorizava-se por perguntas e respostas memorizadas e “decoradas”, e que perdurou como referência não só nessa disciplina, mas na educação brasileira como um todo até o século XX. Havia a preocupação com a memorização e principalmente “com a decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional” (BITTENCOURT, 2009, p.69). O ensino tinha como objetivo a conversão dos povos indígenas, evangelizando-se por intermédio da pregação e, segundo a concepção que se tinha sobre esses povos, de acordo com o pensamento eurocêntrico. Os procedimentos e estratégias visavam garantir o processo evangelizador.

Os padres da Companhia de Jesus trouxeram a cultura européia, que influenciou a educação brasileira: “[...] padres que ficaram conhecidos como os ‘soldados de Cristo’, materializando o movimento da Contrarreforma, empreendido pela Igreja católica. A chegada dos jesuítas marca o início da educação no Brasil” (MAGALHÃES JUNIOR e LIMA, 2007, p.2). Dessa maneira, imperava a história

sagrada: havia textos traduzidos que eram reproduzidos em sintonia com os princípios dogmáticos. Oficialmente, o ensino de História não existia no currículo dos jesuítas. Desde a chegada dos Padres da Ordem Inaciana (1549) até sua expulsão (1759), a História não se constituiu como disciplina e ficava a cargo deles o controle intelectual das elites coloniais. No entanto a organização da disciplina teria ocorrido após a independência do Brasil, com a estruturação de um sistema de ensino para o Império.

A História ensinada sempre teve função ideológica e política, ao longo da própria história do Brasil; segundo Ferreira e Franco (2009, p.102), “[...] tinha um fundamento religioso e acabou por se encarregar de formar cidadãos. De uma maneira ou de outra, a História escolar serviu a projetos de identidade, fosse de nação, fosse de determinados segmentos sociais”.

Após a Independência do Brasil (1822), o Colégio Pedro II (1837) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, contribuíram para constituir, em país de grandes extensões territoriais, entre as elites políticas e intelectuais, a dimensão da constituição da identidade nacional. “O Colégio Pedro II, criado na Corte em 1837, foi organizado de forma seriada, com vistas a servir como referência para a organização dos demais estabelecimentos de ensino secundário no país” (SOUZA, 2008, p.95). O IHGB colaborou com a produção da história nacional e para sua difusão, principalmente por meio do ensino de História. A moral cívica estava vinculada à moral religiosa.

O IHGB propiciou a “invenção do Brasil” por constituir-se um projeto político de incentivo às instituições educacionais, que tiveram seu início no período da Independência e ao longo do Segundo Reinado (1840-1889). Recebia apoio financeiro da Coroa e tinha como modelo as academias européias: “serviu à institucionalização da pesquisa histórica e geográfica, assumindo o controle da produção científica nestes campos, tornando-se importante lugar de construção da memória nacional” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.28). O próprio Colégio Pedro II contribuiu como lugar de produção da memória nacional que, além das comemorações do aniversário do Imperador, fez associação com símbolos e representações culturais com a finalidade de exaltar o Império nas festas solenes promovidas pela instituição. A educação fez parte das preocupações sociais no período imperial e contribuiu para formar a nação brasileira. Segundo Gondra e Schueler (2008, p.13), “a própria ideia de Brasil vem

sendo construída ao longo do tempo; nem sempre foi a mesma, para o que concorre o lugar reservado à educação no âmbito deste audacioso projeto”.

Durante a segunda metade do século XIX, a história ensinada no Brasil foi predominantemente constituída com conteúdos da História da Europa. Porém, conforme Schmidt e Cainelli (2004, p.10), “a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional”. Logo após a independência do Brasil, surgiram vários projetos educacionais que abordavam o ensino de História, comportando três dimensões de conteúdos da disciplina: sagrada, universal e pátria. Nesse processo, a imagem e a oralidade mantiveram-se em destaque no ensino. As leituras eram destinadas à formação do senso moral dos estudantes por meio dos deveres para com a pátria. O principal objetivo do sistema educacional, após a independência, ficou sendo a formação das elites políticas e econômicas dirigentes do país, principalmente no que tange ao ensino superior, com os profissionais liberais. Segundo Bittencourt (2009, p.60):

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetização, mas à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização [...], sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma história nacional e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional.

A História esteve voltada para a formação moral e cívica durante o século XIX e boa parte do XX. Os conteúdos pautavam-se no objetivo de constituição e formação da nacionalidade, considerando os heróis e marcos históricos, daí o destaque à pátria. Segundo Bittencourt (2009, p.62):

O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado.

Com a oficialização do fim da escravidão no final do século XIX, ocorreu o aumento populacional em face das imigrações e da urbanização dos principais centros populacionais do país, surgindo novas discussões acerca da concepção de cidadania. Essas nuances propiciaram maior participação da população no acesso à escolarização. Para a maioria da população, economicamente menos abastada, a História a ser ensinada aos trabalhadores livres emergentes, no fim da política da escravidão, deveria ser direcionada para formar cidadãos com valores pautados na “preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso,

modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2009, p.64). Ou seja, a modernização do currículo da escola primária esteve em sintonia com as mudanças do campo social e econômico, com a perspectiva do progresso e desenvolvimento e a necessidade do controle social, por meio de virtudes como patriotismo, civismo e disciplina.

No início do século XX o ensino de História foi marcado por ideias iluministas e a dimensão cronológica estabelecia a organização dos conteúdos históricos escolares. Conforme Bittencourt (2009, p.80), “a História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica”. Nessa perspectiva, um dos objetivos claros da História era formar cidadãos políticos, na tentativa de mostrar às próximas gerações como se deveria conduzir a nação e seu progresso. Ensinava-se a História do Brasil numa perspectiva da história européia; nesse caso, demonstrava-se uma ligação direta com a História de Portugal. Segundo Souza (2008, p.67),

[...] uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade. O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na escolarização da infância.

Na década de 1930, as escolas primárias foram marcadas pela consolidação da memória histórica nacional e pelo culto aos heróis da Pátria, como o caso de Tiradentes, entre outros e as datas cívicas. A própria política estabelecida na Era Vargas, principalmente no decorrer do período denominado Estado Novo (1937-1945), contribuiu para a concretização de práticas cívicas. Ele utilizou-se da própria imagem para implantar seu projeto político. Segundo Bittencourt (2009, p.67), a partir desse decênio o ensino de História foi identificado nas escolas primárias com “a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como ‘o herói nacional’ e os festejos também nacionais do 7 de Setembro”. Era exigida a História do Brasil para os alunos que desejassem prosseguir os estudos no secundário. Para Souza (2008, p.68-69):

O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro [...] Exercitando-se no desenho de mapas, na memorização de nomes de heróis nacionais, datas históricas, nomes de rios, acidentes geográficos, países, oceanos, continentes, capitais dos estados

brasileiros e dos presidentes da República, os alunos que logravam concluir o ensino primário saíam portadores de uma cultura geral básica.

Não obstante, o Ministério da Educação desse período estabeleceu um sistema escolar marcado pela centralização, passando a direcionar como o ensino deveria ser ministrado nas escolas primárias. Segundo Fonseca (2006), as reformas educacionais dos decênios de 1930 e 1940 colocaram o ensino de História no centro da proposta de formação da unidade nacional, consolidando-a como disciplina escolar, além da promoção de políticas centralizadoras.

Os programas curriculares deixaram de ser estruturados em relação aos conteúdos, materiais (manuais) e procedimentos didáticos, retirando a autonomia das escolas e passando a ser exclusiva do Ministério (Reforma de Francisco Campos, de 1931), que centralizou e unificou os conteúdos a serem abordados e as respectivas metodologias de ensino. Essa reforma compreendia que o estudo da História seria o principal instrumento para a educação política, que consistia na ordem coletiva.

A Reforma Gustavo Capanema (1942) colocou a História do Brasil como disciplina autônoma, reafirmando como principal objetivo a formação moral e patriótica: pátria, tradição e família. No governo de Getúlio Vargas, destacadamente com o Estado Novo (1937/45), a constituição imagética por meio da fotografia encontrou espaço propício para a representação dos ideais políticos. A legitimação histórica dos regimes nacionalistas, através dos produtos culturais, foi uma constante na história política desse período, com concepções educacionais marcadas pela formação cívica e moral nas escolas brasileiras. Os manuais escolares difundiam os ideais políticos por meio de textos e imagens com a função de “formar a consciência cívica do cidadão trabalhador, moldá-lo de modo a transformá-lo em uma barreira eficaz às ameaças ao regime” (FONSECA, 2006, p.80). Além da valorização das representações iconográficas de heróis nacionais e de datas cívicas, Vargas soube usar a própria imagem para implantar sua proposta de governo.

A imagem do presidente Vargas (Figura 06), solenemente elevada sobre um palco ornamentado de branco e com flores, cercado de autoridades militares e civis, demonstra a imposição do poder do chefe, sob a orientação do país; mas, acima de tudo, a imagem de um homem verdadeiro, com pureza, coragem e justiça. Esse discurso, proferido num estádio de futebol, caracterizou a presença da política autoritária (ditatorial), de persuasão, com a constituição de Getúlio Vargas, como grande

referência, a ser exaltado pelas massas urbanas que se reuniam para o “culto” à sua personalidade. No entanto, mesmo em meio a este aglomerado de pessoas, segue em destaque a presença da juventude uniformizada, próxima, ao presidente, em nível menos elevado, mas acima das massas, portando um elemento central de patriotismo: a Bandeira Nacional.

Getúlio Vargas foi caracterizado com qualidades excepcionais, como ser humano simples e acessível, líder que se preocupou com os interesses do povo. Sua simplicidade demonstrava que compreendia os desejos da população e, por isso, sua superioridade era merecedora de ser seguida, ouvida e venerada. Segundo Garcia (1982, p.128):

[...] a fotografia oficial era afixada nas oficinas, nas fábricas, escolas, bares, repartições públicas, aparecia nos jornais, revistas e livros. Era uma fotografia solene, com Vargas de casaca e faixa presidencial, ar ligeiramente sério. Mas havia as fotografias mais populares, com Getúlio sorridente, entre as crianças, nas ruas ou cumprimentando o povo.



Manifestações cívicas, Juventude Brasileira, 1941. (Foto Peter Lange)

Figura 06- Manifestações cívicas, Juventude Brasileira (1941).
Fonte: Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000.

Entre os mecanismos utilizados para a manutenção da ideologia varguista, esteve a propaganda, viabilizada pelos meios de comunicação. Utilizou-se da máquina estatal para a difusão propagandística, a fim de exaltar o regime político que, na sua vez, teria devolvido a dignidade do trabalho e do trabalhador, transformando o novo homem, o novo cidadão, que anteriormente estavam excluídos da comunidade nacional. Segundo Carvalho (2008, p.125):

O regime era apresentado como identificado com o povo e, como tal, democrático. Vargas era exaltado como o grande estadista que se tinha aproximado do povo, que lutava pelo povo, que se identificava com o povo. Era o grande benfeitor, o pai dos pobres.

Algumas alterações nos programas de ensino de História foram realizadas em 1951 pelo Ministério de Educação, redistribuindo os conteúdos para os cursos ginásial e colegial. Segundo Fonseca (2006, p.55) sobre o programa de 1951, elaborado pelo colégio D. Pedro II, visava-se à perspectiva de civilização, que evidenciasse a unidade e continuidade histórica, de modo que os anos de 1950 seguiram com a mesma perspectiva tradicional.

No decênio de 1960, marcado pelo Regime Militar, o ensino de História continuou apoiando-se nas concepções do decênio anterior, “ênfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos brasileiros célebres, entre os quais agora figuravam as principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006, p.56). Objetivava-se, por meio da educação⁵, exercer controle ideológico e eliminar qualquer tipo de resistência ao regime autoritário. Com esse intuito, a história tradicional esteve em sintonia com os interesses governamentais de um Estado autoritário. Como o regime se preocupou demasiadamente com a educação cívica, com o papel moralizador e ideológico, ficava difícil organizar o ensino de História sob a ótica da interpretação, da análise crítica e instrumentalização dos indivíduos para questionar a ordem vigente; portanto considerou-se o ensino não-crítico, pautado na sucessão linear de fatos mais significativos. Conforme Souza (2008, p.237):

⁵ “Em realidade, em vários momentos da história brasileira, a educação moral e cívica foi indicada como conteúdo válido para a formação das crianças e dos jovens. Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a matéria Educação Moral e Cívica foi introduzida nos currículos do ensino primário e médio como prática educativa. Data também dessa época a introdução da disciplina Organização Social e Política do Brasil, visando à formação cívica do jovem brasileiro e à defesa das instituições democráticas [...] A partir de 1965, a questão da Educação Moral e Cívica passa a ser veiculada na sociedade brasileira sob perspectiva de Segurança Nacional, sendo defendida por um número cada vez maior de pessoas como disciplina curricular e não mais como prática educativa” (SOUZA, 2008, p.288-289).

O ensino de História visava a proporcionar ao educando elementos de compreensão da evolução da humanidade. Deveria iniciar com o estudo da História do Brasil na 1ª e 2ª séries do ginásio e, depois do plano nacional, partir para o universal. Dessa forma, os alunos poderiam compreender a posição do Brasil no quadro mundial contemporâneo.

Com a Lei n. 5.692/71: “Geografia e História destinavam-se à compreensão do país na atualidade [...] Organização Social e Política do Brasil cumpriria a finalidade do preparo para o exercício da cidadania” (SOUZA, 2008, p.271). Com essa lei, os valores cívicos e patrióticos foram enfatizados nas escolas públicas, em consonância com a ideologia do regime político. Sob o decreto n. 68.065/71, o governo federal criou o Centro Cívico Escolar, uma associação de alunos que se incumbia de promover atividades cívicas e culturais com a finalidade de desmobilizar o movimento estudantil. Segundo Souza (2008, p.282):

Práticas de hasteamento da bandeira e canto do Hino nacional nas escolas foram revalorizados. Os desfiles cívicos foram enaltecidos e incentivados pelos poderes públicos, tornando-se espetáculos públicos de grande visibilidade social.

A partir da Lei 5.692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásio tornando-se uma continuidade do ensino primário, primeiro grau de oito anos, e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau (BITTENCOURT, 2009, p.83).

Essas mudanças marcaram a escola pública brasileira, com o surgimento de novo perfil socioeconômico proveniente de setores heterogêneos, que passaram a frequentá-la e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento do processo educativo. O ensino não se voltou mais somente para a formação de uma classe específica, mas para um conjunto social mais amplo. No final dos anos de 1970, com a crise do Regime Militar, houve a necessidade de redemocratizar o país, promovendo mudanças no ensino. O regime político vigente não conseguiu frear as mudanças educacionais nos anos de 1970.

Nos anos de 1980, o ensino de História passou por reformulações, a considerar as discussões entre os próprios professores da rede pública de ensino do país; inicialmente esse processo se restringiu à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Conforme Fonseca (2006, p.60), “com as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos

favorecidas como sujeitos da História”. Essa proposta, pensada no decorrer dos decênios de 1980 e 1990, foi marcada pelo viés democrático e participativo. Com esse intuito, além de novas orientações metodológicas, “a seleção dos conteúdos foi feita de modo a corresponder aos objetivos de trabalhar o ensino de História na perspectiva do rompimento com os pressupostos tradicionais” (FONSECA, 2006, p.63). Conforme Schmidt e Cainelli (2004, p.13), o decênio de 1980 foi marcado pelo debate acerca da retomada da disciplina História como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. Segundo Cainelli (2008, p.137),

[...] no Brasil em meados da década de 1980 do século XX quando das reformulações do ensino de história, os planos de aula apresentados estavam carregados das discussões em torno de novas linguagens. Os conteúdos tradicionais acabaram por perder espaço para as discussões metodológicas que envolviam o uso de filmes, músicas, histórias em quadrinho. Estas escolhas certamente foram determinadas pelas discussões da prática de ensino.

Para Abud (2003, p.184), “a História, como disciplina escolar, também é História”, referindo-se às transformações que a disciplina passou como campo do conhecimento. Outras linguagens, novas fontes e objetos foram sendo pesquisados, e destaquem-se as orientações curriculares acerca do uso de novas linguagens. A crítica volta-se para a demora da organização escolar em consolidar essas novas propostas como práticas de ensino nas escolas.

Outro aspecto refere-se à separação entre ensino e pesquisa. No Brasil, historicamente, destinou-se pouca atenção ao ensino. Isso também ocorreu em relação à pesquisa histórica e ao ensino de História, pois o ensino dessa disciplina foi entendido, até o decênio de 1960, como área de formação e não como objeto a ser pesquisado. Segundo Costa e Oliveira (2007, p.148):

Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral.

Costa e Oliveira (2007) reconhecem as modificações que ocorreram no âmbito da educação e da própria escola, o modo como contribuíram para se pensar o ensino de História dentro dos cursos de graduação. Espaços criados na academia para a pesquisa da prática do ensino de História têm sido significativos, como foram e ainda são os Laboratórios de Ensino de História das Universidades: Estadual de Londrina,

Federal Fluminense e Federal de Uberlândia, entre outros. No entanto muitas dessas pesquisas têm-se voltado ao livro didático como objeto de pesquisa. “As pesquisas na área de ensino de História se restringem a um dos aspectos: ou são sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda sobre experiências concretas em sala de aula” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p.155).

Um dos entraves discutidos em relação a esse aspecto é a dicotomia existente entre o ensino da educação básica e o da universidade, porque segundo Costa e Oliveira (2007, p.154) por muito tempo se pensou que o dever de transmitir conhecimentos, valendo-se de metodologias “estimulantes”, cabe ao professor da educação básica: “Ao professor universitário cabe produzir conhecimento novo e, vez por outra, informar as novas concepções, tratamentos, dos novos objetos que a historiografia ‘descobriu’”. Pode-se perceber que há a necessidade de entender a pesquisa como processo de ensino, processo e pesquisa interligados, considerando o ensino de História.

O ensino de História no Brasil foi sendo constituído a partir de uma trajetória política, que se utilizou dessa disciplina (da educação) para justificar os diferentes projetos políticos que foram sendo implantados no país no decorrer dos séculos XIX e XX. Reconhecemos que no final do século XX, se ampliaram as possibilidades de pesquisa e ensino, surgindo novas pesquisas que consideraram o ensino de História como objeto a ser estudado. As discussões em torno da História Nova proporcionaram o repensar de novos objetos e novas linguagens para o ensino.

2.3- História Nova e *Escola dos Annales*

No período de 1968 a 1988/89 constituiu-se a terceira geração dos *Annales*. Fernand Braudel, que esteve à frente da segunda geração, cercou-se de alguns historiadores, como Jacques Le Goff, E. Le Roy Lauderice, M. Ferro, Georges Duby, Roger Chartier, e até mesmo Michel Foucault, entre outros que surgiram nesse período. Em 1968, denominaram a revista de *Nouvelle Nouvelle Annales*, pois tinham o intuito de “não transformar as instituições controladas pelos *Annales* em ‘majestosos túmulos’, mas manterem-nas ‘em face do vento’ da história” (REIS, 2000, p.112). Jacques Le Goff tornou-se presidente da *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, onde ficou até 1977.

Essa nova geração teve contato com estudos de história econômica, cultura popular e antropologia norte-americana, saindo das pesquisas de cunho econômico e entrando na dimensão da cultura. A terceira geração, segundo Burke (1997, p.80),

[...] é mais aberta a ideias vindas do exterior. Muitos dos seus membros viveram um ano ou mais nos Estados Unidos, em Princeton, Ithaca, Madison ou San Diego. Diferentemente de Braudel, falam e escrevem em inglês [...] O centro da gravidade do pensamento histórico não está mais em Paris, como seguramente esteve entre os anos de 30 e 60.

Com as novas exigências da História, esta se associou a outras disciplinas, tais como: semiótica, lingüística, literatura, mitologia comparada, psicanálise, antropologia. “Sensível às interrogações do presente, a história se aliou à antropologia e se interessou pelos aspectos simbólicos e culturais da sociedade” (REIS, 2000, p.113). E dessa forma, a História Cultural foi aos poucos ganhando espaço da história econômico-social.

Em 1960 a História passou por nova renovação metodológica com a denominada “história vista de baixo”. Na França, o modelo de renovação historiográfica ficou conhecido como a terceira geração dos *Annales*: “O termo História nova, em francês *nouvelle histoire*, foi ganhando espaço para designar essa então recente tendência da academia francesa” (FERREIRA e FRANCO, 2009, p.50).

Com a *Nova História*,⁶ ocorreram mudanças epistemológicas em relação à ideia de tempo histórico e, sob interferência das ciências sociais, a História também se modificou no campo das técnicas e dos métodos, passando a considerar os diferentes documentos que podem contribuir na constituição do conhecimento histórico (CECATTO e MAGALHÃES JUNIOR, 2012). A *nouvelle histoire* negará a existência de um tempo progressivo, contínuo, cumulativo, assim como a hipótese de um tempo linear. Na reflexão de Reis (2011, p.81) “os *Annales* produziram uma ‘descontinuidade’, realizaram uma ‘mudança substancial’, porque apresentaram, sob o signo das ciências sociais, outra concepção do tempo histórico, outra noção de duração e de conhecimento da duração”. Conforme Magalhães (2002, p.32),

os *novos problemas* resultam da necessidade de redefinir a história, tendo em conta a consciência da sua relatividade e a ‘agressão’ das ciências sociais; as

⁶ Tendo Jacques Le Goff como referência na revista, propôs pensar novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Segundo Burke (1992, p.10) “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional”, como foi o caso da historiografia proposta por Leopold Von Ranke. Segundo Burke (1997, p.132): “A expressão foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques Le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os *Annales*. Braudel havia falado de uma *história nova* em sua aula inaugural no Collège de France (1950)”.

novas abordagens correspondem à exigência de ultrapassar as divisões tradicionais da história; os *novos objetos* são resposta à ‘bulimia’ da história, cujo apetite devora um pouco de tudo, do clima ao corpo, passando pela festa, pelo inconsciente ou pela cozinha. Esta multiplicidade de abordagens e de perspectivas permitiu dar mais ênfase às situações concretas, aos sujeitos e às suas representações e contribuiu também para dar um novo realce a conceitos, como, por exemplo, o da relatividade do conhecimento histórico.

Com a História Cultural, historiadores têm-se utilizado do conceito de representação para debater a produção e consumo de imagens, da sua criação e da apropriação, como objeto de pesquisa. Essa é a análise de trabalho, a partir da cultura; sobrepondo-se à abordagem da história das mentalidades e da *Nova História*, “tem por principal objeto identificar o modo, como em diferentes lugares e momentos, determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16-17). A produção denominada de Nova História foi criticada pelo caráter fragmentário de seus objetos, por deixar de lado a história global. No entanto, no decênio de 1980, “muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia” (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

Nos decênios de 1970/80, incorporaram-se à historiografia temas contemporâneos, valorizando-se a análise qualitativa e as experiências individuais. A História Cultural

[...] procurou ampliar o conceito de cultura, agora entendido como o conjunto dos costumes, valores e modos de vida que dão sentido à experiência histórica dos indivíduos. Progressivamente, a cultura passou a ser entendida como elemento-chave para a compreensão das transformações sociais, fossem eles de fundo político ou mesmo econômico (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.58).

Entre algumas características da História Cultural, pode-se citar, segundo Vainfas (1997, p.148-149), este elenco: a) a rejeição ao conceito de mentalidades; b) é apresentada como Nova História Cultural, não rejeita as classes letradas ou elites, revela apreço “pelas manifestações das massas anônimas, como as festas, as resistências, as crenças heterodoxas [...] revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular”; c) preocupa-se em historiar as classes sociais, os conflitos sociais, a estratificação; e d) “é uma história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica”.

Roger Chartier, historiador vinculado à historiografia francesa, tem elaborado em seus estudos os conceitos de representação, apropriação e prática, por meio da obra *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime* (1987).

Representação é algo que permite ver alguma coisa ausente: “nele o social só tem sentido nas *práticas culturais* e as classes e grupos só adquirem alguma identidade nas configurações intelectuais que constroem nos símbolos de uma realidade contraditória representada” (VAINFAS, 1997, p.155). Para Chartier (2002, p.20) a relação de representação pode ser entendida “como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente”. A apropriação enfatiza uma história social das interpretações, que remetem a determinações sociais, institucionais e culturais. A prática se refere a uma identidade social, maneira própria de estar e se posicionar no mundo. Roger Chartier aplicou esses conceitos no estudo da teatralização da vida social do Antigo Regime, na literatura.

A representação como categoria central da História Cultural foi adotada por historiadores a partir dos estudos de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no século XX. Segundo Pesavento (2003, p.47) “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. Representar então pode ser entendido como presentificar o ausente, o que requer percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.

A antropologia foi a disciplina que mais atraiu historiadores, ampliando o campo da história e seus objetos, “[...] pela sua recusa do documento escrito, da tirania do evento, pela sua opção pela longa duração, pelos seus objetos; o cotidiano, o homem comum, o homem ‘selvagem’, a cultura, pela sua visão não-linear e evolutiva da civilização” (REIS, 2000, p.119). Os documentos não são mais matéria inerte; mas devem ser usados para constituir o passado, que desapareceu por meio deles, pois o que muda é a postura do historiador diante de suas fontes, além da ampliação de temáticas de pesquisa, tais como, loucura, sexualidade, crime, mulheres, operários.

A partir de 1988, os *Annales* realizaram um balanço da trajetória, reavaliando um dos principais pontos de seu projeto: a aliança com as ciências sociais. Ao invés da crise vivida pelas ciências sociais, a História multiplicou seus objetos de pesquisa e aumentou sua produção acadêmica. A interdisciplinaridade continuou sendo o centro e orientação dos *Annales*, mas o que precisava ser definido seriam as fronteiras do saber de cada disciplina:

A interdisciplinaridade é uma unidade de multiplicidade, é um olhar comum e múltiplo. Se, antes, o olhar comum era o mais acentuado, agora, será a especificidade de cada olhar, sem perder o horizonte de convergência, que é enfatizada (REIS, 2000, p.128).

Ao mesmo tempo, ocorreu a valorização da narração entre os historiadores, e tratamento de temáticas com interesse de um público mais amplo: “natureza do poder, da autoridade, do carisma; o casamento, a concubinação, o aborto; o trabalho, o lazer, a religião, a magia, o amor, o medo, o desejo, o ódio; a educação, a vida cotidiana [...]” (REIS, 2000, p.136). Pode-se dizer que a História Cultural, como modo de produção historiográfica, proporcionou o aumento da produção editorial na pesquisa e ensino dessa disciplina, destacadamente nos anos de 1980. A ampliação das pesquisas e o diálogo com outros campos epistemológicos possibilitaram desbravar novos caminhos na História, tanto para a pesquisa como para seu ensino, com a inclusão de novos materiais visuais, principalmente nos livros didáticos de História, até mesmo com orientações de filmes a serem utilizados na educação básica.

Com a multiplicação das fontes de pesquisa, a iconografia tem sido cada vez mais utilizada pela História Cultural no estudo das representações das ações humanas. Os registros por meio de imagens proporcionam o confronto e diálogo com outros documentos, contribuindo com o uso da linguagem visual no ensino dessa disciplina; sua utilização tem possibilitado novas reflexões metodológicas.

2.4 -A imagem no ensino de História

Considerando a importância do uso da iconografia no ensino de História, tratamos da imagem como possibilidade de fonte de pesquisa e de trabalho em sala de aula. Nesse sentido, essa categoria de fonte ainda necessita ser apropriada pelos historiadores em seus respectivos contextos de pesquisa e ensino.

Entre os historiadores, de modo geral, predominou, por um longo período, o uso da narrativa textual, “da palavra e da retórica dos domínios da escrita, afirmando-se a tendência de utilizar a imagem como mera ilustração de um discurso” (PESAVENTO, 2008, p.108). Veremos que textos e imagens explicam e compõem imaginários de sentido, “[...] as imagens contêm discursos e os textos remetem a imagens, visuais e mentais” (PESAVENTO, 2008, p.109). A narrativa textual, valorizada por muito tempo pela historiografia, como categoria documental e, conseqüentemente para o ensino, e a narrativa imagética tornam-se complementares na medida em que são tratados dentro de suas especificidades de linguagem. Dessa maneira, queremos destacar a importância do uso da linguagem imagética no processo de ensinar História.

2.4.1- Conceituando imagem

O termo iconografia⁷ esteve relacionado estritamente à história da arte até o período de 1920 e 1930; ela remete ao estudo da origem e formação das imagens. Na França, por muito tempo, a imagem, como objeto de estudo, esteve reservada à história da arte. “Por falta de interesse ou de competência, os historiadores das sociedades ou das culturas negligenciaram, durante muito tempo, as fontes iconográficas, deixadas à erudição museográfica ou ao comentário estético” (CHARTIER, 1993, p.405).

Segundo Burke (2004, p.41), iconografia é “a interpretação de imagens através de uma análise de detalhes”. As imagens foram constituídas para comunicar algo e, certamente não foram feitas pensando nos historiadores contemporâneos! Os iconografistas “ênfatisam o conteúdo intelectual dos trabalhos de arte, sua filosofia ou teologia implícitas [...]. Pode-se dizer que para os iconografistas, pinturas não são feitas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas” (BURKE, 2004, p.44).

Os historiadores da arte desse período (1920/30) priorizaram o conteúdo intelectual dos trabalhos, visando compreender os aspectos implícitos. No entanto as imagens não foram feitas somente para serem observadas em sua subjetividade; mas, acima de tudo, lidas. Segundo Manguel (2001, p.21), tanto a narrativa imagética como a textual têm potencial de linguagem. Anterior à própria escrita, a história possui relatos de seres humanos que deixaram suas marcas imaginadas e representadas em forma de desenhos em pedras e paredes, na tentativa de estabelecer comunicação. Os seres humanos que habitavam as cavernas em tempos remotos não tinham concepção apurada de técnica e formas de comunicação; no entanto foram capazes de expressar a memória de sua presença com desenhos e símbolos. Conforme Joly (1996, p.55), a imagem possui mensagem visual, é linguagem que expressa e comunica algo a alguém; é ferramenta de expressão e comunicação, composta de diversos tipos de signos, constituindo mensagem para o outro, para quem observa e lê.

Pesavento (2008, p.99), ao relatar o trabalho com imagem, aponta a necessidade de olhar para além daquilo que é mostrado, sugerindo pensar as

⁷ O termo “iconologia” ou “iconografia” tem sido usado para designar a ciência do discurso em imagens. Segundo Santaella e Nöth (2008, p.36), “para os gregos, *eikon* significava todo tipo de imagem, desde pinturas até estampas de um selo, assim como imagens sombreadas e espelhadas [...] o conceito de imagem compreende também a imagem verbal e a imagem mental”.

iconografias como constituição simbólica por ter em mente algum ou alguns destinatários.

Imagens são, sobretudo, ações humanas que, através da história, empenham-se em criar um mundo paralelo de sinais. São, pois, representações da realidade que se colocam no lugar das coisas, dos seres humanos e dos acontecimentos do mundo (PESAVENTO, 2008, p.100).

Segundo Paiva (2006, p.17), por iconografia compreende-se uma forma de linguagem para representar determinado objeto por meio de registros históricos: “[...] de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico”. No campo da arte a imagem está vinculada à representação visual com “[...] afrescos, pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese” (JOLY, 1996, p.18).

Acerca do conceito de imagem, Joly (1996, p.13) compreende o que “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visual, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou reconhece”. No sentido contemporâneo, o termo imagem remete, na maioria das vezes, à mídia: “a imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos, é a imagem da mídia [...] representada principalmente pela televisão e pela publicidade visual” (JOLY, 1996), p14). São dirigidas ao grande público e tratam-na como signo icônico, por se encontrar na categoria de representação: “embora os signos possam ser múltiplos e variados, todos teriam, segundo Peirce, uma estrutura comum que implica essa dinâmica tripolar, que vincula o significante ao referente e ao significado” (JOLY, 1996, p.35). A imagem como ícone é subcategoria de signo, é percebida como representação. Por ícone compreende-se o que:

Corresponde à classe de signos cujo significante mantém uma relação de analogia com o que representa, isto é, com seu referente. Um desenho figurativo, uma fotografia, uma imagem de síntese que represente uma árvore ou uma casa são ícones, na medida em que se pareçam com uma árvore ou com uma casa (JOLY, 1996, p.35).

A narrativa visual na categoria de representação evoca o processo de semelhança, ou seja, é percebida como signo, podendo constituir um ato de comunicação, quando é destinada intencionalmente. A triangulação referente ao signo

com seu significado e significante, no processo semiótico, depende dos contextos de seu aparecimento e dos receptores.

Joly (1996) propõe a abordagem a partir da teoria semiótica, considerando o modo de produção de sentidos, “[...] a maneira como provocam significações, isto é, interpretações. De fato, um signo só é signo se exprimir ideias e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa” (JOLY, 1996, p.29). A semiótica surgiu como disciplina no século XX, como filosofia das linguagens, derivado do grego *semeion*, chamado de signo. Para Ferdinand Saussure a língua não era o único sistema de signos que expressavam ideias. O signo estaria composto por um significante e um significado. Por signo compreende o que seria uma coisa que está no lugar da outra.

A semiologia ou semiótica foi denominada de ciência dos signos, ou teoria geral dos signos, que estuda as mensagens visuais, consistindo em

[...] estudar os diferentes tipos de signos interpretados por nós, estabelecer sua tipologia, encontrar as leis de funcionamento das suas diversas categorias, é uma ideia recente e remota no início de nosso século. Os seus grandes precursores são o linguista suíço Ferdinand de Saussure, na Europa, e o cientista Charles Peirce, nos Estados Unidos (JOLY, 1996, p.30).

Tanto as iconografias como as narrativas textuais são portadores de informações; segundo Manguel (2001, p 21), por meio de ambas é possível chegar à compreensão da existência do real: “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias”; sendo representação, remetem à condição de ambivalência, ficando entre o real representado e o sentido que se insinua no ato da pesquisa, no contato com o objeto pesquisado. Como portadoras de um imaginário de sentido, as iconografias possibilitam entrar no passado; por serem sedutoras e mobilizadoras, proporcionam a imaginação, despertam a memória, conduzem o pensamento para outras instâncias, tendo o poder cognitivo (PESAVENTO, 2008).

Segundo Novaes (2008, p.456), “ao contrário do texto, as imagens são universais, pois existem em todas as culturas humanas. Mas são artefatos culturais [...] a imagem é uma apropriação que a cultura faz da natureza. Imagens não reproduzem o real, elas o representam ou o rerepresentam”. A antropologia tem-se voltado principalmente para o uso da fotografia e o cinema, para descrever determinadas culturas, atendendo aos objetivos de pesquisas sociais. E dentro da pesquisa antropológica, a imagem tem-se destacado como objeto. Mesmo sendo pioneira com o

uso de imagens, a antropologia tem detectado a dificuldade de lidar com essa dimensão (BARBOSA e CUNHA, 2006). As imagens têm sido utilizadas como mediadores de vínculos entre o pesquisador e os sujeitos no campo; por isso é expressão de um processo de pesquisa.

A análise de imagens e discursos visuais, produzidos em determinada cultura, podem servir de possibilidade no diálogo com as regras e os códigos dessa cultura. Segundo Barbosa e Cunha (2006, p.53-54): “Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos”. O uso de imagem na antropologia para pesquisas etnográficas (filme e fotografia) possibilitaram reinventar novos desafios da própria disciplina, principalmente na relação do antropólogo com o conhecimento produzido. Andréa Barbosa (2009) parte do pressuposto de que o ser humano está interligado às teias culturais que ele mesmo teceu, por isso o estudo pelo viés cultural torna-se importante para entender os contextos de produção e intencionalidade dos sujeitos.

As imagens foram e são produzidas para serem vistas, para passar mensagens com seus códigos culturais; portanto pode-se produzir conhecimento a partir delas. Por sua vez, Novaes (2009, p.39-40) reconhece que as ciências sociais têm “fechado os olhos” para a utilização de imagens em pesquisas: “Trata-se, isso sim, de entender como os cinco sentidos são percebidos, hierarquizados, representados e diferentemente valorizados social e culturalmente”. Ela elenca alguns problemas para a pesquisa que realizou, tais como: texto e imagens possibilitam a pesquisa social de igual importância? As imagens têm contribuído como meio de comunicação? Se a imagem antecede a palavra, por que o texto se sobrepôs à imagem na pesquisa social? Esses questionamentos também recaem sobre a História e sua relação com as fontes imagéticas. As reflexões da antropologia acerca da imagem contribuíram para pensá-la na perspectiva da História, à medida que o conceito de cultura e seus códigos nos permitem entender os contextos culturais de sua produção e os sujeitos que a produziram.

Reconhece-se tensão entre texto verbal e o texto visual: “a resistência dos cientistas sociais à imagem, assim como procurar apontar quanto as ciências sociais, em particular a antropologia, ganhariam se vencessem essa resistência” (NOVAES, 2009, p.44). Nota-se que as imagens não substituem o texto. Essas categorias de linguagem precisam ser aliadas, a fim de constituir relação de complementaridade.

Consideremos também a imediatez da imagem, sua propriedade exhibe o todo: “Todos os elementos, cena e personagens, são exibidos de uma só vez; são expostos ao olhar ao mesmo tempo, possibilitando a apreensão de uma ideia geral da temática que se mostra” (PESAVENTO, 2008, p.117-118). Imagens e textos requerem habilidades e saberes específicos, remetendo para além da sua produção, pois a imagem tem, mais do que o texto, a capacidade evocativa de fixar uma representação visual e mental. Entre as propriedades que caracterizam a imagem, pode-se citar que: “[...] elas seduzem, cativam, encantam; elas possibilitam uma comunicação imediata; são intensas; despertam a atenção; prendem o olhar; emocionam” (PESAVENTO, 2008, p.119). Ao mesmo tempo possuem natureza paradoxal: “por um lado, estão eternamente ligadas ao seu referente concreto; por outro, são passíveis de inúmeras leituras, dependendo de quem é o receptor [...] De modo cada vez mais freqüente, as imagens vêm sendo estudadas como forma de linguagem” (NOVAES, 2008, p.457). A autora reconhece que a fala contribuiu para a primazia da palavra sobre a imagem. Por outro lado, deparamo-nos com a necessidade do texto para narrar a incapacidade ou limitação da própria imagem.

Segundo Novaes (2008, p.459), em função da experiência com objetos, as palavras podem significar imagens mentais: “Uma palavra é a imagem de uma ideia e uma ideia é a imagem de uma coisa, como numa cadeia de representações [...] a poesia existe na dimensão do tempo, ao passo que a pintura existe na dimensão do espaço”. As imagens atraem mais do que o texto descritivo; a imaginação de quem as contempla possibilita o pensamento e a emoção, favorecendo a narrativa. Nesse sentido, se antes do decênio de 1980, “[...] o filme era um processo de descrição de uma cultura, a ser inferido pelos espectadores, os trabalhos de Rouch passam a explorar as complexas redes de significado cultural e a posição dos diversos atores sociais envolvidos em determinada realidade social”.⁸

Importa considerar a subjetividade composta na imaginação, adquirida por meio da contemplação da imagem, fazendo com que a leitura visual ultrapasse os

⁸ Jean Rouch (1917-2004), francês, cineasta e etnólogo que a partir da década de 1940, após pesquisas realizadas no continente africano, decidiu continuar os estudos de etnologia, incluindo a câmera filmadora em suas pesquisas para os registros de dados do campo. Mas não queria que fosse somente uma câmera de filmar registrando dados, e sim, que pudesse ser um mecanismo de comunicação com a realidade etnográfica. “Seu foco foi a utilização do filme como uma forma de contar e expressar coisas que não poderiam ser expressas de outra forma, principalmente o imaginário que povoa a vida dos indivíduos em seu contexto de vida” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.36-37).

aspectos estéticos, remetendo à memória visual histórica, associando a outras espaciotemporalidades. As imagens são polissêmicas no momento em que são recepcionadas; é por isso que “ao contemplar uma foto, frequentemente o que se vê não é apenas o que está representado pela intenção do fotógrafo, mas o que ela evoca no universo das experiências pessoais de quem a contempla” (NOVAES, 2008, p.464). Desse modo, a imagem ultrapassa o suporte material, sendo permeada pela imaginação. Essa categoria de linguagem perpassa o ensino de História e tem sido utilizada em diferentes momentos, sob diversas perspectivas e intencionalidades.

2.4.2- Imagem e ensino de História

Referente ao uso de diferentes linguagens e fontes de estudo dessa disciplina, na relação entre imagens e textos, assim como outras possíveis fontes, historiadores como Peter Burke (2004, p.12) tem apontado a “invisibilidade visual” entre os historiadores, em que estes estariam deixando de tratar a imagem como evidência histórica.

Imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vivida [...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p.17).

O material iconográfico e seu uso pedagógico requer encaminhamento específico para que não seja concebido como se fosse um texto escrito. Por isso exige dos professores a preparação para ensinar, a partir dessa natureza de narrativa, que requer a “educação do olhar”, tanto dos estudantes como dos professores, para que se possa ir além dos aspectos ilustrativos e estéticos e proporcionar o conhecimento histórico. A educação do olhar remete ao conceito atribuído por Ribeiro (2004, p.19), reconhecendo o poder exercido pelas imagens e suas tecnologias na sociedade. Para o autor é necessário o estudo das potencialidades de cada categoria imagética, por constituir um meio de comunicação privilegiado; mas para isso, requer a “alfabetização visual”, a fim de tornar os indivíduos conscientes e críticos das mensagens que lhes são postas cotidianamente. Isso requer diálogo com outras disciplinas (antropologia, psicologia, semiótica, entre outras) para uma leitura mais coerente e abrangente sobre o objeto pesquisado e/ou ensinado.

Para Burke (2004, p.20), qualquer imagem pode servir como evidência histórica, não importando sua qualidade estética, plástica. O autor destaca a importância de considerar seu testemunho do passado como valor real, assim como fazer relações com outros documentos. Pensando a imagem como objeto, importa considerar os elementos culturais que fazem parte de contextos específicos de produção: valores, hábitos.

A partir dos *Annales* (1929), ampliou-se a concepção de fonte na pesquisa em História e, conseqüentemente, sua utilização para o ensino. Para a prática contemporânea do ensino de História, se reconhece a necessidade de trabalhar cada vez mais documentos em sala de aula, o que exige dos professores a ampliação da sua concepção e do seu uso. Conforme apontam Schmidt e Cainelli (2004, p.95), o professor não poderá mais restringir-se ao documento escrito, “mas introduzir o aluno na concepção de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática”.

Schmidt e Cainelli (2004, p.92) apontam que muitas imagens utilizadas em livros didáticos de História foram postas pelos autores com a finalidade de legitimar e dar autoridade ao texto, passando uma leitura de que o passado de fato aconteceu exatamente como foi representado, sem considerar que “as imagens não são o real, mas representação dele”. Vincula-se nova concepção de documento histórico; por isso ocorrem críticas à utilizações da imagem como fonte secundária, com a priorização dos historiadores por fontes escritas.

Os documentos escritos e iconográficos podem ser considerados fontes históricas equivalentes e complementares,

[...] pois não se pode perder de vista que tanto as fontes verbais quanto as visuais são expressões complementares da vida social [...] O importante é ressaltar que toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e são discursos representacionais do real (SILVA, 2010, p.173).

O verbal e o visual contribuem para o processo de ensino-aprendizagem em História, porque as imagens sempre tiveram função ideológica e pedagógica, considerando a função educativa exercida pela iconografia nas sociedades não letradas. O próprio discurso da sociedade contemporânea está permeado pela linguagem imagética: “O trabalho com imagens em sala de aula pode ainda se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização” (SILVA, 2010, p.177). A autora faz

críticas, apontando resistências ao trabalho com imagens: “[...] os docentes ora aparecem priorizando o documento escrito, ora trabalhando as imagens em sala de aula de maneira inadequada” (SILVA, 2010, p.177).

Nos anos de 1980, a partir de publicações realizadas por pesquisadores norte-americanos com utilização de fontes iconográficas permitiu aos historiadores ampliar as possibilidades de pesquisa e de ensino. Paiva (2006, p.17) sugere a iconografia como uma das fontes mais ricas e repletas de possibilidades, desde que forjada adequadamente, e que se leve em consideração as suas fragilidades. São registros com os quais se deve estabelecer diálogo. Nessa perspectiva, constata-se um crescimento significativo do uso de fontes de natureza não escrita entre os historiadores e demais cientistas sociais.

Napolitano (2006) descreveu o uso das fontes audiovisuais, apontando seu crescente espaço em pesquisas históricas no decorrer do século XX. No aspecto metodológico, é concebida pelos historiadores como fonte primária nova. Paradoxalmente, há pesquisadores que a consideram como fonte de testemunhos quase diretos e objetivos dos eventos e personagens históricos, com poder ilustrativo; por outro lado, são caracterizadas por seu estigma de excesso de subjetividade nessa natureza de fonte “em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2006, p.236). Com a existência da tensão entre objetividade e subjetividade: o autor se propõe pensar na representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Para tal, sugere a verificação dos códigos próprios dessa linguagem que, para o historiador, necessita ir além da ilustração:

A primeira decodificação é de natureza técnico-estética: quais os mecanismos formais específicos mobilizados pela linguagem cinematográfica, televisual ou musical? A segunda decodificação é de natureza representacional: quais os eventos, personagens e processos históricos nela representados? (NAPOLITANO, 2006, p.238).

Segundo Paiva (2006, p.19) a utilização “[...] da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores, e também instigando novas reflexões metodológicas”. As fontes visuais não se esgotam em si mesmas, é necessário ir além da estética, pois “[...] há lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos” (PAIVA, 2006, p.19). O próprio Manguel (2001, p.27) sugere estudar a iconografia no

seu contexto, pois “podemos saber algo sobre o pintor e sobre o seu mundo; podemos ter alguma idéia das influências que moldaram sua visão; se tivermos consciência do anacronismo, podemos ter o cuidado de não traduzir essa visão pela nossa.” Ao realizar a leitura da linguagem visual, cabe ao pesquisador considerar o seu caráter temporal. Pensar a iconografia como fonte histórica nos remete às suas fragilidades e ao mesmo tempo às suas possibilidades, haja vista que “[...] não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido. Isso é irreal e muito pretensioso”. Aqui entram as especificidades da História enquanto disciplina: tempo e espaço, duas dimensões fundamentais para a realização da leitura de imagens.

No tocante às representações e linguagens no ensino de história, Zamboni (1998, p.26) alerta para a relação com a imagem, num mundo que tem sua noção de espaço cada vez menor e tempo cada vez mais veloz. Para a autora, utilizar imagens como representação no livro didático, assim como outras possibilidades de linguagem, podem propiciar a produção do conhecimento histórico em sala de aula. O significante (imagens e palavras) e os seus significados (as representações) podem vir a contribuir para a constituição do conhecimento, que penetra pelo sentido das palavras e imagens.

Consoante Bittencourt (2009, p.360), o problema atual não está na falta de materiais para serem trabalhados no ensino de História, até porque se vive no século XXI, em cenário marcado pela informatização, mas reside no “tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema, ou recurso para seduzir o aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual”. Primeiramente, destacamos que o uso do material iconográfico deve ser em função da melhoria da aprendizagem em História, não importando a linguagem utilizada, ou seja, a imagem não pode ser posta somente para fins de “chamar a atenção” dos destinatários da aprendizagem. Outro aspecto refere-se ao contexto atual, que é marcado pela produção de diversas categorias de imagens. Diante desse cenário social e cultural, tem-se a possibilidade de utilização dos novos recursos disponíveis no mercado, principalmente a produção de imagens com o auxílio da informática. “Recentemente têm-se ampliado as investigações sobre cinema, fotografia e televisão – as imagens tecnológicas -, e percebe-se uma preocupação com métodos de análise dessas linguagens específicas [...]” (BITTENCOURT, 2009, p.361-362). No ensino de História, há um campo bastante vasto, repleto de possibilidades de

uso de material iconográfico, desde a produção artística e cultural da antiguidade até o tempo presente, com a história contemporânea e as imagens de síntese.

Para Ferreira e Franco (2009, p.120): “Pinturas, fotografias e esculturas constituem um caminho fundamental para nos ajudar a ler e compreender a História do país”. O ato de estudar esses suportes imagéticos possibilita entender os mecanismos de constituição da memória coletiva nacional. Segundo Ferreira e Franco (2009, p.122), “o uso de imagens no ensino de História é um tema que tem ganhado relevância, mas está longe de ser tratado satisfatoriamente”. Isso se deve ao fato de as imagens serem, na maioria das vezes, apresentadas como ilustração e não como linguagem de ensino ou fonte de pesquisa. Como ilustração ou não, segundo os autores, há a necessidade cada vez maior de se utilizar imagens no ensino de História; para isso é preciso entrar nas discussões dessa categoria de fonte/linguagem.

Atualmente muitos estudos sobre o ensino de História são realizados no Brasil, principalmente no tocante às novas linguagens. No entanto detecta-se que pouco se pesquisa sobre metodologia; em nosso caso, há resistências em relação à utilização da narrativa visual. Bittencourt (2009) propõe pensar as modificações que ocorreram na produção imagética, com a influência da informática, entrando na perspectiva da História Social e Cultural. Nesse sentido, as mudanças socioculturais permitiram e permitem modificar o ensino de História na medida em que as imagens e outras linguagens se somam a outras fontes e consideram que “a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.31). Fica evidenciada a necessidade de se repensar o uso da imagem como fundamento e método de ensino, principalmente por propiciar o diálogo do aluno com temporalidades históricas, além de ser linguagem que permeia seu cotidiano na atualidade.

Peter Burke (2004) utiliza-se do conceito de evidência para se referir ao testemunho das imagens, que tem sido ignorado pelos pesquisadores, pelo fato de não ter potencial de fonte para a análise histórica. Ao propor tal conceito, trata a iconografia como fonte, no mesmo patamar dos documentos escritos; ao chamar a atenção da existência da “invisibilidade visual” entre os historiadores, o faz para apontar a preferência pela narrativa textual. Ao considerar os diversos tipos de documentos disponíveis para pesquisa em história, Borges (2003, p.77) sugere que as “fontes

escritas, orais e visuais teriam a mesma importância para o trabalho do historiador. Deveriam contribuir para multiplicar, diversificar e iluminar os novos objetos que, desde então, conformam os novos territórios da pesquisa histórica”.

Elias Thomé Saliba (1997) aponta as experiências contemporâneas com imagens, onde o excesso pode afastar-nos da realidade, reduzindo os espaços temporais das experiências. Para o autor, o uso de imagens deve ter por objetivo promover o conhecimento histórico. Conforme Saliba (1997, p119):

[...] é certo que hoje se admite que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. Todas as definições, mesmo as mais notáveis, tendem a retirar o filme do terreno das evidências – ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento.

Percebemos que imagens sempre foram utilizadas na História de diferentes maneiras, e seu uso esteve relacionado às bases teóricas e perspectivas que orientaram a produção historiográfica, ao longo do tempo. Por sua vez, na segunda metade do século XX, principalmente com as imagens tecnológicas e a ampliação da concepção de documentos, percebe-se que o universo imagético tornou-se extenso, o que exige dos professores a utilização de diferentes categorias de imagens e métodos de análise das mesmas, estabelecendo relações com os documentos de narrativa escrita.

Reconhecendo a existência da diversidade de documentos visuais, tratamos de apontar alguns elementos que se devem ser considerados para a metodologia da elaboração da leitura de imagens, sejam elas fixas ou em movimento.

2.5 -Leitura de imagens

No trabalho com pesquisa e ensino com imagens, é preciso elaborar a sua leitura. Os historiadores da cultura necessitam educar o olho, porque não basta ver, olhar no sentido físico; é necessário olhar e ver o que se vê, ou seja, contextualizar e interpretar o visto e seus significados. “Sabemos que a imagem é criação; logo tem autor. Mas, a partir da imagem feita, essa extrapola em muitos as intenções, sentidos e desejos daquele que a realizou; existe o público consumidor das imagens” (PESAVENTO, 2008, p.112). O estudo das imagens pelos historiadores da cultura deve levar em consideração a percepção que os seres humanos tinham sobre a realidade que viveram. Nesse sentido, o papel do historiador e do cientista social é buscar a

sensibilidade de uma época, expressa por meio da representação de mundo. Segundo Pesavento (2008, p.144),

[...] para a história cultural, ler uma imagem é avançar para além da estética, ultrapassando os cânones que delimitam o belo e a virtualidade técnica da composição e feitura da boa imagem [...] Para além do figurativo ou normativo, a imagem comporta significados escondidos; abriga sentidos que se exibem de forma cifrada, sempre tradução de algo não necessariamente aparente.

Segundo Paiva (2006, p.31), “[...] ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes do tempo e da produção do objeto; entre seu ou seus produtores”. Nesse sentido, torna-se fundamental entender os contextos da produção e do produtor das imagens; para isso é preciso entrar no imaginário de uma época, entender os costumes e os aspectos inerentes à sociedade.

As imagens existem para serem vistas, são produzidas e destinadas para usos específicos, individuais ou coletivos, com o fim de agradar ao espectador (AUMONT, 1993, p.80). Alguns cuidados são fundamentais com a leitura de iconografias, pois “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva e exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa” (MANGUEL, 2001, p.28). A partir dessa consideração, verificamos que a busca por sinais e significação nas criações artísticas podem ser transformadas em textos iconográficos, repletos de sentido, realidade e objetividade, mesmo contendo o aspecto da subjetividade.

A imagem como objeto constituído por uma cultura é recriação do real, que se dá por meio da interpretação, que traduz a experiência vivida pelas personagens que a criaram. É importante decifrar as crenças e experiências partilhadas: “A imagem é então considerada um traço das mentalidades coletivas revelando, mediante uma reprodução individualizada, a maneira comum de representar o mundo natural, social ou celeste” (CHARTIER, 1993, p.407). Almeja-se eternizar o representado. Acerca da interpretação das imagens, Chartier (1993, p.407) propõe que:

[...] como no caso dos textos, a atenção se desloca da análise, serial ou não, dos materiais iconográficos para a apreensão dos usos e das compreensões possíveis desses. É assim esboçada uma história (difícil) das interpretações da imagem, situada numa encruzilhada da sociologia histórica dos sistemas de percepção e de uma explicitação das convenções, inscritas na obra e conhecidas (mais ou menos) por aquele que a produz e por aqueles que a veem. A imagem é então apreendida como um documento histórico, cujas propriedades técnicas, estilísticas, iconográficas se ligam a um modo particular de perceber, a uma maneira de ver moldada por toda a experiência

social e posta em prática para a interpretação do quadro, da gravura ou da estátua. É, portanto, essa maneira de ver que se torna o objeto primeiro da pesquisa, apreendida na confrontação entre os códigos e convenções da representação figurada e os traços outros de um sistema de percepção próprios a uma época dada.

Para a leitura de imagens é necessário considerar os contextos cultural, político, material, convenções artísticas, tempo e espaço, os interesses do artista, de quem patrocina a imagem (BURKE, 2004). É preciso ler, interpretar, observando detalhes, mas incluindo as ausências, que são evidências deixadas por quem a produziu.

Joly (1996) propõe para a análise de imagem a decifração de significações das mensagens visuais, “suspeitando” sempre do que está aparentemente evidente, claro, óbvio, pois é necessário estabelecer limites e pontos de referência para interpretar e analisar uma mensagem visual:

Devemos contemplá-la, examiná-la, compreender o que suscita em nós, compará-la com outras interpretações; o núcleo residual desse confronto poderá, então, ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento X, em uma circunstância Y (JOLY, 1996, p.45).

Uma das funções da análise imagética diz respeito à função pedagógica, compreendendo-a como linguagem específica e ao mesmo tempo heterogênea. Antes de elaborar a análise, é necessário definir os objetivos. Segundo Joly (1996, p.50), “não existe um método absoluto para a análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos”.

Torna-se importante distinguir a mensagem publicitária dos diversos tipos de mensagens; é necessário isolar a mensagem linguística “para em seguida estudar o tipo de relação que ela poderia manter com a imagem e como ela orientava sua leitura” (JOLY, 1996, p.109). Para a autora o texto tem a função de ancoragem, que seria a legenda da imagem, possibilitando não fugir do seu real sentido, do seu contexto.

As linguagens visual e textual são complementares, ambas se alimentam mutuamente, “não há qualquer necessidade de uma copresença da imagem e do texto, para que o fenômeno exista. As imagens engendram as palavras, que engendram as imagens em um movimento sem fim” (JOLY, 1996, p.121). Para a compreensão das imagens é preciso levar em conta os contextos de comunicação, da historicidade de sua interpretação e as especificidades culturais, porque essa natureza de linguagem expressa e comunica culturas, tradições. Segundo Ferreira e Franco (2009, p.120), as fontes iconográficas não são neutras:

Pintores, fotógrafos e escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente. Assim, as imagens são construídas para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas e ideológicas. Para entendê-las, é sempre necessário compreender o contexto: por quem e por que foram produzidas.

Importante ressaltar que para a leitura de qualquer imagem, deve-se considerar que “são parte de uma cultura e não podem ser compreendidos sem um conhecimento daquela cultura” (BURKE, 2004, p.51). Assim, abordaremos alguns elementos que consideramos importante para a leitura de imagens fixas e em movimento, destacando a fotografia e o cinema.

2.5.1-Imagens fixas

Entre as imagens fixas, evidenciaremos a fotografia por ser uma das mais utilizadas dentro dessa categoria. As imagens visuais ultrapassam a dimensão da plástica. Tratando-se da fotografia, é uma categoria imagética fixa, “produzida a partir de um artefato físico-químico, que pressupõe a existência de um referente. É matéria que pode ser tocada e apalpada. Informa sobre os cenários, as personagens e os acontecimentos de uma dada cultura material” (BORGES, 2003, p.82). É imagem congelada, enquadrada dentro da perspectiva de quem a constitui; a fotografia conjuga realidade com ficção, pois o olhar do fotógrafo cria a imagem desejada, cristalizando ideias e temporalidade: “Diferentemente da pintura, do desenho, da caricatura, a representação fotográfica pressupõe uma inter-relação entre o olho do fotógrafo, a velocidade da máquina e o referente” (BORGES, 2003, p.83). Dessa maneira a fotografia torna-se um espelho cultural, informando e constituindo interpretações sobre o mundo. Entre uma de suas funções, destaca-se “seu poder de celebrar e difundir a memória coletiva de grupos sociais e sua capacidade de definir perfis socioculturais” (BORGES, 2003, p.92).

No decênio de 1880, considerando o tamanho dos equipamentos de fotografia que dificultavam a mobilização, orientava-se a posição das pessoas no ato fotográfico, seja no estúdio ou ao ar livre, “[...] algumas vezes, eles construíam as cenas da vida social de acordo com as convenções familiares da pintura do gênero, especialmente cenas holandesas de tavernas, camponeses, mercados etc” (BURKE, 2004, p.28). A interferência do fotógrafo na “fabricação” do cenário (objetos e pessoas)

são elementos importantes no ato representativo, que precisam ser levados em conta pelos pesquisadores sociais. O ato fotográfico fala não só sobre os fotografados, mas também sobre o fotógrafo. Segundo Burke (2004) a fotografia pode ser considerada tanto evidência histórica como história, é evidência material do passado.

Para Ribeiro (2004, p.25), a fotografia é resultado de um dispositivo fotográfico, é um vestígio, e tem

[...] uma especificidade física e química (efeito químico de uma causalidade física), o estatuto de impressão (luz que atinge uma superfície sensível) e um caráter de testemunho (luz procedente ou reflectida do objeto num instante determinado) de algo que esteve ali num tempo determinado. Neste sentido transmite informações com o estatuto de testemunha visual da existência de um acontecimento real, num tempo determinado; constitui prova de existência para o conjunto de informações que contém.

Com a investigação antropológica, a fotografia passou a ser utilizada com a necessidade de pesquisadores e artistas documentarem o mundo desconhecido. Nesse sentido, a sociedade não mais se restringiu a retratos individuais; pode-se reconhecer culturalmente em seus costumes e hábitos. Dessa forma, se uma imagem fotográfica surge da observação de uma dada cultura, nasce carregada de significados. Segundo Andrade (2002, p.52), “a imagem fotográfica, exatamente por ter nascido modificando comportamentos e provocando questões ontológicas, carregará sempre o estigma de ser a realidade congelada no tempo e fruto da imaginação e da interpretação do autor”.

A antropologia utiliza-se dessa categoria imagética para a condução de entrevistas, recolher informações complementares ao processo fotografado, porque está acompanhado de saberes paralelos, que auxiliam o pesquisador na descrição do trabalho de campo (RIBEIRO, 2004). A *fotolinguagem* é “utilizada frequentemente para estudo das representações mentais e na sua exteriorização como processo terapêutico” (RIBEIRO, 2004, p.29). Além da fotografia estabelecer relação com acontecimento real (*punctum*), apresenta relação de semelhança com a realidade, sendo possível descrevê-la, encaixando-se assim na categoria de ícone.

Essa categoria imagética surgiu como técnica no século XIX, no decênio de 1830, e começou a ser comercializada no decênio seguinte por Daguerre⁹, um dos seus inventores. Passando por aperfeiçoamentos técnicos, é um suporte material muito utilizado na sociedade contemporânea. “A difusão da fotografia provocou uma

⁹ Louis Jacques Mandé Daguerre, desenvolveu a fotografia em 1837, e dois anos depois foi apresentado ao público e em seguida foi sendo aprimorada pelo inglês William Henry Fox Talbot.

reviravolta no meio artístico ainda no século XIX, pela sua capacidade de reproduzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores” (BITTENCOURT, 2009, p.365). Com o surgimento da fotografia ocorreu a “tecnologização do olhar”, pois as imagens perderam a “aura”, sua singularidade, tornando-se reprodutível, “o valor do culto da obra de arte dá lugar ao valor de exposição da fotografia” (RIBEIRO, 2004, p.23). Entre as várias dimensões da fotografia está o seu uso social, visto que, a partir do século XIX, passou a fazer parte da vida social, com afirmação e visibilidade de grupos sociais.

Para Kossoy (2001, p.26), a fotografia mudou o mundo das imagens; “o homem passou a ter conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até àquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica”. A fotografia tem a capacidade de preservar a memória visual, além de servir como documento histórico de um determinado tempo, revelando informações e emoções.

Segundo Kossoy (2001, p.36-37), a fotografia parte do desejo humano, do indivíduo que se motivou a congelar um aspecto da realidade em dado espaço:

A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos.

Essa categoria imagética não fica enclausurada na condição de registro iconográfico; sua imagem não pode ser entendida somente como registro mecânico, pois registra o mundo do fotógrafo. Possui duplo testemunho: “por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor” (KOSSOY, 2001, p.50). Com a identificação da tecnologia empregada, pode-se aproximar a época da produção. Segundo Kossoy (2001, p.121):

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a sua leitura se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural.

Para a interpretação das imagens fotográficas, os historiadores têm-se apropriado dos métodos utilizados por cientistas sociais. A proposta é de desconstruir a fotografia: “Sua compreensão passa pelo entendimento dos limites dessa impressão do

real” (BITTENCOURT, 2009, p.366-367). Para a desconstrução da imagem e sua leitura, o primeiro passo é analisar o papel do fotógrafo no processo de produção. Por que existem sujeitos por detrás da máquina com o poder de escolhas de ângulos, pessoas, posturas, espaços, objetos. Segundo Ferreira e Franco (2009, p.125), é necessário considerar o contexto em que foi produzida, as intenções do fotógrafo. A fotografia seleciona, prioriza (oculta), segundo as intenções do autor. As informações são acessadas por meio do olhar do fotógrafo.

Bittencourt (2009) propõe algumas coordenadas para uso de fotografias. Escolher primeiramente as fotos, e utilizar poucas, mas que possam causar impacto visual e motivar os estudantes. Mesmo tendo muitas fotos sobre determinado tema de trabalho na aula de História, optar por duas ou três somente. Essa análise deve ser realizada em nível interno e externo da imagem. Esse exercício poderá possibilitar o entendimento das mudanças e permanências, com a comparação de tempo, espaço e contextos de produção da imagem, e conseqüentemente, estabelecendo relações com a temática estudada.

Alguns elementos da fotografia, condicionados pelo ato fotográfico, permitem a análise/ leitura, a considerar:

[...] pose, expressões corporais, olhares (atitudes profílmicas no cinema e no vídeo); elementos simbólicos introduzidos pela presença de objetos fotografados ou sublinhados/ acentuados pela fotografia; elementos de sintaxe da imagem – composição mais ou menos ligada ao fotogenismo e à estética (RIBEIRO, 2004, p.31).

Tanto a pintura como a imagem fotográfica na categoria de imagens fixas podem ser utilizadas, considerando o objetivo e conteúdo trabalhado com os estudantes. Por isso é preciso levar em conta os elementos gerais que compõem uma imagem, independentemente de sua categoria.

2.5.2- Imagens em movimento

O ato de interpretação é ponto central, seja no trabalho com imagem ou com a escrita. Uma das características do cinema; considerada nova linguagem contemporânea, apontadas por Aumont (1995) é o fato de sua linguagem ser universal. O cinema mudo prescindiu a letra, a palavra. Sua linguagem por essência eram as imagens.

As imagens animadas, inicialmente, decorreram das viagens científicas de fins do século XIX. Para Ribeiro (2004), as imagens sempre foram produzidas para fins determinados; embora de distintas naturezas, são direcionadas para públicos específicos. Possuem a função simbólica, epistêmica, de reconhecimento e a função estética. Elas não conseguem representar tudo; o espectador, com seu conhecimento e experiência, possui a capacidade de preencher as lacunas da representação. Consoante Ribeiro (2004, p.44), “a imagem pode, pois, criar um mundo de ficção, em que o espectador se possa refugiar, alienar, mas também reinventar, ou reencontrar, ou ainda apresentar um valor funcional de comunicação”. Segundo Magalhães Junior (2010, p.310), ao pesquisar o vídeo documentário como ferramenta de pesquisas em História da Educação, relata que a imagem “tem o poder de melhor condensar, transmitindo expressividade, tornando a percepção dos fenômenos sociais mais sensíveis”. Leva-se em consideração, na interpretação das imagens os contextos e épocas, a dimensão material, abstrata e simbólica. As imagens em movimento estão associadas ao registro do “real”, à concepção de filme documentário, como ocorreu em pesquisas no início do século XX com a produção dos primeiros documentários: *Nanuk*¹⁰ e *O Homem da Câmera de Filmar*¹¹.

Entre os historiadores, se começou a estudar essa iconografia do cinema a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Nos anos de 1980, os filmes foram muito utilizados como fonte de pesquisa para a história contemporânea. Segundo Bittencourt (2009, p.373),

O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez com que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente; favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos (BITTENCOURT, 2009, p.373).

No século XX, destacou-se o cinema como objeto industrial que revolucionou a arte e sua difusão. Segundo Kornis (1992, p.239), “o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa de compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico”. Ele pode ser considerado um documento para a pesquisa, “[...] na

¹⁰ *Nanook of the North*. Ano: 1922. País: EUA/FRANÇA. Gênero: Documentário. Duração: 79 min.. Direção: Robert J. Flaherty.

¹¹ *O Homem da Câmera de Filmar*. Ano: 1929. País: União Soviética. Gênero: Documentário. Duração: 68 min. Direção: Dziga Vertov.

medida em que articula ao contexto histórico e social o que o produziu” (KORNIS, 1992, p.239). Para a análise do filme é preciso considerar os elementos que o originaram; por isso a semiótica pode contribuir como instrumento de análise, pensando os signos que o compõem, pois “[...] possui um texto visual – que merece, assim como o texto escrito, uma análise interna – e, como artefato cultural, possui sua própria história e um contexto social que o cerca” (KORNIS, 1992, p.246).

É importante fazer a distinção entre cinema e filme. O cinema diz respeito à produção dentro do campo cinematográfico, as áreas de produção, da distribuição e exibição: “é o resultado da combinação de vários elementos técnicos e artísticos, cinematográficos e extracinematográficos” (ROSSINI, 2008, p.123). Já o filme movimenta o mercado cinematográfico, com seus atores, festivais, publicidade. Ele é representação, considerando que as cenas são escolhas do diretor, que partem de valores e interesses pessoais e coletivos. Conforme Rossini (2008, p.124), “os sentidos do filme estão, intrinsecamente, ligados à linguagem da câmera e ao modo como ela registra os dados [...]”.

No cinema, a imagem fabrica um tempo artificial. O filme é uma imagem em movimento, coleção de instantâneos; mas todos os fotogramas reunidos anulam os instantâneos. O cinema representa o espaço e tempo, por compor os acontecimentos no espaço e tempo, que são as especificidades da própria História. “A imagem representativa, portanto, costuma ser uma imagem narrativa, mesmo que o acontecimento contado seja de pouca amplitude” (AUMONT, 1993, p.254-255).

Segundo Rossini (2008, p.132), há pouco preparo dos historiadores para a utilização de materiais imagéticos audiovisuais, “[...] daí a necessidade de encontrar-se um método de análise válido para o ofício do historiador, a fim de que ele possa melhor explorar a interpenetração cinema-história”. Para a autora existe o desconhecimento por parte dos historiadores de como utilizar a imagem audiovisual e realizar a análise dessa linguagem. A falta de formação técnica específica gera o despreparo, que por sua vez, pode ser em função da falta de abertura a outros campos epistemológicos, necessários para o entendimento das representações imagéticas; por isso a priorização da narrativa textual ou o excesso de subjetividade ao trabalhar com o filme.

Em relação à leitura fílmica, é necessário ater-se aos elementos que constituem “[...] a arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a

consome, atentando para as variáveis sociais, culturais e ideológicas” (BITTENCOURT, 2009, p.374). Para analisar o filme, considerar: o conteúdo (roteiro, direção, fotografia, música, atores); o contexto social e político da produção (indústria cinematográfica); recepção do filme (audiência e crítica);

Com o uso da linguagem fílmica na escola, a proposta metodológica de leitura passa primeiramente pelo cuidado com a escolha do filme, que precisa estar vinculado a temática do conteúdo da disciplina. É preciso preparar os alunos para fazer esse exercício. Segundo Bittencourt (2009), pode-se considerar a leitura interna: personagens, conteúdo, principais acontecimentos, cenários, lugares, tempo em que a história é narrada; e a leitura externa: ano, país de produção. Uma possibilidade é dividir o filme em blocos de cenas, de acordo com os conteúdos, facilitando o próprio tempo na sala de aula.

As fontes audiovisuais requerem elaboração da leitura das estruturas internas, seus mecanismos de representação. Segundo Napolitano (2006, p. 266), é uma linguagem com representações simbólicas, que “precisa ser decodificada, interpretada e criticada”. Pode ser incluído aspectos técnicos: processo de filmagem, revelação e edição de um filme. “O enquadramento de uma cena, a cor/ textura empregada na captação da imagem, são fundamentais, para que o filme ganhe sentido cultural, estético, ideológico e, conseqüentemente, sócio-histórico” (NAPOLITANO, 2006, p.267).

Para a utilização de fontes fílmicas (cinematográficas), o historiador precisa atentar para o elemento verbal da narrativa, pois isso importa na constituição da linguagem fílmica e deve nortear a análise do historiador. Além disso, considerar as “personagens, o figurino, o cenário, a textura e os tons predominantes nas imagens, o ângulo da câmera, os diálogos, a trilha sonora –musical ou não -, os efeitos de montagem etc” (NAPOLITANO, 2006, p. 275). O pesquisador precisa buscar diálogo do filme analisado com outras linguagens, documentos e discursos históricos.

O filme, como fonte de pesquisa e ensino, é produto direto do tempo em que foi produzido, e esse elemento de análise é primordial,

[...] é um agente histórico na medida em que interfere na realidade e reelabora o passado conforme as necessidades do seu presente. Quando se trata de uma reconstituição histórica, mesmo que as informações contidas sejam contestáveis, os filmes continuam a ser fontes importantes para avaliar as visões de mundo veiculadas sobre os temas abordados. Assim, como mantém uma ligação indissolúvel com seu momento de criação, o filme revela interesses, jogos de poder e intenções do seu momento de elaboração

[...] é preciso levar em conta que todo ‘filme histórico’ é sempre um misto de história e do momento em que foi feito (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.128).

Segundo Miskell (2011), três abordagens podem ser feitas em relação ao cinema: a 1ª) encarar o cinema como indústria, como forma de arte do século XX; a 2ª) o filme pode ser estudado como documento histórico; e 3ª) porque pode apresentar versões do passado. Na Grã-Bretanha, por exemplo, no decênio de 1960, o filme começou a ser utilizado como fonte de pesquisa histórica. Os filmes que eram realizados no passado eram considerados documentos; já os que eram produzidos sobre o passado não tinham tanta credibilidade para a pesquisa histórica. “Os filmes históricos, achava-se, ensinavam muito sobre as sociedades que os produziam e assistiam, mas muito pouco sobre os períodos que buscavam retratar” (MISKELL, 2011, p283). Uma das dificuldades entre os historiadores, que os preocupava, era a forma como os filmes eram produzidos e consumidos. Os filmes produzidos por historiadores são muito distintos dos produzidos com intuito comercial para as massas. Segundo Burke (2004, p.200), “o poder do filme é que ele proporciona ao espectador uma sensação de testemunhar os eventos [...] E o diretor molda a experiência, embora permanecendo invisível”.

No decorrer de boa parte do século XX, os filmes não tiveram credibilidade como história; isso se deve à falta de preparação dos historiadores para expressar as próprias ideias com a produção cinematográfica. Embora haja a preocupação em relação ao ficcional e ao real, assim como os possíveis recortes e escolhas, segundo Miskell (2011, p.290),

[...] o papel do historiador não é apenas criar versões do passado, mas criticá-las e analisá-las, com a intenção de garantir que as interpretações do passado oferecidas de fora da academia sejam coerentes com as informações e evidências disponíveis a quem está dentro dela [...] não surpreende que a tendência é de que os historiadores mais interessados em explorar as possibilidades de fazer filmes históricos sejam aqueles mais interessados em cultura, simbolismo e percepção.

Como categoria imagética contemporânea, não se pode deixar de lado a análise dos sistemas internos do filme, com seus significantes e significados propostos pela abordagem semiológica. Segundo Barthes (1974), as imagens possuem seus signos; estes, na sua vez, são compostos por um significante, que é a forma, o plano de expressão; e por um significado, a substância, o plano do conteúdo. Esse pesquisador analisou separadamente a mensagem linguística, para em seguida estudar as relações que essa mensagem poderia estabelecer com a imagem. Apropriando-se das ideias de

Barthes em relação à interpretação da imagem, Joly (1996, p.109) propõe: “pode-se orientar diferentemente, segundo esteja ou não em relação com uma mensagem lingüística; segundo a maneira como essa mensagem, se é que há mensagem lingüística, para ver se corresponde ou não à expectativa do expectador”. O sentido atribuído ao filme fica a cargo do expectador, que tem o papel de atribuir sentido por meio de suas interpretações. Considera-se então que a imagem não é constituída somente em nível figurativo ou icônico, mas estabelece relações entre diferentes materiais para produzir uma mensagem visual.

Tanto as imagens fixas como as em movimento se encaixam numa categoria geral, que denominamos imagem. Segundo Pesavento (2008, p.109), as imagens fazem-se acompanhar de saberes específicos: “o ato de ler, com seu simbolismo de códigos, analogias e convenções; a composição da imagem, com suas técnicas, regras, convenções e formas de educar o olhar”. Como a imagem é criação, possui autor, contexto e intenções que extrapolam os sentidos e desejos do produtor. A sua leitura ultrapassa a estética, comporta significados, remete a outros textos e contextos, transmite emoções:

[...] implica que se leve em conta a distância ocorrida no tempo, configurada nesse *gap* trazido pelo passado com relação à contemporaneidade da leitura. A imagem que ficou desse passado carrega consigo o estranhamento de outra época, em que as razões e as sensibilidades eram também outras (PESAVENTO, 2008, p.116).

Pensando na possibilidade de leitura de imagens no contexto de sala de aula, os estudantes têm acesso ao livro didático, composto de narrativa textual e imagética. Mesmo tendo a possibilidade de estabelecer contato com as imagens nos computadores, utilizando *sites* da internet, as que são postadas nos livros didáticos são utilizadas com frequência no ensino de História, assim como o uso de filmes. Se as imagens estão postas, podem ser lidas, analisadas e não somente com o propósito ilustrativo, como fosse algo à parte em relação ao conteúdo histórico.

Sendo nosso objeto o uso da imagem no ensino de História, a partir de pesquisadores de diferentes áreas, procuramos apontar categorias que nos permitam elaborar a leitura de imagens em sala de aula. Essas categorias elencadas apresentam dimensões a serem consideradas em História, nas especificidades dessa disciplina: tempo e espaço. Isso nos permite levar em consideração o contexto social da produção (espaço), quando foi produzida (tempo), as técnicas de produção, o autor, a dimensão

estética, os signos visuais (as estruturas internas de linguagem), os objetivos da pesquisa/da aula, a articulação com outras linguagens e outros tempos históricos, a representação, o expectador (destinatários da imagem), ir além da subjetividade (emoção, sentimentos) e o cuidado com o anacronismo. Além desses elementos gerais, considerem-se os específicos para a análise de imagens fixas e em movimento. São categorias que nos permitirão analisar como os professores estão utilizando as imagens.

Procuramos descrever e demonstrar a importância da utilização de imagens no ensino de História. Para isso consideramos o arcabouço teórico da História Nova/História Cultural, que passou a agregar a interdisciplinaridade. Um dos aspectos relevantes dessa contribuição se dá pela diferenciação dos modelos de narrativa: texto e imagem possuem especificidades de linguagem, e são dimensões complementares.

Um dos problemas da não utilização de imagens pelos historiadores se deve à falta de método específico, que pode estar vinculado à falta de formação para dialogar com distintas áreas do conhecimento. O método e categorias de análise estão relacionados diretamente com os objetivos e categoria da imagem a ser analisada; esta vincula-se à espaciotemporalidade estudada.

Em relação à utilização de imagens no ensino de História, podemos considerar que o problema não está na falta de materiais - vive-se numa sociedade imagética-, mas no tratamento metodológico que se está destinando a essa categoria de linguagem, que tem sido enfatizada em seus aspectos ilustrativos e subjetivos.

Por outro lado, mesmo a sociedade contemporânea, destacando-se por ser permeada de imagens, Ribeiro (2004, p.22) destaca a necessidade da alfabetização visual por meio do estudo das “particularidades das imagens que observamos, sem tentar abarcar todo o universo do conceito”. O visual passa pelos sentidos, as leituras das imagens nunca são únicas, pois os sujeitos leitores as leem em determinado espaço social, permitindo que os alfabetizados façam um debate a partir de determinado tema, em seguida, a elaboração da escrita com a narrativa visual.

As imagens são portadoras de informações, de evidências históricas; apresentam suas fragilidades; por isso não podem ser usadas somente como ilustração, mas se somam a outros documentos, para ampliar a leitura sobre o mundo. Essa linguagem tem o potencial de permitir o diálogo com outras temporalidades históricas, além de permitir análise crítica, participativa e motivadora no processo de constituição do conhecimento histórico em sala de aula.

Entre as tendências historiográficas apresentadas para a pesquisa com fontes imagéticas, a História Nova tem possibilitado leitura problematizadora, que muito se deve à interdisciplinaridade. Com a *Nouvelle Histoire*, a História Cultural possibilitou a constituição do passado histórico, utilizando-se da produção cultural. As fontes imagéticas como narrativas desse passado, são categorias documentais cada vez mais utilizadas, pois a concepção de documento histórico ampliou-se com novos problemas, novas abordagens e novos objetos. A prática do historiador contemporâneo está imersa numa sociedade imagética; como tal, precisa ser considerada sua produção cultural, a fim de compreender a caminhada humana no tempo. Por sua vez, a História sente a necessidade de recorrer a outros campos epistemológicos para constituir sua prática com o uso de novas linguagens para a pesquisa e ensino.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

“O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

(Maurice Tardif e Clermont Gauthier)

A formação do professor de História passa necessariamente pelas instituições de Ensino Superior que, em consonância com as políticas educacionais, elaboram seus projetos pedagógicos e conseqüentemente os conteúdos e as formas de trabalho. A formação deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas do estudante no final do processo formativo. Como espaço de formação, a universidade é relativamente recente no Brasil, se considerarmos a criação das primeiras, no decênio de 1930. Em relação à preparação para o magistério nas séries iniciais, com a Lei n.9.394/96 postulou-se a formação de nível superior para os docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

O professor de História se prepara por meio dos cursos de licenciatura, no decorrer de três ou quatro anos, anseia (ou não) tornar-se professor. A expressão “tornar-se professor” nos remete a pensar em vários aspectos formativos; ele não pode limitar-se única e exclusivamente à universidade, pois a formação inicial reserva um percurso de aprendizado por meio de experiências que abarcam dimensões para além do currículo de formação docente dos cursos de licenciatura.

É reconhecido o fato de a universidade ser considerada espaço por excelência de formação. Assim, temos como intuito neste capítulo, descrever a formação dos professores, especificamente dos licenciados em História, a partir de alguns teóricos que investigaram a formação docente que, no Brasil, vem sendo discutida a partir de estudos realizados na América do Norte e Europa, 1980 e 1990 (TARDIF, 2008; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001). Nesse sentido, pretendemos identificar essa formação, considerando a constituição dos cursos superiores e tendo como foco os professores de História, mais precisamente a formação para o uso de fontes iconográficas no ensino de História.

A formação dos professores de História pode ser relacionada à gênese do Ensino Superior no Brasil e à institucionalização dos cursos de formação de professores, particularmente as licenciaturas. Nesse capítulo abordaremos os saberes profissionais que são apropriados pelos professores no decorrer de sua formação inicial e no próprio trabalho com o ensino da disciplina História, reconhecendo que a formação ocorre de maneira contínua.

Nesse sentido, o entendimento da formação dos professores de História passa pelas nuances das estruturas criadas e modificadas ao longo do século XX e XXI, com a criação das Instituições de Ensino Superior. Contextualizar a gênese da formação e o modelo proposto pelas políticas educacionais pode ser propício para a compreensão da formação de professores na contemporaneidade. Além do estudo de alguns teóricos que investigam a formação docente, trataremos das orientações das Diretrizes Curriculares dos cursos de História e os Projetos Pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC.

Primeiramente, discutiremos o conceito de formação docente em seu sentido amplo, retratando o que se entende por saber e profissionalização, a partir de pesquisas desenvolvidas na América do Norte, Europa e Brasil. Em seguida, abordaremos a formação do professor de História com a institucionalização dos cursos de formação em universidades brasileiras e as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História em relação à formação de professores, considerando as orientações do Projeto Pedagógico dos cursos de História. Por último, abordaremos como as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem a utilização de métodos e fontes/linguagens no ensino de História, enfatizando-se as orientações acerca das fontes imagéticas e sua relação com o ensino.

3.1- A formação de professores: percursos no Brasil

A história da profissão docente no Brasil pode ser compreendida como processo que gradativamente veio tornar-se profissão, ou seja, a maneira como se formou a categoria profissional. O magistério constituiu-se por intermédio do modelo educacional escolar, que começou a intensificar-se no decorrer do século XIX. A formação de professores para a atividade docente nas primeiras letras iniciou-se com o

surgimento das escolas Normais no século XIX. Consoante Vicentini e Lugli (2009, p.15):

Nesse período as escolas eram instaladas em locais improvisados, cedidos ou alugados pelos próprios docentes que se responsabilizavam, ainda, pela sua manutenção e limpeza e, por isso, devem ser entendidas como instituições intimamente articuladas ao professor, à sua autonomia, às suas possibilidades e decisões.

O caráter do trabalho docente e a estrutura de funcionamento escolar não se assemelhavam à estrutura e organização do século XX. Agregava-se a esse panorama os baixos salários e a heterogeneidade da constituição da categoria dos professores. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p.24), na profissionalização da profissão docente “há momentos de perda de autonomia, há momentos de perda de controle sobre algum elemento do campo, que corresponderia, grosso modo, à desprofissionalização [...]”. Os discursos acerca dos baixos salários, por exemplo, têm contribuído para esse processo como empecilho à profissionalização; assim como políticas de lutas da categoria interferidas principalmente nos períodos políticos do Estado Novo (1930/45) e da Ditadura Militar (1964/85), com a dimensão ideológica prevalecendo sobre as contribuições profissionais dos docentes.

No século XIX, começou-se a discutir a formação de professores, predominando o método Lancaster, que segundo Vicentini e Lugli (2009, p.30),

[...] tratava-se de um método bastante complexo, que exigia o treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para a comunicação entre o professor, os monitores e os alunos, bem como a compreensão dos diversos castigos previstos para as diferentes faltas [...] considerava-se que esse docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte [...].

As escolas normais do século XIX ficavam a cargo dos governos provinciais, e eram abertas em sintonia com a disponibilidade de verbas, tendo em vista que uma das maiores dificuldades se encontrava no aspecto dos materiais, haja vista a precariedade das estruturas das escolas. Nesse período, para prestar concurso o docente precisava ter minimamente 18 anos; mas, para ser nomeado em concurso público, lhe exigiam ter 21 anos completos, além de atestado de conduta moral e conhecimento do conteúdo que deveria ensinar. No entanto, como professor adjunto, poderia exercer a profissão a partir dos 12 ou 13 anos. De modo geral esses professores eram autodidatas.

Após a implementação dos cursos normais de formação para o magistério nos primeiros decênios do século XX, pode-se reconhecer que o surgimento dos cursos

superiores em universidades foram fundamentais para o processo de profissionalização dos docentes do ensino primário (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.53). Entre 1930 e 1950, cresceu no Brasil o número de universidades públicas e conseqüentemente os cursos de pedagogia para a formação de professores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (1996), foram promovidos e priorizados os cursos de nível superior para a formação de professores que viriam a trabalhar no sistema de ensino. Mesmo com avanços e retrocessos em relação à formação docente, o próprio crescimento da escolarização na segunda metade do século XX criou a necessidade de formação de profissionais para o ensino.

A partir de 1930, com a criação de universidades pelo país, começou-se a pensar mais sistematicamente na formação dos professores de forma institucionalizada. Nesse sentido, a própria história da formação docente nos permite pensar na história da escolarização que, por sua vez, também não ocorreu de forma homogênea e contínua em espaços e tempos distintos em nosso país.

Para compreender a profissão docente, apontamos o trabalho de Nóvoa (1995), que retrata essa realidade, especificamente em Portugal, considerando que foi no decênio de 1990 que se começou a repensar a profissão dos professores em relação ao seu papel social e profissional. A profissão docente se consolidou no passado; essas características profissionais foram sendo traduzidas como práticas do presente; portanto é necessário ser repensada em seu contexto contemporâneo, pois essa consolidação no passado permitiu a reprodução de práticas no próprio presente.

No que concerne ao magistério, o século XVIII foi marco importante para sua história e a história da educação na Europa, tendo em vista o movimento de secularização e laicização¹². O modelo de professor, educação e de instituição escolar adveio da Igreja; com as mudanças socioculturais, o Estado assumiu o papel de recrutar e formar professores e, conseqüentemente, os estudantes, rompendo assim com o modelo de formação tido como “tradicional”. O processo de estatização do ensino

¹² No século XIX o laicismo político constituiu conflito entre Igreja Católica e Estado. Esse termo aproxima-se da secularização. Laicização nos remete a renúncia total ao estado religioso. “O laicismo mergulha, pois, suas raízes no processo de secularização cultural que cooperou para o fortalecimento de teorias preexistentes acerca da natureza secular do governo” (ZANONE, 2007, p.670). O Estado leigo está fundamentado na concepção secular (não sagrada) do poder político, sendo atividade autônoma em relação às confissões religiosas.

procurou substituir os professores religiosos, que estavam sob controle e orientação da Igreja Católica, por professores leigos, sob orientação do Estado. No decorrer do século XVIII, com a constituição de um corpo de saberes e técnicas, e um sistema normativo de práticas e valores internas e externas em relação à profissão docente, os professores se colocaram em “postura ativa” diante da educação, ou seja: “O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia” (NÓVOA, 1995, p.16). Nesse sentido, a preocupação primeira do Estado foi homogeneizar, unificar e hierarquizar a educação, para que os diferentes grupos sociais pudessem enquadrar-se no mesmo processo.

Somente no século XIX, os professores se reconheceram e passaram a trabalhar como grupo associativo, ao tomarem consciência de seus interesses como grupo profissional, contribuindo dessa forma para profissionalizaram-se. No século XX, percebeu-se a expansão da escola e a profissão docente se definiu como carreira diante da sociedade em progresso e desenvolvimento. Esse rompimento histórico da concepção de docência permitiu abandonar a postura de reprodução do saber para a incorporação de um personagem portador de saber próprio.

Partindo da premissa de Sacristán (1995, p.65), entende-se por profissionalidade o que é específico da ação docente: “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Esse conceito estaria em constante elaboração, contextualizado com o momento histórico: pedagógico, profissional e sociocultural. Nessa perspectiva, a função dos professores estaria diretamente relacionada às necessidades sociais, que por sua vez interferem na escola, exigindo o alargamento das funções e aspirações. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p.66). Dessa forma, a conduta profissional acaba sofrendo interferências dos contextos, mas também o docente pode adotar postura crítica, com tomadas de decisões para intervir na realidade.

Sabemos que toda a profissão tem seu início; os primeiros anos de seu exercício podem gerar a insegurança e a necessidade de criar mecanismos de “sobrevivência” no ambiente de trabalho. De modo geral, ocorre no Brasil que os estudantes concluem o ensino médio e em seguida passam pelo ritual de entrada na universidade, nos cursos preferidos. Tratando-se de formação docente, no decorrer dos

cursos de licenciatura o aprendizado passa por teorias e práticas; geralmente o aspecto da prática reduz-se aos últimos semestres dos cursos, e até por isso talvez caberia a afirmação de que a teoria está desvinculada da prática. Em todo o caso, é esse sujeito chamado professor que acaba de se formar, portar um diploma, que se deparará com o trabalho de ensinar, constituindo assim sua profissão com as diversas experiências cotidianas. Podemos dizer, assim, que seu ofício é composto por vários saberes que são mobilizados e servem de base para a tarefa de ensinar.

Mas, afinal, o que se deve entender por saber? Tardif e Gauthier (2001, p.191) criticam duas posições que denominam de “excessos” em relação ao saber: 1ª) que o professor é um erudito; e 2ª) que tudo é saber. O primeiro posicionamento encaminha para a compreensão científica e tecnológica do ensino; o professor é um profissional essencialmente racional, cognitivo. E o segundo faz emergir o problema de designar, de maneira imprecisa, os diferentes saberes. Segundo Tardif (2008, p.21), os professores mobilizam “[...] ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho”. A experiência do trabalho é um dos espaços em que o professor aplica os saberes. Nesse sentido, compreendemos o conceito de saber como o ato de mobilizar o conhecimento (experiencial, cognitivo, social) para realizar alguma ação, e nesse caso, em vista do ensino.

Queremos apropriar-nos do conceito de saber de Tardif (2008, p.15), reconhecendo que está sempre ligado a uma situação de trabalho, na interação com os sujeitos da ação educativa: “[...] ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Assim, o saber dos professores é contextualizado e não se limita à dimensão cognitiva, são relações pelas quais as experiências vivenciadas no próprio trabalho acabam fornecendo elementos para enfrentar e solucionar situações do cotidiano. No sentido de os saberes serem contextualizados, podemos dizer que são mobilizados de acordo com as necessidades de cada realidade. E essa dimensão experiencial pode não ser vivida nos espaços de formação das universidades, pois em geral ocorre a posteriori. Para Tardif (2008, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Portanto, pode ser designado de plural porque, antes de os docentes

começarem ensinar, já sabem definir o que é ensino, ao reconhecerem as experiências passadas como estudantes, pois viveram e observaram outrem.

Segundo Tardif (2008), os saberes são constitutivos da prática docente, que os mobilizam na experiência de trabalho profissional. Alguns saberes são apontados pelo autor: profissionais, pedagógicos, curriculares e experimentais. O primeiro refere-se aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores nas escolas e faculdades; o segundo, diz respeito às doutrinas ou concepções advindas da prática educativa, considerando que os docentes incorporam em suas práticas os saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias; o terceiro corresponde “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos a cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2008, p.38); o último, advém da experiência individual e coletiva, como algo prático, por ela são validados, são partilhados com os pares no decorrer da profissão e, não provém das instituições de formação e dos currículos.

Conforme Tardif (2008, p.12), “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Partindo dessa premissa, a prática dos recém-diplomados/formados é constituída, em grande parte, por essas experiências variadas, repletas de saberes que são requisitados na medida em que o docente entra em determinada realidade de ensino, e que ele reconhece a necessidade de ir além da formação cognitiva adquirida no curso de licenciatura. “Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber. Quando se contesta a racionalidade de um discurso ou de uma atividade, é em referência a certa ideia daquilo que é racional” (TARDIF e GAUTHIER, 1995, p.197). A prática docente integra diferentes saberes, que são plurais, que são oriundos da “formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais” (TARDIF, 2008, p.36). Todo o saber integra um processo de aprendizagem e de formação que, no dia a dia, são partilhados pelos professores com seus pares, por meio de materiais didáticos, do fazer, do organizar a sala de aula, das trocas de informações sobre os estudantes.

Com efeito, a prática docente incorpora saberes sociais muitas, vezes definidos e selecionados pelas universidades; mobiliza diversos saberes, entre eles os pedagógicos que, consoante Tardif (2008, p.37):

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] Os saberes pedagógico articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las ‘cientificamente’.

Há saberes curriculares, que são definidos e categorizados pelas instituições escolares, o que contribui para selecionar os saberes sociais, a partir de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, sob a forma de cultura erudita. Mas também existem os saberes experienciais, situados no âmbito do saber fazer, da praticidade. Esses saberes são constituídos a partir da prática docente. Espera-se que o professor saiba ensinar; mas esse trabalho comporta muitas dimensões formativas. Espera-se que o professor conheça os conteúdos de sua disciplina, seu programa, que tenha conhecimentos básicos acerca da pedagogia e das ciências da educação, e que possa desenvolver um saber prático, partindo das experiências com os estudantes no cotidiano das aulas.

Consoante Cavaco (1995, p.162), tratando da realidade de Portugal, os saberes profissionais são apropriados por meio da experiência. “Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder”. Nas escolas, os desafios iniciais no primeiro contato e o início do trabalho, há a busca pelo reconhecimento profissional. Além da distribuição de turmas e horários mais difíceis, deixados a cabo dos professores novatos, outro problema refere-se ao rodízio de professores nas escolas, em geral todos os anos são enviados os novatos para o interior ou troca-se de região, contribuindo para quebrar os elos afetivos. Poderíamos dizer que o início da profissão docente no Brasil encontra-se num panorama semelhante, pois os professores, após serem aprovados nos concursos públicos (ou mesmo os chamados “temporários”), são locados de acordo com as carências, e as prioridades repousam sob os já concursados, seja em relação aos locais ou horários.

Dessa forma, a prática profissional no início da carreira se desenvolve com a partilha de problemas e sucessos por meio das redes informais, que “[...] podem constituir principalmente sistemas consolidadores de rotinas, cujos efeitos residem mais no embater da insegurança e da ansiedade, enfrentadas no cotidiano, do que no assegurar um dispositivo facilitador da formação profissional” (CAVACO, 1995, p.167). Para Cavaco (1995), aprende-se através da prática profissional, na interação com

os demais professores e estudantes: “enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir” (CAVACO, 1995, p. 167). Diante da complexidade de situações vividas no início da profissão, desde a insegurança aos desafios, o professor em sua iniciação profissional busca integrar-se no contexto de trabalho, quer ser respeitado profissionalmente pelos seus pares e deseja ser prestigiado. Com efeito, muitos casos descritos na pesquisa de Tardif (2008) dizem respeito às experiências de trabalho, quando os docentes iniciam a profissão; justamente essa prática lhes possibilita situar-se e projetar-se como profissionais do ensino. Outro aspecto importante da profissionalização e fonte de aprendizagem é a experiência do outro, dos seus pares. Na maioria dos casos, a experiência de sala de aula foi “ensinada” pelos colegas de profissão. Constatamos assim, que a base dos saberes profissionais se estabelecem no início da carreira docente, quando ocorre o rito de passagem: de estudante para professor. No entanto podemos compreender por saberes profissionais “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2008, p.36).

Para Tardif (2000, p.14), os conhecimentos profissionais são progressivos e necessitam de constante formação, pois não basta amparar-se na formação universitária. Esses saberes são temporais, “[...] são utilizados e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. Uma das críticas, estabelecidas por Tardif (2000, p.18), diz respeito ao processo de formação que vigorou nos últimos decênios, em que os cursos de magistério são idealizados por um modelo de conhecimento que precisa servir para algo, caracterizando-se pelo utilitarismo. Nesse sentido os estudantes “[...] passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais”. Fato é que, ao terminarem a graduação, esses estudantes iniciam o trabalho docente, aprendendo na prática o ofício de ser professor, e entendendo que muitos dos conhecimentos apreendidos na formação inicial não são aplicáveis.

Na perspectiva de Altet (2001, p.28), os professores exerceram seu ofício, executando diferentes modelos de profissionalismo. Compreende por competência profissional o conjunto formado por conhecimentos, ações e atitudes necessárias ao

exercício da profissão, competências essas que englobam as dimensões de ordem: cognitiva, afetiva, conativa e prática. Consoante Sacristán (1995, p.77), “a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer”, pois o saber pode ser constituído na interação dos sujeitos e dos contextos por meio da mediação, tanto das relações como das informações em função do conhecimento. Segundo Altet (2001, p.25):

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-lo.

Colaborando com essa premissa, Charlier (2001) detecta que o profissionalismo docente é definido pelas decisões que são tomadas nos contextos de ensino. Por ser um professor, trata-se de profissional do ensino; portanto escolhe uma conduta que seja adequada a uma dada situação da classe e contexto. Para esse autor, competência profissional pode ser definida por saberes, teorias pessoais, representações, ações mobilizadas para resolver situações concretas do trabalho. Essa competência pressupõe articulação entre saberes, esquemas de ação, repertório de condutas e de rotinas disponíveis. Cada saber possui sua pertinência, em determinado contexto de ação. Essa concepção concorda com Tardif (2008), pois a ação do professor necessita voltar-se para a ação no contexto e na relação com o outro: alunos e pares de profissão. Todo seu conhecimento, seja ele cognitivo ou experiencial, está voltado para melhor fazer. Nesse sentido, para ensinar, o docente necessita assimilar a tradição pedagógica; esta para Tardif (2008, p.178):

[...] se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos, que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O ‘saber ensinar’ refere-se portanto, a uma pluralidade de saberes.

Remetendo-nos a ideia da constituição da formação e os saberes necessários à docência, Pimenta e Lima (2009), ao investigarem o estágio como campo do conhecimento e suas diferentes concepções, propõem pensar a teoria e a prática de

maneira conjunta, porque, conforme a experiência tem apontado, existe um abismo entre ambas. É reconhecido o fato de que há problema nos currículos de formação, que se têm “[...] constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.33). Esses saberes disciplinares estariam desvinculados do campo de atuação dos futuros professores; e em geral os currículos apresentam menor carga horária para as disciplinas de prática de ensino. Essa discussão é pertinente e Masetto (2010) têm contribuído com seus estudos, estabelecendo como foco o aspecto da aula no ensino superior, partindo de uma ideia bastante óbvia, mas necessária de ser lembrada, de que a principal atividade docente consiste em promover a unidade didática entre o ensino dos conteúdos da disciplina e a aprendizagem dos estudantes, sendo necessário ao professor planejar, dirigir, mediar e avaliar o processo de ensino. Por sua vez, esse planejamento envolve outras dimensões a serem consideradas, que ultrapassam os limites da sala de aula. Mas qual é a relação da ideia de Masetto com a formação de professores? O modelo de professor, de como ensinar e o que ensinar acaba refletindo na formação. O programa conteudístico das disciplinas, muitas vezes, podem orientar o que fazer em sala de aula, ou seja, a disciplina, que o professor foi encarregado de ministrar, pode ser colocada como referencial do que ensinar, sem considerar a aula dentro do currículo. Nesse sentido, a formação profissional terá êxito dentro da formação inicial, se a disciplina ministrada for compreendida como componente curricular.

Segundo Pimenta e Lima (2008), na obra *Estágio e Docência*, que objetivou refletir sobre o estágio na formação do professor, como campo do conhecimento e espaço de formação atrelado à pesquisa, reconhecem que o estágio constitui uma como prática; mas a própria maneira de aprender a profissão ocorre pela perspectiva da “imitação de modelos”, que advém da observação e pode ocorrer a reprodução ou constituição de novos modelos tidos como de sucesso. “Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.35). A crítica das autoras em relação a essa perspectiva é de que a concepção de ensino se torna imutável por ancorar-se em práticas antigas, impossibilitando formar ou apresentar algo novo; portanto ocorre a impossibilidade de constituir novos saberes, a partir de novas necessidades. Nesse

contexto, a escola resume-se no trabalho de ensinar, pois os modelos seriam eficientes, sem considerar o aprendizado dos estudantes. Notemos que a formação do professor ocorre por meio da observação de práticas ditas “bem sucedidas” e com a sua reprodução. E essa incorporação de práticas docente é tida como conservadora de ideias e valores institucionais.

Por outro lado, no exercício da profissão, somente a técnica não é suficiente para promover a resolução dos problemas que emergem da ação educativa. Embora Pimenta e Lima (2008) relacionem a teoria com a prática, enfatizando a dicotomia existente entre esses aspectos e, tratando especificamente do estágio e docência, propõem pensar a prática docente para além dessa dissociação e práticas instrumentalizadas. Partindo dessa premissa, torna-se importante destacar que a universidade é espaço por excelência para o desenvolvimento da formação da docência e é nesse espaço que a pesquisa poderá servir como caminho metodológico para a formação.

Pode-se apontar que a profissão docente é uma prática social, por intervir na realidade. Mesmo considerando que a educação acontece para além dos espaços escolares (institucionalizados), os professores realizam a ação pedagógica nos espaços educacionais, que têm por finalidade ensinar os estudantes. Segundo Pimenta e Lima (2008, p.42), “esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas”. Para as autoras (2008), o estágio constitui espaço privilegiado para a reflexão e prática docente; é nesse momento da formação que se estabelecem as bases da identidade docente. Assim, os cursos de formação possuem papel fundamental para a constituição ou fortalecimento da identidade docente “[...] à medida que possibilitam a reflexão e análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.64). Essa constituição identitária pode estar ligada à valorização ou desvalorização social da profissão, interferindo, assim, nas escolhas e formação dos futuros docentes.

Notamos que o processo de constituir-se professor passa pelas práticas e discursos sociais; estas, por sua vez, podem vir a desvalorizar o magistério e as próprias políticas educacionais que propõem inovações, sem considerar o trabalho docente e suas diversas realidades. Acerca do papel do docente, espera-se que “além de saber os conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá em conteúdo do

ensino, se alia ao domínio de recursos teóricos e metodológicos para transmissão, partilha e socialização dos conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, p.65).

Dessa maneira, constituir-se professor não é tarefa simples nem ocorre de forma homogênea. As diferentes experiências de formação social, universitária, pessoal e profissional são elementos a serem considerados na tentativa de compreensão da profissão docente. Nesse emaranhado de experiências, subjetividades e processos racionais de aprendizagem, pretendemos descrever o processo e formação do professor de História, que se caracteriza como docente com algumas especificidades em relação aos demais, e o contrário também é verdadeiro.

3.2- A formação de professores de História

Remetendo-nos ao conceito de formação e saber docente, que ocorre em contextos e experiências que compõem o tornar-se professor, nosso intuito é descrever a formação do professor de História, a partir da constituição das instituições formadoras: universidades e respectivos cursos, assim como documentos que orientam a formação da licenciatura. Mesmo reconhecendo que o aprendizado da docência ocorre num processo que abarca a dinâmica de toda a vida, com suas respectivas experiências, consideramos que a universidade é o local por excelência em que os saberes da docência são mobilizados inicialmente para serem aplicados no ensino da disciplina.

A disciplina História foi sendo constituída no Brasil no decorrer do século XIX; conseqüentemente, a formação docente esteve vinculada ao modelo de ensino que se pretendia com essa disciplina. Os próprios professores eram autodidatas, possuindo formação de bacharéis, na maioria das vezes com formação adquirida fora do Brasil, geralmente em Direito, Medicina, Odontologia, Belas Artes, Engenharia. No entanto foi no início do século XX que algumas universidades brasileiras foram institucionalizadas e passaram a oferecer cursos de formação de professores.

No Brasil, o Ensino Superior é algo recente, se comparado com a história do país. Ao contrário do contexto de criação da universidade em países europeus, que foi no decorrer do século XIII e XIV, no Brasil “[...] os primeiros cursos datam do início do século XIX e sua primeira universidade do século XX” (MOROSINI, 2005, p.296). Mesmo havendo tentativas de implantação da universidade com a Companhia de Jesus no século XVI; com D. João VI, no início do século XIX. Foi fundada, em 1920, no Rio

de Janeiro (Universidade do Distrito Federal que, posteriormente, em 1937, passou a ser chamada de Universidade do Brasil), passando pelo processo de federalização e servindo de modelo para as demais universidades do país (SILVA e FERREIRA, 2011; MOROSINI, 2005). Segundo Silva e Ferreira (2011), ocorreram criações de universidades anteriormente, como a de Manaus (1909) e de Curitiba (1912); porém foram extintas por decretos do Governo Federal. “Podem ser citadas como primeiras universidades: Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934)” (MOROSINI, 2005).

Consoante Romão (1996), o Ensino Superior no Brasil, nos moldes da atualidade, desenvolveu-se na década de 1930. Com a criação da USP por Fernando de Azevedo (1934), e da Faculdade do Distrito Federal (1937), começou-se a pensar na formação do magistério: “[...] prevendo-se a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras voltada à formação para o magistério e de um centro de pesquisa destinado à criação de uma cultura pedagógica universal” (ROMÃO, 1996, p.30). Entre 1920 e 1930 surgiram algumas universidades que serviram de “modelo” para as que viriam a ser constituídas posteriormente.

Especificamente sobre a profissionalização da disciplina História, sua institucionalização e organização em alguns países europeus como Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos da América, ocorreu no século XIX, sob interferência de contextos culturais e políticos (HARRISON, JONES e LAMBERT, 2011). No Brasil, a formação específica para a disciplina História se deu no contexto político do governo de Getúlio Vargas, pautando-se no nacional-desenvolvimentismo, com a implantação dos primeiros cursos de graduação para formar professores de História, com a própria disciplina de História do Brasil. A disciplina História assumiu papel importante para afirmar a ordem política do Estado valendo-se da educação. Segundo Nascimento (2008, p.41), “[...] o primeiro curso de formação de professores de História no Brasil foi criado em São Paulo, em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade deste Estado [...]”¹³. A região sudeste destacou-se nos anos de 1930, como pioneira em relação à criação dos cursos de História, curso este atrelado à Geografia. Nos anos de 1930 surgiram os Estudos Sociais em substituição à História e Geografia.

¹³ Importa mencionar que a formação de professores de História antes de 1930 esteve vinculada a conteúdos da História Européia em seu currículo, e seus professores eram geralmente bacharéis de outras áreas do conhecimento, autodidatas em História.

Entre 1930 e 1960, “[...] os Estudos Sociais possibilitaram que se concretizasse o projeto social de formação dos cidadãos, conforme os princípios do Estado Novo” (MAGALHÃES JUNIOR; CECATTO, 2012, p.397). As exigências políticas moldavam as disciplinas que, por sua vez, interferiam na formação dos professores.

Consoante Nadai (1993), as primeiras medidas no sentido de inovação do ensino de História ocorreram com a implantação dos primeiros cursos universitários para formar professores, surgidos na Universidade de São Paulo em 1934, e posteriormente no Rio de Janeiro. Professores franceses contribuíram para delimitar método e objeto da História e Geografia, e entre os professores que trabalharam em universidades brasileiras, pode-se citar: Fernand Braudel, Lucien Febvre, Jean Maugué, Claude Lévi-Strauss, François Perroux, Pierre Deffontaines. Em São Paulo, no início da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

[...] os estudos de História foram marcados por três influências: na Cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da “*École des Annales*”; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar (NADAI, 1993, p.154).

Sobre a institucionalização do Ensino Superior de História, Silva e Ferreira (2011) descreveram um panorama dos cursos de formação docente no Brasil entre 1930 e 2011, tendo como referência as Universidades de São Paulo e Universidade do Distrito Federal (RJ). Especificamente na Universidade de São Paulo, o curso de História e Geografia permaneceu integrado até 1956, quando houve a sua desintegração. “Em 1942, também para se adaptar às determinações do Decreto 1.190, foi incluído o Curso de Didática, no qual passariam a ser ministradas as disciplinas de formação pedagógica” (SILVA e FERREIRA, 2011, p.291). Mas essas disciplinas de formação pedagógica não estavam integradas ao currículo, concentravam-se no último ano do curso (4º ano). Os estudantes que cursavam os três anos recebiam o diploma de bacharelado; os que fizessem mais um ano com as disciplinas pedagógicas recebiam também o diploma de licenciado.

A Universidade do Distrito Federal (criada em 1930) teve o curso de História independente do curso de Geografia, dividido em três anos de duração, com as disciplinas pedagógicas incluídas no último ano. Em 1937, essa universidade foi transformada em Universidade do Brasil. Havia disciplinas que privilegiavam a formação de professores, enfatizando a formação pedagógica, tais como: “Introdução ao

Ensino, Filosofia da Educação, Psicologia do Adolescente, Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário, Filosofia das Ciências e Prática de Ensino” (SILVA e FERREIRA, 2011, p.295). Diante da estruturação do curso, Silva e Ferreira (2011) apontam que ele foi concebido para formar professores do ensino secundário, e que em 1937 passou por modificações, por influência de professores franceses, passando a valorizar as disciplinas de conteúdos (pesquisa) em detrimento das disciplinas de fundamentos. Em 1939, os cursos de História e Geografia foram agrupados. Ocorreu ampliação do curso para quatro anos, em 1946, separando as disciplinas de formação pedagógica das demais que compunham a grade do curso. Essa estrutura de cursos aproximava-se da existente na Universidade de São Paulo em relação ao curso de História e Geografia, e em relação aos cursos, essas duas universidades “[...] serviram de inspiração para vários outros criados no país nesse período e décadas posteriores” (SILVA e FERREIRA, 2011, p.298).

Roiz (2007), tomando como base os cursos de História e Geografia da Universidade de São Paulo, entre os anos de 1930 e 1940, discutiu as condições em que foram incorporadas medidas com a deliberação de novo formato curricular para os cursos. Por meio de decretos, no decorrer do século XX, o curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo passou por mudanças curriculares, acrescentando-se ou retirando-se algumas “cadeiras”. Os estudos históricos no século XIX procurou sintonizar-se com a produção internacional, “[...] o aparecimento e a institucionalização do ensino universitário nesse campo do saber foi tardio, proliferando-se apenas na década de 1930 [...]” (ROIZ, 2007, p.68). A formação de historiadores nesse período visava preparar professores para o ensino secundário:

Foi a partir da década de 1930 que, de um lado, o professor secundário formado pelas universidades passava a fazer parte do sistema escolar vigente, e de outro, começava a ser pensada a figura e o papel do filósofo, do cientista social e político, do geógrafo e do historiador, na sociedade (ROIZ, 2007, p.78).

Entre os anos de 1940 e 1950, ocorreu o processo de federalização das universidades públicas do Brasil, tornando-as federais, com exceção da USP, que permaneceu estadual. Em 1968, em meio ao contexto político do regime militar, surgiu a reforma universitária com a Lei 5.540/68, que pretendia atender a demandas de estudantes e professores, que reivindicavam a extinção do sistema de cátedra, ampliação

de vagas nas universidades públicas e criação de leis que permitissem a autonomia das universidades. Essa reforma universitária:

[...] legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico (MOROSINI, 1995, p.315).

No decênio de 1970, com as licenciaturas curtas de Estudos Sociais, tendo em vista a formação e mão de obra especializada, desvalorizou ainda mais a formação docente. Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o artigo 30 aponta alguns quesitos necessários para a formação dos professores:

Exigir-se-à como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A LDB n.º. 9.394/96, ainda em vigor, interferiu com “[...] a nova formatação dos cursos de História, bem como a proposição para os conteúdos que devem ser aplicados ao ensino da disciplina de referência e não se deve limitar à tentativa de interpretar fatos históricos [...]” (NASCIMENTO, 2008, p.36-37). A formação para a docência, descrita na LDB de 1996, propõe atender aos diferentes níveis de ensino e fases dos estudantes. Essa formação para o trabalho, com a educação básica, deverá ser realizada por meio de cursos de licenciatura, de nível superior, com a devida preparação para o magistério. A Lei n.º. 9.394/96 determinou a necessidade de formação de nível superior para professores de educação básica. Consoante o Art. 63 da LDB de 1996:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Conforme o Parecer CNE/CP n.º 009/2001, de 08 de maio de 2001 (p.4), documento que constituiu a proposta para a formação de professores para a educação básica, em cursos de nível superior, destaca-se que, além das mudanças nos cursos de

formação docente e a busca pela melhoria da qualidade da formação oferecida, é necessária a implementação de políticas que visem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (PARECER CNE/CES n.492/2001), para a educação básica, se propôs sintonizar-se com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, “[...] a licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (CNE/CP 009/2001, p.5). Essa proposta requer considerar as especificidades dos cursos de licenciaturas, a fim de superar o antigo modelo de formação caracterizado como “3+1”. Se até o ano de 2001, bacharelado e licenciatura permaneciam na estrutura do mesmo curso, podendo ser bacharel ou licenciado, ou os dois, com a nova regulamentação (2001), os cursos de licenciatura das diferentes áreas de conhecimento deveriam ser oferecidos independentes dos cursos de bacharelado, pois “[...] se fazia necessário criar identidade própria para os cursos de formação de professores” (SILVA e FERREIRA, 2011, p.299), a fim de romper com o modelo tradicional que privilegiava o bacharelado e tratava a formação pedagógica como um adendo à formação específica das licenciaturas. As novas regulamentações referentes à formação de professores exigiu que as universidades adequassem os projetos pedagógicos dos cursos.

Conforme a pesquisa de Silva e Ferreira (2011, p.300), entre 1930 e 1970, foram criados 88 cursos de História em universidades públicas do Brasil. “Na década de 80, esse número praticamente duplicou, pois foram instituídos mais 54 cursos. No entanto, o grande “boom” ocorreu nos anos 2000, quando entraram em funcionamento mais 111 cursos”. Nos estados do Nordeste, por exemplo, os primeiros cursos de

História foram criados nos decênios de 1940 e 1950. Ocorreu aumento significativo entre 1980 e 1990; mas foi nos anos 2000 que essa região obteve salto de 63 cursos (década de 1990) para 121 (até o ano de 2010). Desses 121 cursos, mais de 90% deles são de licenciatura. Em todas as regiões do país foi detectado aumento dos cursos nos anos 2000; no entanto aponta-se que na região Sul e Sudeste esse crescimento foi reduzido em relação ao Nordeste e Norte, obtendo 14% de aumento. O pouco crescimento dos cursos de História em instituições públicas das regiões Sul e Sudeste, segundo Silva e Ferreira (2011), se deve ao aumento do número de cursos oferecidos por instituições privadas.

No Estado do Ceará, os cursos de História foram constituídos em diferentes espaciotemporalidades. Segundo o Projeto Político da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o curso de História permaneceu vinculado ao de Geografia, em consonância com o decreto 22.974 de 1947; e foi reconhecido em 1950 pelo decreto 28.370 (12/07/50):

Dados de 1972, nas comemorações de 25 anos da FAFICE, davam conta de um curso em funcionamento diurno e noturno. Em 1973, surge a Fundação Educacional do Ceará (FUNEDUCE) tendo como missão criar a Universidade Estadual do Ceará, agrupando os cursos já existentes e outros que estavam dispersos (PROJETO PEDAGÓGICOUECE, 2006, p.12).

Conforme aponta o Projeto Pedagógico do curso de História da UECE (2006), o currículo de História que estava em funcionamento era o de 1992, que excluiu algumas disciplinas e incluiu outras. O Projeto Pedagógico da UECE observa que a grade curricular do curso de História não estava favorecendo a docência nem a pesquisa, porque as disciplinas introdutórias e de conteúdos historiográficos estavam sendo privilegiadas, enquanto as de formação pedagógica e de pesquisa se apresentavam distanciadas e desvinculadas do ensino, pesquisa e extensão (PROJETO PEDAGÓGICO UECE, 2006). Em consonância com a Resolução CNE/CP n.2 (de 19 de Fevereiro de 2002), o projeto reconheceu a necessidade de distribuir as disciplinas de Prática de Ensino no decorrer do curso, a fim de integrar e não deixá-las concentradas para o seu final.

Em 2003 o corpo docente e discente da UECE mobilizou-se para estruturar o Projeto Pedagógico em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História (CNE/CES n.492/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002). A missão do curso

estabelecida no Projeto Pedagógico da UECE (2006) propôs instrumentalizar o graduando para atuar em vários campos de trabalho do historiador; e entre seus objetivos, mesmo destacando a preparação para o magistério com noções de novos métodos de ensino e aprendizagem em História e as possibilidades de campos de trabalho, enfatiza-se a preparação para a pesquisa. “Entre as habilidades e competências do historiador, a pesquisa historiográfica ocupa lugar exponencial, pois é esta que faz dele um estudioso especializado no passado” (PROJETO PEDAGÓGICO UECE, 2006, p.18). Segundo esse entendimento, se pressupõe que, para o exercício do magistério e produção dos materiais didáticos, é necessário antes obter o domínio da pesquisa historiográfica.

O Projeto Pedagógico do curso de História da UECE (2006) aponta a necessidade de refletir sobre a prática docente, considerando o Estágio Supervisionado como disciplina que permeia o curso como um todo, conforme a Resolução CNP/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina no mínimo 400 h/a para o Estágio Supervisionado. Nessa perspectiva, o estágio não se torna disciplina e prática estanque no currículo do curso, passando a contribuir mais para a formação dos profissionais de História em relação à prática docente. O Projeto Pedagógico sinaliza a preocupação de aproximar e interligar as disciplinas de pesquisa com as de ensino e prática docente.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) implantou o curso de História, modalidade licenciatura em 1972 (PROJETO PEDAGÓGICO UFC, 2010). Em 1985, deu-se início à discussão da necessidade de constituir o curso de bacharelado, que foi estruturado em 1988, em função da necessidade de formação para a pesquisa. Atualmente existem duas modalidades do curso de História: licenciatura e bacharelado. O Projeto Pedagógico da UFC (2010) descreve que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de História reformulou o Projeto Pedagógico, que aponta maior demanda pela busca da licenciatura, com a necessidade de ir além dos conteúdos específicos da área disciplinar. Nesse sentido, reconhece-se que o perfil dos formados no curso de História da UFC se direciona para o trabalho em sala de aula. “A Integralização Curricular da Licenciatura, a partir de seus conteúdos específicos e didáticos, busca atender às demandas por um tipo de profissional que se reconheça como historiador-educador” (PROJETO PEDAGÓGICO UFC, 2010, p.5). O perfil de formação que se pretende no curso ultrapassa o fazer do historiador e a prática do magistério, podendo atuar com bens culturais, museus, serviços de patrimônio,

arquivos, novas tecnologias, banco de dados, assessoria política e cultural. Sobre o perfil do profissional licenciado em História:

[...] deve estar capacitado para assumir plenamente o exercício do trabalho do historiador no âmbito do ensino de História, o que compreende competências específicas no uso de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a construção do conhecimento para os níveis de Ensino Fundamental e Médio. A prática pedagógica do profissional de História deve ancorar-se na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, superando toda e qualquer dicotomia entre o profissional que pesquisa e o profissional que ensina [...] (PROJETO PEDAGÓGICO UFC, 2010, p.7).

Segundo as orientações do Parecer nº. 492/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CSE) aprovado em 03/04/2001, o Projeto Pedagógico do curso de História da UFC apresenta as competências e habilidades necessárias ao profissional de História, demonstrando equilíbrio entre as dimensões de ensino e pesquisa. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), artigo 2º, a organização curricular deverá observar a Lei 9.394/1996, mas também outras orientações referentes à formação docente, tais como:

- I- O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- O acolhimento e o trato da diversidade;
- III- O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- O aprimoramento em práticas investigativas;
- V- A elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII- O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Assim, as disciplinas que compõem o currículo do curso de História necessitam contemplar o ensino e a pesquisa na formação do profissional. Pretende-se que a prática integre todo o curso, desde o início do processo de formação, com as 400 h/a distribuídas conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Segundo o Projeto Pedagógico da UFC (2010, p.33), o curso de História modalidade licenciatura:

[...] busca a articulação continuada entre as dimensões práticas e teóricas, entendendo que a formação do Professor de História e do Historiador não deve descambar para os extremos do praticismo ou do conteudismo, mas, buscar realçar um compromisso acadêmico que articule o Ensino, a pesquisa e a Extensão.

Tanto o curso de História da UECE como o da UFC seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora a primeira enfatize as habilidades do

historiador pesquisador, existe a preocupação dos cursos em formar sujeitos capazes de trabalhar com a pesquisa, seus desdobramentos e com o magistério, que é a maior demanda social.

Segundo Silva e Ferreira (2011), atualmente no Brasil existem mais de 600 cursos de História que são ofertados por instituições públicas e privadas. Por sua vez, reconhecem que pouco se sabe sobre o processo de institucionalização desses cursos, em função dos poucos trabalhos. A maior parte das pesquisas, no tocante à formação de professores, refere-se à constituição e desdobramentos da disciplina História e não à gênese e trajetórias dos cursos.

Ao discutir a formação do professor de História no Brasil, Fonseca (2003) problematiza acerca de como nos tornamos professores por meio da formação inicial e continuada. Consoante Altet (2001), Charlier (2001), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2008), Sacristán (1995), Tardif (2000; 2008), que comungam com a ideia de que a formação do professor de História se processa ao longo de toda a vida, com as experiências pessoais e profissionais vivenciadas por ele nos diferentes espaços sociais e educativos:

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência da construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p.60).

O ensino da disciplina História requer o acompanhamento das mudanças pedagógicas que penetram na formação inicial e continuada, porque o sujeito professor se forma ao longo da própria vida, em tempos e espaços que são modificados pela experiência humana; mas tem a ação educativa como própria de sua profissão. É nessa ação educativa que ocorre a formação profissional, quando se mobilizam os saberes, o que requer dos professores de História “[...] sensibilidade, postura crítica, uma reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e práticas” (FONSECA, 2003, p.37).

As pesquisas relacionadas às licenciaturas, de modo geral, têm apontado semelhanças em relação às mudanças ocorridas no ensino de História e os processos de formação dos professores, demonstrando distanciamento “[...] entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2003,

p.60). Entre os decênios de 1980 e 1990, enquanto a universidade permanecia o lugar por excelência de debate, de produção, do confronto e interpretação, a escola apresentava-se como espaço de transmissão, tendo o livro didático como principal meio para essa tarefa. Pode-se reconhecer, nesse período, a predominância de um modelo de formação que combinava licenciaturas curtas, plenas e bacharelado, denotando a dicotomia entre os conhecimentos próprios da disciplina e os pedagógicos, propiciando separação entre pesquisa e ensino. “Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação” (FONSECA, 2003, p.61). Havia a separação entre saber universitário e saber escolar.

Ainda no decênio de 1980 ocorreram críticas à formação livresca e à dicotomia licenciatura/bacharelado, defendendo-se o professor pesquisador. Criticou-se o modelo “3 + 1” que marcou os programas de formação de professores de História. “Durante três anos os alunos cursavam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias na área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória” (FONSECA, 2003, p.62). Ou seja, perdurou entre os estudantes – e talvez entre os próprios docentes - a ideia de que, para ser professor de História, bastaria dominar os conteúdos específicos dessa disciplina; as disciplinas pedagógicas não eram consideradas como sendo importantes na formação; então passaram a ser vistas como desnecessárias, “servindo” somente para obtenção de créditos. Essa crítica ocorreu nos anos de 1990, valendo-se das contribuições de alguns teóricos da área de formação de professores, entre eles Maurice Tardif. Segundo Fonseca (2003, p.70), é preciso repensar as relações entre a formação universitária, a constituição dos saberes docentes e as práticas de ensino de História: “[...] as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária”. Para uma formação continuada do professor de História, deve-se considerar o historiador-educador, o docente que domina os saberes necessários para a socialização do conhecimento histórico. Ou seja, para ser um bom professor de História não basta apenas saber História.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História (PARECER CNE/CES Nº. 492/2001), o decênio de 1960 apresentou o currículo mínimo; os cursos de graduação em História, quase todos apresentavam baixo grau de

profissionalização e limitado desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa. Entre os anos de 1960 e 1980, os historiadores destacaram-se em atividades de pesquisa, trabalhando com meios de comunicação de massa e com organizações de arquivos, além de assessorias culturais e políticas. Foi nesse período que os programas de pós-graduação começaram a se desenvolver no Brasil, ainda com a presença de poucos doutores titulados. Gradativamente, com o aumento da titulação dos profissionais de História e ampliação das atividades de pesquisa, possibilitou-se a integração de graduação e pós-graduação nos programas específicos da área. Remetendo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos cursos de História (2001), é destacado que muitos programas de História no país ainda não dispõem de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e que os programas *lato sensu* tem sido planejados e constituídos na área de formação de professores que atuam na educação básica.

Pode-se notar que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História relatam o perfil profissional dos formandos, destacando-se a capacitação para exercer o trabalho de historiador: “O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (CNE/CES, 2001, p.7). Em seguida nos é relatado que após suprir essas exigências básicas (domínio dos conteúdos específicos), de acordo com as possibilidades e necessidades das Instituições de Ensino Superior:

[...] com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistérios em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc) (CNE/CES, 2001, p.7-8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História propõem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, ao tratar do perfil dos formandos, constatamos que o exercício da docência, muitas vezes, pode estar em segundo plano, havendo separação entre ensino e pesquisa. Entre as competências e habilidades gerais, destaca-se a produção e difusão do conhecimento e concepções metodológicas. O magistério requer o domínio dos conteúdos que deverão ser ensinados na educação básica (ensino fundamental e médio) e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas, que podem possibilitar a transmissão do conhecimento em diferentes níveis de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais sugerem e propõem nova estruturação dos cursos de História, em que os colegiados deverão assegurar a plena formação do historiador. Conforme as Diretrizes (CNE/CES, 2001, p.8): “Deverão incluir em seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado”. As Diretrizes Curriculares têm por função auxiliar os cursos de licenciatura no processo de formação discente, assim como fornecer subsídios na constituição dos projetos pedagógicos.

Em relação aos conteúdos básicos da área de História estão os relacionados à pesquisa, teoria e metodologia. Entre os conteúdos complementares, que estão em segundo plano, podem-se citar os relacionados às atividades pedagógicas. “No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (CNE/CES, 2001, p.9). No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais, Fonseca (2003, p.71) teceu críticas aos que privilegiam a formação do pesquisador, deixando assim de considerar “[...] o ensino de história como objeto de reflexão permanente do historiador/professor”. Assim, atividades relacionadas à prática de ensino deverão ser desenvolvidas nos próprios cursos de História.

A Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em que a formação estabelecida pelas instituições de Ensino Superior em cursos de licenciatura devem observar a organização institucional e curricular que se aplicam “[...] a todas as etapas e modalidades da educação básica” (CNE/CP, 2002, p.1). Entre as formações desses futuros professores, que atuarão na educação básica, será observada a coerência entre o que é oferecido e a prática esperada do futuro docente. No entanto, de modo geral, percebe-se que o documento se preocupa com o possível distanciamento entre a formação universitária e a prática de ensino, conforme posto por Pimenta e Lima (2008). Consoante o artigo 3, parágrafo III da Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, permanece “[...] a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos quanto mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. Segundo as orientações dessa Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, o projeto pedagógico dos cursos de História deve considerar a

formação para o magistério, garantindo as competências necessárias para a atuação na educação básica. Essa formação deverá ser realizada de maneira autônoma, em cursos de licenciatura plena; a prática deve permear todo o curso. Ou seja, as orientações referentes à formação para o magistério estão diretamente relacionadas aos conteúdos e objetivos da educação básica, na qual o futuro professor poderá exercer a profissão. Além das observações que compõem tal resolução, o conjunto de competências apontadas assenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação vigente.

De fato, a formação do docente em História requer um processo formativo que permeie o campo teórico, como nos sugeriu Tardif (2008), ao afirmar a necessidade da heterogeneidade e multiplicidade de saberes que são mobilizados na prática em seus contextos. Com efeito, o profissional de História consegue dar significado à prática, e conforme Santos Neto (2009, p.5): “Novos saberes, novas linguagens, novas temáticas e novos eixos formativos devem permear a formação do historiador, para que o cotidiano das aulas de História, na sala de aula, tenha significado e problematize o homem em sociedade”. A crítica de Santo Neto (2009) é em relação à proposta de formação de historiadores, que se apresenta distante do compromisso com o ensino de História e isso tem sido um desafio para integrar a dimensão teórica com a didática: “Teoria, linguagens de ensino, metodologias de ensino e estágios de ensino não estão descartados na formação do historiador; mas precisam ser conduzidos aos saberes da prática docente, a prática na prática” (SANTOS NETO, 2009, p.7).

Em relação aos problemas da formação inicial dos professores de História, Silva e Fonseca (2007) nos remetem à separação existente entre as realidades de formação recebidas nos cursos superiores e as exigências sociais. A formação e profissionalização docente permanecem como desafios, constituem problemas complexos, abarcam múltiplas dimensões. Silva e Fonseca (2007) propõem encarar a formação docente como algo permanente, em que os profissionais não deixam de capacitar-se diante dos desafios sociais e educacionais vigentes. Portanto a formação inicial do professor de História, por meio dos cursos de licenciatura, é parte da formação; o ato de constituir-se professor processa-se ao longo da vida e ultrapassa o currículo educacional e a própria educação formal. As orientações das Diretrizes Curriculares para os cursos de História têm sugerido pensar a formação docente com maior coerência em relação à prática que se espera dos futuros docentes.

3.3- A formação dos professores de História para o uso de imagem

Podemos reconhecer que “as últimas décadas do século XX constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil” (FONSECA, 2003, p.36). Esses dois decênios acompanharam o auge das discussões sobre a formação de professores na Europa, como nos apontou Tardif (2008) e Nóvoa (1995), contribuindo para o estudo da prática e da formação dos professores no Brasil, passando a interferir no perfil docente promovido nos cursos de licenciatura. A nova configuração do ensino de História desse período adveio das mudanças propostas pelo movimento educacional e historiográfico. Essa renovação passou e passa pela prática dos professores de História: “Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos” (FONSECA, 2003, p.37). Isso requer dos professores que incorporem em suas aulas outras fontes de saber histórico: literatura, música, imagem, imprensa. Ao diversificarem as práticas de ensino e o uso de fontes, abre-se espaço para o confronto e o debate, a partir da complexidade cultural e da própria experiência histórica. Essa formação adquire-se nos cursos de graduação.

Se os cursos de formação de professores de licenciaturas plenas comportam a missão de formar profissionais para a educação básica, a utilização de tecnologias e de fontes como metodologias de ensino necessitam entrar no processo formativo dos cursos de licenciatura em História. A formação docente, em sintonia com as orientações do Ministério de Educação, formam professores de História para a utilização de diferentes fontes/linguagens em seu ensino: neste caso particular, que estamos investigando, para a utilização de imagens.

De certa maneira, instigamos a discussão no início do trabalho ao elencarmos pesquisas referentes à imagem e sua utilização no ensino de História, considerando primeiramente a imagem como fonte de pesquisa, podendo ser utilizada em sala de aula, segundo os objetivos e conteúdos trabalhados. Na discussão inicial dessa investigação (no 1º capítulo), propomos vários autores da História e áreas afins que desenvolveram pesquisas com imagens, e esses trabalhos nos permitiram estabelecer algumas categorias para encaminhar a leitura das fontes imagéticas.

Pensando a formação docente, Maria Auxiliadora Schmidt (2002) reconhece a necessidade da leitura crítica das imagens na sociedade contemporânea, de modo particular pelo ensino de História. Além das novas concepções de documentos, Schmidt (2002, p.171) reafirma a importância do uso de documentos imagéticos, como alternativa metodológica para a formação de professores de História. É importante “[...] não só para entendê-las como documentos ou um tipo de linguagem a ser utilizada pelo professor em seu trabalho na sala de aula, como também no sentido de apreendê-las como conteúdo curricular, isto é, como conteúdo a ser ensinado”. Schmidt (2002) parte da necessidade da articulação entre cultura e currículo, na tentativa de incorporar às práticas educativas o trabalho com imagens na formação do professor de História, considerando os artefatos culturais, produzidos cotidianamente pela sociedade contemporânea.

Segundo Schmidt (2002), no trabalho com imagens na formação de professores, além do estatuto teórico que lhe é próprio, torna-se imprescindível encarar a imagem como documento histórico e atentar para seu estatuto imagético, que requer tratamento próprio. Por um lado, é necessário observar as mudanças na produção historiográfica; por outro, compreender a imagem como documento essencial para a constituição do conhecimento dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História (CNE/CES nº. 492/2001) mencionam as novas linguagens necessárias à formação dos profissionais da área.

Se a forma discursiva continua sendo o meio mais usual de expressão entre historiadores, o domínio de técnicas de análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográficas, audiovisual etc), a possibilidade de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos textos tradicionais, em certos casos (como por exemplo em História Econômica e em Demografia Histórica) o manejo da estatística e de simulações complexas utilizando o computador, vieram a ser corriqueiros. Torna-se cada vez mais urgente, portanto, um *aggiornamento* na formação de Graduação em História (CNE/CES n.492/ 2001, p.6).

Desta forma, segundo as orientações, a História mantém sua especificidade como área do conhecimento, mas abre-se ao trabalho com diferentes fontes de pesquisa e ensino. Consoante essa dimensão formativa, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 2º, orienta a formação para a atividade docente para que tenha o preparo para “[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE/CP nº. 1, 2002,

p.1). São orientações que devem ser observadas pela organização institucional e curricular das Instituições de Ensino Superior em relação à formação.

Podemos detectar que existe número reduzido de trabalhos referentes à formação dos professores para o uso de imagens; no entanto as diferentes áreas próximas à História (antropologia visual, semiologia, literatura, artes visuais, psicologia) apresentam-se como possibilidades de parcerias importantes, para pensar a imagem e o ensino. A tarefa de apresentar as possibilidades teóricas e epistemológicas deve ficar a cargo dos professores formadores dos cursos de graduação, principalmente por meio das disciplinas voltadas para o ensino.

A formação docente do profissional de História também nos remete a articular metodologias e estratégias de formação para os futuros professores produzirem e transmitirem o conhecimento histórico. Como os saberes são heterogêneos e solicitados pelas realidades de ensino, que se apresentam em diferentes contextos e situações, a linguagem imagética pode e deve ser apreendida pelos docentes e discentes, tendo em vista a multiplicidade de meios formativos oferecidos pela sociedade contemporânea: ferramentas disponíveis para utilizar no ensino e a própria orientação dos documentos em relação à formação.

Consta no Projeto Pedagógico do curso de História (UFC, 2010), o perfil do egresso, que deverá ter habilidades e competências para a produção do conhecimento histórico e sua dimensão pedagógica, fazendo “[...] uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (RESOLUÇÃO CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002).

A prática de ensino, descrita no Projeto Pedagógico de História (UFC), foi redimensionada com as orientações dos Pareceres 09/2001 e 28/2001, e Resoluções 01/2001 e 02/2002. Na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, deve o professor considerar “[...] a prática de ensino como processo em que os múltiplos saberes da universidade e das escolas possibilitem as práticas interdisciplinares” (PROJETO PEDAGÓGICO UFC, 2010, p.12). Na apresentação das disciplinas de Prática de Ensino consta a formação para a leitura da diversidade de documentos históricos, levantamento, análise e produção de material didático. Já em relação ao Estágio Supervisionado, como espaço de articulação entre formação teórica e prática pedagógica, destaca-se o planejamento didático-pedagógico, o livro didático e uso de

tecnologias. Em uma das disciplinas optativas (História e Imagem), trata-se da imagem como fonte de pesquisa histórica.

Quanto às estratégias pedagógicas, o Projeto Político do curso de História da UFC (2010) se propõe incorporar novas linguagens (cinema, música, fotografia, relatos orais), que devem desenvolvem-se a partir dos laboratórios e oficinas, com a investigação de materiais didáticos e sua constituição: “Os laboratórios e oficinas se constituíram, assim, com dimensões de problematização e enfoque nas próprias interpretações e materiais construídos, utilizados e institucionalizados” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p.33).

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE) foram abordadas, em seu Projeto Pedagógico do curso de História (2006), as orientações dos Pareceres 09/2001 e 28/2001, e Resoluções 01/2001 e 02/2002. No entanto os docentes que constituíram o Projeto Político Pedagógico apontaram a necessidade urgente de apresentar um novo Projeto para o curso e nova proposta de currículo, levando em consideração as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entre os objetivos do curso de História, referendados no Projeto Pedagógico da UECE (2006), um deles propõe habilitar o estudante para desempenhar as funções do magistério. A pesquisa historiográfica ocupa lugar central; assim, para exercer a função de professor, é necessário ter habilidades e competências para a pesquisa, com o manuseio de linguagens, metodologias e teorias da História.

Somente a partir delas é que o graduado poderá conhecer e utilizar as diversas fontes históricas (escritas, impressas, imagéticas, memórias...), analisar, produzir e publicar materiais didático-pedagógicos, elaborar projetos de pesquisa empírica e identificar outras possibilidades, que não só a docência, como área de atuação do historiador (PROJETO POLITICO UECE, 2006, p.18-19).

Segundo o Projeto Pedagógico da UECE (2006), essas habilidades para o uso de linguagens e metodologias estão relacionadas com a pesquisa histórica; portanto dissociadas da formação para o magistério e o ensino com metodologias e linguagens. Por sua vez, os laboratórios de História oferecidos em todos os semestres, têm como intenção propiciar aos estudantes 30 horas de atividades práticas extra sala. Entre as propostas do laboratório está este elenco: “Produção de materiais didático (filmes, peças teatrais, textos, dentre outros) concernentes às áreas de estudo correspondentes, a fim de serem utilizados, nas salas de aula tanto do ensino fundamental e médio, quanto do superior” (PROJETO PEDAGÓGICO UECE, 2006, p.24). Na ementa da disciplina

Oficina de Instrumentos Didáticos, se propõe a reflexão e confecção de materiais didáticos para o ensino de História, tais como livros didáticos, jogos, músicas, dinâmicas, filmes, documentário. A Didática do Ensino de História abarca a proposta de utilizar as diferentes linguagens como recursos didáticos.

A partir dos pareceres e resoluções que propiciaram a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de História, a formação docente ganhou espaço. Os Projetos Pedagógicos da UFC e UECE, ao reconhecerem a necessidade de formar professores, propõe o uso de diferentes fontes/linguagens, metodologias e tecnologias para o ensino de História, assim como a elaboração de utilização desses materiais na prática pedagógica. Nessa perspectiva de formação, se pressupõe que o uso de imagem é parte integrante da formação dos professores de História das referidas universidades.

A formação docente para o uso de novas linguagens no ensino de História é orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais que, por sua vez, passam a interferir nos projetos pedagógicos dos cursos, na formação dos futuros professores. Reconhecemos que os cursos superiores de licenciatura são espaços de formação primordiais para propiciar a prática docente do historiador. Nesse sentido, pensar a formação docente do professor de História nos é propício para entender o processo de constituição dos cursos de formação nas Instituições de Ensino Superior. A reflexão acerca do uso de imagem na formação de professores de História passa pela dimensão da formação em seu sentido amplo, que abarca todas as experiências pessoais e profissionais; mas tem na universidade um espaço por excelência de formação. Assim, os cursos de licenciatura são orientados a propiciar formação para o magistério, dentro dessa dimensão, as novas linguagens, entre essas a imagem como fonte no ensino de História, foram identificadas nas orientações dos documentos.

4. A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PELOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UECE E UFC

“Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2008, p.72).

A formação para a utilização de imagens no ensino de História nos remete a pensar a ideia expressa anteriormente por Maurice Tardif, sobre a importância da formação nos cursos de licenciatura para a estruturação de modelos de ensinar e de aprender, na profissão docente. É certo que existem os saberes experienciais, que também são validados na prática pelas concepções apreendidas e fundamentadas por intermédio das reflexões teóricas. Nesse sentido, a universidade possui importante papel no processo formativo dos professores.

A formação para a utilização de imagens necessita pertencer aos cursos de licenciatura, porque o ensino de tal conteúdo e a prática dos docentes formadores poderá vir a ser um “modelo” para o futuro professor. Este é saber profissional, transmitido pelas instituições de formação de professores; porém, segundo Tardif (2008, p.20), importa considerar o experiencial, que advém das vivências da formação escolar, “persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. O ensino das novas linguagens na disciplina História, em especial o uso de imagens, torna-se cada vez mais importante no cenário educacional contemporâneo. Essas imagens permeiam a sociedade, partindo daquelas que entram no espaço familiar, divulgadas principalmente por canais midiáticos, destacadamente com a *internet* e televisão, seguindo pelas imagens que “colorem” a cidade, até as que são introduzidas nos livros didáticos. Tratando-se da imagem no ensino de História, seu uso metodológico requer alguns cuidados que são expressos pelos teóricos estudados.

Verificamos como os professores dos cursos de licenciatura da UECE e UFC ensinam o uso de imagens nas disciplinas de ensino de História. Para esta nossa

investigação, elencamos algumas categorias de análise consideradas necessárias: Trajetória Profissional, Programa da Disciplina em relação aos recursos didáticos, Utilização de Imagens, Formação Docente. No que diz respeito à trajetória profissional, solicitamos que os depoentes relatassem o processo de formação, graduação e pós-graduação, incluindo o tempo de trabalho com ensino de História. Em relação ao programa da disciplina e aos recursos didáticos utilizados, relataram a discussão do programa com os estudantes, os recursos didáticos que costumam utilizar com frequência no ensino de História, como o planejamento da disciplina contempla a utilização de imagens e como consideraram as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História e o Projeto Pedagógico dos cursos para formar os estudantes, em relação ao uso de imagens. Outra categoria que é central em nosso trabalho, refere-se à utilização de imagens pelos professores, a maneira como ensinam sua utilização, os critérios de utilização, o processo de leitura do material imagético, a especificidade para utilizar imagens no ensino de História e os referenciais teóricos que orientam o trabalho docente com imagens. Por último, como ocorreu a formação para trabalhar com leitura de imagens na graduação ou pós-graduação, e em que momento ocorreu o aprendizado. As mesmas categorias foram estendidas para as entrevistas com os estudantes. Partindo dessas categorias, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro docentes e quatro discentes, em conjunto com a observação não participante.

Constituímos este capítulo em três partes. No primeiro momento apresentamos os aspectos metodológicos; em seguida o tratamento dos dados coletados pelas entrevistas e observações realizadas com os professores; por último, as entrevistas com os estudantes.

Neste capítulo, verificamos o ensino do uso de imagens pelos professores das disciplinas de ensino dos cursos de História da UECE e UFC, a partir da realização de entrevistas e observações, para considerar algumas categorias de análise. Na perspectiva de preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos a nomenclatura numeral cardinal para identificar os docentes: os números 01 e 02 para referir-se aos professores e estudantes da UECE. E os números 03 e 04 para referir-se aos professores e estudantes da UFC. O mesmo número está sendo posto para docentes e discentes, pelo fato de os estudantes terem sido indicados pelos próprios professores para a realização das entrevistas e por terem cursado as respectivas disciplinas.

4.1- Procedimentos metodológicos: trajetória da pesquisa

Em relação ao uso da linguagem imagética nas disciplinas de ensino¹⁴ nos cursos de História da UECE e UFC, estabelecemos critérios para análise. Esses critérios/parâmetros foram elaborados a partir de pesquisadores sobre ensino de História e imagem, possibilitando entender essencialmente o que é imagem, como deve ser utilizada (elementos de análise) e em relação à formação docente. No trabalho com imagens podemos considerar alguns critérios ou categorias, apontados pelos autores, contribuindo para a sua leitura, embora cada categoria imagética contenha especificidades de análise: especificar a imagem, conhecer sua origem (quem a elaborou? Onde? Quando?), qual o objetivo da imagem, o que é retratado nela (personagens, paisagens, informações escritas); as técnicas de produção e materiais utilizados, considerar os objetivos visados ao analisá-la, metodologia escolhida e os símbolos que podem remeter a outras realidades (AUMONT, 1993; BURKE, 2004; CHARTIER, 1993; JOLY, 1996; KORNIS, 1992; PAIVA, 2006; PESAVENTO, 2008; SANTAELLA e NÖTH, 2008). Segundo Joly (1996, p.49), “uma boa análise se define, em primeiro lugar, por seus objetivos”. As sugestões dos autores em relação à leitura de imagens relacionam-se com o estudo do contexto da produção e do produtor, passando pela sensibilidade do consumidor, na escola ou em qualquer ambiente social, considerando as especificidades da História: a sua espaciotemporalidade.

Para a compreensão do uso de imagens pelos docentes, escolhemos um caminho teórico e prático, a ser realizado para investigar a realidade, a fim de orientar o percurso por meio de ações que possibilitaram atingir os objetivos propostos. Para tanto, a metodologia está vinculada a ações concretas, direcionadas à solução de um problema, é um modo de fazer, “[...] um caminho para atingir um fim, o conjunto de ações necessárias para atingir os objetivos propostos em determinado período, a partir de recursos disponíveis” (VIANNA, 2001, p.95).

Utilizamos a investigação qualitativa que se destacou na década de 1970 com o trabalho de campo. Essa proposta de investigação nos sugeriu fazer “[...] apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos” (BOGDAN; BIKLEN,

¹⁴A investigação perpassou pelas seguintes disciplinas: Oficina de Instrumentos Didáticos (UECE), Didática do Ensino de História (UECE), Lugares de Memória e o Ensino de História (UFC), Oficina do Ensino de História do Ceará (UFC).

1994, p.40). Entre as cinco características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p.48-49), podemos citar duas que foram essenciais para a pesquisa: primeiramente, o fato de exigir contato direto com o objeto: “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo”; e segundo, que é descritiva, ou seja, é necessário realizar a abordagem do objeto de maneira minuciosa, percebendo os detalhes do contexto, pois “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Ou seja, os investigadores preocupam-se com os contextos.

Segundo Minayo (1994, p.21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por essa razão, esse modelo de investigação requer observar os sujeitos e seus contextos. Entramos no local (campo), onde estavam os participantes para conduzir a pesquisa, utilizando “métodos múltiplos que são interativos e humanísticos [...] buscam envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo” (CRESWELL, 2007, p.186). Tal modelo de pesquisa caracteriza-se também por ser fundamentalmente interpretativa em relação aos dados coletados no campo.

Conforme Vianna (2003, p.51), um dos principais aspectos desse método [...] é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa, graças à sua participação”. Essa modalidade de observação deve ser entendida como processo, centrada nos aspectos que são essenciais para responder à pesquisa. Por esse motivo, a observação foi seletiva, focando na problemática da pesquisa, centrada no ensino do uso das imagens pelos docentes. As observações foram registradas em forma de narrativa escrita. Para Vianna (2003, p.83), “a observação pode ser ampla, abrangendo todo o período de permanência do observador no campo; ou pode ser seletiva, observação e descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa”. A escolha pela

observação seletiva possibilitou focalizar em sala de aula questões de maior interesse, pertinentes aos objetivos da pesquisa e, nesse caso, observamos quatro (4) aulas de cada disciplina, sendo que minimamente em uma das aulas o docente veio a utilizar imagem, possibilitando assim conhecer a respectiva prática. No entanto, em função da greve de 2012, ocorreu atraso no calendário da UFC; conseqüentemente, no cronograma dos docentes; isso não permitiu observar todas as aulas que nos propomos no curso de História dessa instituição.

Uma das técnicas fundamentais nas pesquisas qualitativas são as descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos, em determinado contexto, incluindo maior número possível de traços observados. Entre as estratégias utilizadas para a concretização da observação e citadas por Vianna (2003), podemos acrescentar a realização de notas de campo, observações, entrevistas informais, entrevistas gravadas e outras conversas. Após cada entrevista¹⁵ e observações¹⁶, registrávamos as impressões e/ou aspectos relevantes, de acordo com nosso objetivo de investigação. Nunca durante o processo, mas posteriormente, a fim de não comprometer ou influenciar o andamento da pesquisa na relação com os sujeitos.

Para a coleta de dados, utilizamos as entrevistas, análise documental e observação não participante. Foram entrevistados quatro professores e quatro estudantes do curso de História das duas Instituições de Ensino Superior públicas de Fortaleza (UECE e UFC), para verificar como os docentes utilizam a imagem como fonte para o ensino e, conseqüentemente, como ensinaram o uso de imagens. Dessa forma, tornou-se essencial a coleta de dados por meio da entrevista e observação. “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Após a entrevista semiestruturada, no decorrer do segundo semestre de 2012, foi solicitado que os docentes indicassem um estudante que já tivesse concluído a disciplina para participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio (utilizando um gravador digital SONY / ICD-PX312) e utilizadas em conjunto com as observações “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994,

¹⁵ Realização das entrevistas: Docente 01- 29/08; Docente 02- 05/09; Docente 03- 09/10; Docente 04- 09/10.

¹⁶ Referente às datas das aulas observadas: Docente 01- 26/09, 29/09, 03/10 e 05/10; Docente 02- 29/10, 05/11, 12/11 e 19/11; Docente 03- 20/11 e 27/11; Docente 04- não ocorreram as observações.

p.134). O interesse pela entrevista semiestruturada se deve “[...] à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2009, p.143). A fala dos sujeitos passaram pelas categorias que foram elencadas, a partir dos objetivos do trabalho.

A escolha das disciplinas justifica-se por seu caráter de ensino, tendo função importante na formação docente em História, e foram as disciplinas de ensino disponibilizadas no período da realização da pesquisa de campo. As observações foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2012, em que os professores utilizaram a imagem como recurso didático-pedagógico. Estabelecemos o número de quatro aulas para poder acompanhar o processo de encaminhamento, leitura de imagens e outras possíveis orientações. Na UECE as observações ocorreram conforme o cronograma dos professores que comunicaram previamente. Em relação à UFC, devido à greve, entrou no segundo semestre de 2012, havendo atraso no calendário, além de serem observadas somente 50% das aulas previstas com o docente 03, e nenhuma das aulas do docente 04. Ao estabelecermos contato com os professores da UFC, no início de 2013, relataram que não utilizaram imagens na reta final das disciplinas justamente em função do atraso do calendário acadêmico; mas os estudantes apresentaram trabalhos, utilizando-as; porém não ocorreu a comunicação prévia, para que pudéssemos observar os trabalhos apresentados.

Em relação às entrevistas, utilizamos a semiestruturada, que permite que o entrevistador fique mais livre para ir além das respostas dos entrevistados. “Considera-se que esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que nas entrevistas padronizadas, e ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas” (MAY, 2004, p.148).

A utilização da investigação qualitativa, com método de observação torna-se necessário para compreender o que os professores entendem por imagem, a partir de quais referenciais teóricos desenvolvem a leitura dela e a maneira como se está trabalhando em sala de aula com seus estudantes, na formação de professores.

A pesquisa exploratória nos cursos da História da UECE e UFC foi realizada no primeiro semestre de 2012. Obtivemos o primeiro contato com as secretarias dos cursos e os respectivos coordenadores, em que apresentamos o objetivo da pesquisa. Após esse momento, com a assinatura dos termos de anuência pelos

coordenadores, foi estabelecido contato com os professores das disciplinas de ensino para verificar a disposição para participarem da pesquisa. No decorrer do segundo semestre de 2012, deu-se início às entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes. Importa mencionar a receptividade e apoio dos coordenadores e de todos os professores pesquisados. Somente um professor da UFC não concordou em participar por considerar não ser de sua competência falar sobre a temática da pesquisa. Mostrou-se resistente e falou que o trabalho com imagens estaria sobre competência do professor “X”; portanto não queria entrar na sua área.

Esse caminho trilhado para constituir a pesquisa de campo nem sempre foi retilíneo, porque, muitas vezes, tivemos imprevistos, sendo necessário remarcar e adequar-se aos sujeitos participantes. Embora tivéssemos a programação e agendamento prévio das entrevistas e aulas a observar, foi necessário contar com os percalços. Chamamos de percalços o surgimento de outros compromissos dos docentes, em função da própria universidade, tendo que remarcar a entrevista ou a própria aula de observação; atividades universitárias extraclasse; a mudança do calendário em função da greve da UFC; eventos acadêmicos; o esquecimento da entrevista por parte dos discentes; e até mesmo, em alguns casos, a falta do docente à instituição. Muitos *e-mails*, telefonemas, idas e vindas às respectivas instituições pesquisadas, algumas vezes sem obter êxito, outras com sucesso. O pesquisador vai ao campo de pesquisa e precisa ajustar-se aos sujeitos investigados; esse processo exigiu flexibilidade, pois existem diversas situações que fogem do controle e passa-se a depender dos sujeitos para dar continuidade ao processo de investigação. Importa destacar que essas situações descritas não ocorreram com todos os entrevistados, mas entram no todo do processo.

A começar pela UECE, em agosto de 2012, entrevistamos o docente 01, na sala da coordenação do curso de História, ao lado da secretaria. Por ser um local frequentado por professores e estudantes, muitas vezes o excesso de ruídos atrapalhou o andamento da entrevista. Como já havia explicado previamente sobre a pesquisa, no primeiro contato que tivemos, o docente trouxe material relacionado a anais de eventos, assim como artigos relacionados ao ensino de História e imagem que havia adquirido no primeiro congresso de que participou no Sul do Brasil, há alguns anos. Fez questão de relatar um ou dois artigos e teóricos que serviram como base para seu início de trabalho com ensino de História. No final da entrevista o docente mostrou-se aberto a qualquer

esclarecimento. Combinamos as aulas de observação e o mesmo indicou um estudante para participar da entrevista.

No início do mês de setembro de 2012, entrevistamos o docente 02 da UECE, que nos acolheu em sua sala de trabalho. Quanto à temática do uso de imagem, reconheceu a necessidade da formação para o uso dessa linguagem e ao mesmo tempo colocou-se disponível para qualquer eventual esclarecimento que não tenha ficado explícito na entrevista. Em sua fala, afirmou que nem sempre consegue utilizar imagens como deveria, devido ao curto espaço de tempo destinado à disciplina e à quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados na formação dos professores. Combinamos os dias em que observamos as aulas; no decorrer dessas observações, o docente indicou um estudante a ser entrevistado.

A UFC passou pelo processo de greve dos professores, que iniciou em junho e foi finalizada no final de agosto de 2012. Marcamos e desmarcamos, algumas vezes, com os docentes, que solicitamente negociaram nova data por meio de contatos presencial, por telefone e por *e-mail*. No início de outubro de 2012, realizamos as entrevistas com os professores 03 e 04. Com o docente 03, inicialmente ocorreu certo desconforto, para falar da temática; mas, no transcorrer da entrevista, foi sentindo-se à vontade para relatar a prática de ensino com imagem, até porque a formação inicial em Comunicação Social lhe agregou competências para esse trabalho. Como estavam iniciando o semestre atrasados em função da greve, ficamos no aguardo do docente 03, para realizar a observação das aulas com uso de imagens. Sua proposta envolveu a discussão de dois filmes.

Com o docente 04, mesmo com as mudanças de datas, idas e vindas para acertarmos o dia da entrevista, nos atendeu em sua sala, no curso de História. Em sua fala passou segurança no trabalho com imagens, principalmente com fotografia da História do Ceará. Acordamos que no momento do uso de imagens entraria em contato conosco. No entanto, acabou por não utilizar. Conversando com esse docente em janeiro de 2013, ele relatou que orientou trabalho com uso de fotografias por um grupo de alunos que apresentaram seminário; no entanto não ocorreu a comunicação da data da apresentação, não sendo possível observar as aulas.

Após cada entrevista solicitei que os docentes encaminhassem o plano de aula e cronograma de atividades, a fim de acompanhar as aulas com imagens e assim realizar a observação. Entre os quatro, somente o docente 02 (UECE) encaminhou os

materiais solicitados via *e-mail*. Portanto, não foi possível acessar os planos de aula e cronogramas de atividades de três docentes.

Além das entrevistas, realizamos a pesquisa documental, tendo como fontes: DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História), Resoluções, Pareceres e Projeto Político Pedagógico dos cursos. Por documento entende-se que é todo material produzido em determinado período, que pode ajudar o pesquisador em sua análise e constituição da pesquisa. “Para alguns pesquisadores, um documento representa um reflexo da realidade. Ele se torna um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos os quais ela se refere” (MAY, 2004, p.212). Neste caso, a documentação, e principalmente os Projetos Pedagógicos, apoiados nas DCNs, estabeleceram o modelo de formação dos referidos cursos e a utilização das diferentes fontes para o ensino.

As observações informais, que denominamos serem aquelas que atravessaram todo o processo da pesquisa, permitiram apontar alguns elementos que não foram expressos pelos sujeitos em momentos formais das entrevistas. Registrar os pormenores do cotidiano da pesquisa não foi fácil, porque, além das percepções sobre os sujeitos e suas práticas e as informações que proporcionou o contato com o campo, não foi simples o exercício de descrever minuciosamente os sujeitos e suas práticas. Um aspecto importante, que passou pelos estudantes das duas instituições, é o fato de verbalizarem a falta de interesse pelas disciplinas de ensino de História, mesmo reconhecendo ser importante para a formação. Entre os estudantes, foi relatada a desvalorização ou desprestígio das disciplinas de ensino em relação às de pesquisa. Mesmo que os documentos dos cursos de História estejam apontando a integração entre ensino e pesquisa, na prática perpassa uma cultura de separação, que nesse caso acaba sendo verbalizado tanto pelos estudantes como pelos docentes. Um dos docentes, ao finalizarmos a entrevista, comentou a resistência dos estudantes com o ensino de História, pois “eles sabem e reconhecem que é importante, mas não levam a sério!”.

No item a seguir, apresentaremos informações coletadas nas entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de ensino dos cursos de História, a partir das categorias elencadas.

4.2- Os docentes e o ensino do uso de imagens nos cursos de História

Ao remetermo-nos ao ensino do uso da imagem, pressupomos uma prática com esse material, dentro do contexto das novas fontes de ensino, orientadas pelas DCNs e, conseqüentemente, pelo Projeto Pedagógico do curso. Nesse sentido, as entrevistas com os docentes abrangeram a descrição das categorias elencadas. Descrevemos primeiramente os docentes 01 e 02 da UECE, e em seguida, os docentes 03 e 04 da UFC.

4.2.1- Os docentes do curso de História da UECE

4.2.1.1- Trajetória e perfil profissional

Entre os docentes, destaca-se a formação inicial em História. O professor 01 não possui pós-graduação e seu envolvimento com a educação e o ensino da disciplina História ocorreu por identificação pessoal e por necessidade do curso, em função do desmembramento das disciplinas da área pedagógica, que ficavam a cargo do curso de Pedagogia e que passaram à responsabilidade dos professores do curso de História no ano de 1992. Em relação ao trabalho com ensino de História, não teve formação específica para essa área; precisou constituir a formação por meio de participações em eventos, dialogando com outros professores e fazendo experiências de ensino com os estudantes. Destacou o sentimento de felicidade pelo fato de ex-alunos terem-se interessado pelo ensino de História; hoje, com doutorado em educação, são professores no Ensino Superior.

O professor 02 cursou História na própria UECE e paralelamente lecionava no atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Finalizou o curso em 1987 que, segundo o docente, se caracterizava como tradicional, tendo como foco a formação para a pesquisa. Como trabalhava com ensino na educação básica, foi possível “colocar em prática a História escolar” (DOCENTE 02, UECE). Em relação à pós-graduação, logo após a formação inicial fez o curso de especialização em História das Ideias Políticas, ofertado pela UECE. Esse curso teve uma única turma e sua intenção era formar professores para a universidade, considerando que grande parte dos docentes não tinham pós-graduação: “[...] foi um curso gratuito, cujo foco principal era a formação dos

professores da própria universidade, mas tinha vagas também para alunos e eu consegui” (DOCENTE 02, UECE). Após lecionar no interior e num colégio católico da capital, e concluir a especialização, ingressou no mestrado em Educação Brasileira (UFC), o qual concluiu em 1996, com pesquisa voltada para o ensino de História. Em 1993 fez concurso para professora efetiva da UECE (Campus Quixadá). Em 2003 iniciou o doutorado na UFC, concluindo em 2007 com pesquisa voltada para a história da formação de professoras ruralistas no Ceará entre os decênios de 1930 e 1960.

Antes de trabalhar com ensino de História na graduação, lecionou as disciplinas de História Geral, vinculadas às específicas do curso. Conforme ressaltou o docente 02:

[...] quando eu concluí o Mestrado em Educação, houve uma decisão do nosso colegiado, porque antes nós não tínhamos a disciplina de Didática do Ensino de História, nós tínhamos a disciplina Didática Geral. E a disciplina era dada por um professor da Pedagogia, era um pedagogo que ministrava a disciplina de Didática, não só na História, mas nos vários cursos de Licenciatura, além da Pedagogia [...] Então, a ideia era que a gente direcionasse a Didática para a formação mais específica do professor de História. Claro que a gente tem que discutir, trabalhar questões que são fundamentais para a compreensão da educação brasileira, das tendências pedagógicas, do próprio conceito de Didática, mas trazendo tudo isso para a realidade do professor de História

Desde 1994, passou a trabalhar com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Após uma nova reformulação do currículo de História, foram incluídas as disciplinas Metodologia do Ensino de História, Novas Linguagens da História, Instrumentos Pedagógicos, Educação Patrimonial. Na segunda metade do decênio de 1990, o docente 02 foi transferido de Quixadá para Fortaleza, onde permaneceu vinculado ao curso de História.

Pode-se notar que os professores possuem a formação básica na área de atuação. O professor 01 não teve formação para o Ensino Superior. O professor 02 seguiu uma trajetória ascendente, agregando em suas pesquisas a formação de professores e o ensino de História.

4.2.1.2- O Programa da Disciplina em relação aos recursos didáticos

Os docentes informaram ter apresentado o programa da disciplina nos primeiros dias de aula, discutiram o cronograma de trabalho, acatando sugestões e avaliando o que foi trabalhado no semestre anterior, para efetivar as mudanças

necessárias. O docente 01 não estabeleceu o “percurso de trabalho”, mas relatou aos estudantes os instrumentos pedagógicos que viria utilizar. Já o docente 02 afirmou ter discutido com os estudantes o programa da disciplina: conteúdos, avaliação, metodologia. No cronograma do docente 02, constava especificado o que seria trabalhado em cada aula, incluindo as orientações e sugestões bibliográficas. Procurou diversificar as formas de avaliar, e uma das formas que considera importante é a criação do *portfólio*, que seria entregue no final da disciplina como uma das avaliações.

Com relação aos recursos didáticos que costumam utilizar no ensino de História, o professor 01 apontou fotografias, história em quadrinhos (HQ), charge, filme e videodocumentário. Enfatizou o uso de filme e mangá japonês, para trabalhar a Segunda Guerra Mundial. O professor 02 utilizou-se de documentários, além das imagens nos livros didáticos, e reconheceu a dificuldade em diversificar essas fontes de ensino em função do tempo da disciplina:

A gente têm uma certa dificuldade em relação à diversificação dessas linguagens em decorrência do tempo muito reduzido para uma disciplina, para um semestre. A gente tem que realmente dar conta daquilo que a gente acha que é fundamental o aluno sair com base e ao mesmo tempo a gente tenta diversificar trazendo recursos que nos apóiem nas aulas como, por exemplo, a utilização de filmes, a utilização de documentários [...] (DOCENTE 02, UECE).

O docente 02 reconheceu que todas as fontes de ensino são importantes para que os discentes tenham noção das possibilidades que existem para o trabalho no ensino de História. Considerou importante o trabalho com imagens no livro didático, por ser material que o professor tem em mãos com maior facilidade na educação básica:

[...] a leitura não é só do texto em si, mas nós podemos fazer uma leitura de tudo aquilo que faz parte desse contexto e as imagens dizem muito do que um autor quer transmitir, do que um autor quer dizer com relação à um determinado contexto, de uma determinada época. Então a imagem diz muito da própria concepção de História que esse autor está fundamentado, na qual ele se apropria de determinadas afirmações, determinados conhecimentos que ele está tentando transmitir por meio de um material didático, que no caso é o livro didático.

Com relação ao planejamento de atividades com uso de imagens, o docente 01 relatou ter realizado exercício com os estudantes, de recordar os recursos didáticos mais utilizados no período da educação básica; e entre esses recursos, citou-se a imagem. Segundo o professor 01 (UECE), a maioria dos estudantes sugeriram o documentário, o filme e a fotografia:

[...] desde aula de campo até qualquer outra, e geralmente as imagens estão no meio, geralmente elas aparecem, e desses a gente até solicita que

instrumentos didáticos eles gostariam que fosse discutido nas aulas, que fossem abordados, que fossem feitas oficinas e há relativamente um certo consenso, ou seja, os instrumentos que são propostos por eles é uma maioria mesmo.

O planejamento estipulado pelo docente 02 especificou no próprio cronograma a utilização de imagens, qual categoria e conteúdo representado. Nesse caso, programou o uso do filme e das imagens postadas nos livros didáticos.

Em relação às orientações das DCN's e do Projeto Pedagógico do curso para o uso de imagem, o docente 01 destacou que há sintonia entre os demais professores de ensino, e que a disciplina por ele trabalhada foi criada justamente com esse intuito de utilização de novas fontes. O docente 02 entende que a proposta atual é que os professores precisam oferecer aos estudantes uma diversidade de linguagens, e que essas orientações dos documentos estão em sintonia com as mudanças historiográficas.

E essas novas tendências historiográficas apontam para a necessidade da diversificação de fontes históricas, isso já indica que hoje, principalmente no mundo em que vivemos, um mundo midiático, um mundo permeado [...] Os meios de comunicação estão muito presentes na nossa vida, a tecnologia de um modo geral. Então, hoje cada vez mais temos a necessidade de trabalhar com imagens, porque isso faz parte da vida da criança desde que ela nasce, e do jovem! (DOCENTE 02, UECE).

Para o docente 02, as Diretrizes Curriculares apontam a inovação da ciência histórica, permitindo a utilização de uma variedade de fontes: “Na prática eu não vejo a coisa acontecendo de forma tão satisfatória, a gente ainda se apega muito ao texto, ao livro, às obras de referência, as obras dos grandes historiadores, a discussão das leituras” (DOCENTE 02, UECE). Essa realidade, segundo a fala do docente, passa também pelas disciplinas específicas de História, com a necessidade de abertura para o trabalho com novas fontes.

4.2.1.3- A utilização de Imagens

No que diz respeito ao ensino com utilização de imagens, podemos perceber relatos de diferentes práticas. Primeiramente solicitou-se que os docentes descrevessem a maneira como utilizaram imagens no ensino de História e como isso foi realizado metodologicamente. O docente 01 relatou ter trabalhado com charges em outro curso, utilizando-se da ferramenta multimídia, com *power point*. Foram charges da Era Vargas

expostas para que os estudantes interpretassem, questionando-os sobre as imagens. Outro trabalho que realizou na disciplina de ensino de História foi com capas de revistas.

[...] os alunos pegaram capas de revista e a gente ia fazer analogias entre elas, ver as leituras que elas nos davam, a partir do momento que se entendia que elas eram de ideologias diferentes [...] A revista *Veja* mostrava sempre a imagem do Lula distorcida, ele fazendo careta, pegando ângulos feios, enquanto que a revista *Carta Capital* mostrava o Lula mais refinado, mais trabalhado. E a gente se perguntava por quê a figura era do Lula, Presidente da República, e apresentada de formas diferentes pelas revistas.

Um dos critérios de escolha de fontes imagéticas do professor 01 foi o fácil acesso dos estudantes ao material. Outro critério, a orientação dos estudantes para que pudessem trazer imagens para sala de aula, aquelas que estivessem relacionadas ao conteúdo trabalhado, que segundo o docente:

[...] o assunto é pintura, então eles ficam com a missão, com a tarefa de trazerem de livro ou não, ou procurar na internet pinturas que lembrem momentos históricos do Brasil. Então o quadro, por exemplo, de Pedro Américo que está falando da Independência do Brasil. E aí a gente analisa, os alunos fazem leituras dessas pinturas.

Como critério importante para a leitura de imagens, o professor 01 relatou distintos elementos. Primeiro que a imagem precisa ter relação com conteúdo, em seguida, sobre a fotografia, propõe pensar o produtor e a intenção de quem ‘bateu’: “Era um fotógrafo profissional ou era um fotógrafo amador? Era uma foto de família? E aí o historiador ficando atento a essas questões, ele tem mais condições de fazer análise mais apurada. É assim que a gente trabalha.”

Nas quatro aulas que observamos o ensino do uso de imagens pelo docente 01, constatamos o trabalho com o filme “*Gen- Pés Descalços*”¹⁷. Observamos todo o processo, desde a discussão que antecedia o ato de assistir ao filme até a atividade final. No primeiro passo foi solicitado aos estudantes que assistissem e anotassem as “principais ideias, as cenas não compreendidas”. Como o tempo da aula era curto e o filme de longa duração, a segunda parte ficou para o encontro seguinte. No segundo passo, foi entregue uma resenha do filme aos estudantes e solicitado que efetivassem a

¹⁷ *Gen Pés Descalços*. Ano: 1983. País: Japão. Gênero: Animação/Drama/Guerra. Duração: 83 minutos. Direção: Mori Masaki. Duração: 83 minutos.

leitura em casa e trouxessem as anotações para fazer a discussão em sala. Na aula seguinte (terceiro encontro), o docente faltou.

Na semana posterior, foi retomada a discussão do filme com os estudantes. O docente solicitou que comentassem a partir das anotações. Em seguida falou da intenção do filme, e logo após colocou alguns conceitos no quadro, tais como: HISTÓRIA, JAPÃO, SEGUNDA GUERRA, ANIME, IMAGENS. Nada foi comentado sobre esses conceitos em relação ao filme. Como ocorreram poucas participações, o professor falou que sua intervenção deve ser feita somente quando as participações dos estudantes se esgota fazendo menção à prática com a educação básica.

Outro aspecto que sugeriu aos estudantes pensar foi em relação às características das personagens, mas que pouco foi discutido. A partir desse ponto, todo o restante da discussão passou pelos conceitos em relação à historiografia, deixando de lado o ensino de História. A temática do filme foi contextualizada, mas não os conceitos em relação ao conteúdo e à disciplina de ensino. O filme não foi pensado como produto cultural de seu tempo, sobre sua produção, sobre o produtor, e principalmente, não teve a orientação de como os estudantes pudessem vir a utilizar essa fonte de ensino em sala de aula. De certa forma, esse trabalho não teve objetivos definidos em relação à disciplina, que tem como função preparar os estudantes para a prática de ensino. Segundo Joly (1996, p.46), “uma boa análise se define, em primeiro lugar, por seus objetivos”. Consoante Napolitano (2006), a primeira descodificação do filme se dá no âmbito técnico-estético, com os mecanismos formais e específicos da linguagem fílmica. E a segunda descodificação é representacional e envolve as personagens e o processo histórico representado. Esses elementos permitem ir além da ilustração, de somente fazer menção do fato acontecido em determinado tempo histórico. Para Napolitano (2006), na análise fílmica deve-se considerar as personagens, figurino, cenário, ângulo da câmera, tons de cor predominante, trilha sonora, o elemento verbal a que o historiador precisa dar atenção, além dos elementos de encenação. Segundo Pesavento (2008, p.116), ao ler uma imagem ou qualquer texto que possibilite a historicização,

[...] implica que se leve em conta a distância ocorrida no tempo, configurada nesse *gap* trazido pelo passado com relação à contemporaneidade da leitura. A imagem que ficou desse passado carrega consigo o estranhamento de uma outra época, em que as razões e as sensibilidades eram também outras.

O docente 02, em relação à prática de ensino com imagem, descreveu primeiramente a dificuldade dos professores do curso sentarem para o planejamento conjunto, a fim de não haver repetição de materiais utilizados pelas disciplinas: livros, artigos, filmes. Relatou que há disciplinas no ensino de História para trabalhar essas novas linguagens, como a imagem: “[...] na realidade a gente utiliza o filme a partir dessa linguagem do filme. Antes de passar o filme ou documentário a gente entrega um roteiro daquilo que é importante o aluno perceber no momento e que ele vai assistir ao filme e fazer uma leitura dessa linguagem” (DOCENTE 02, UECE). O docente relatou certos cuidados com o uso do filme, a começar pelo contexto da sua produção, do local e por quem foi produzido, mencionou a própria maneira como utilizou o filme *Danton*¹⁸, sobre a Revolução Francesa: “A gente tem que ter um conhecimento prévio, entender que aquele filme não vai me trazer uma verdade histórica, ele vai me trazer um olhar sobre dado momento vivido por uma sociedade, ele vai nos dar a visão dele sobre o que foi a Revolução Francesa” (DOCENTE 02, UECE). Outro aspecto diz respeito à maneira como as personagens estão sendo apresentadas, algumas com mais ou menos evidência que outras. Segundo Barbosa (2009, p.75):

Na leitura do filme, transpira uma certa anterioridade à conceituação que é o olhar com interesse e desejo para o mundo [...] Compomos enquadramentos, escolhemos movimentos de câmera para gravar este ou aquele momento, e nesse olhar existe algo anterior à ordenação operada pela razão, que é a presença vivaz dos corpos em interação.

O docente 02 reconheceu que sua formação inicial não contemplava o uso de diferentes fontes e, nesse caso, com imagens. Nesse sentido, o aprendizado surgiu pela necessidade; por isso articulou leituras em relação às novas linguagens, de como trabalhar com imagens, principalmente cinema e fotografia: “[...] isso a gente vai aprendendo com algumas leituras, porque em termos de formação, nós não temos uma formação que vá trazer essa especificidade de como trabalhar isso” (DOCENTE 02, UECE). Consoante Tardif (2008, p.48-49) acerca dos saberes experienciais, no âmbito da prática da profissão, eles “não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Mesmo estudando autores da área de ensino de História, constata a necessidade de buscar formação complementar:

[...] eu pelo menos tenho a humildade de dizer que eu trabalho a partir de algumas leituras que a gente faz, mas não me sinto tão competente para fazer

¹⁸ *Danton*. Ano: 1982. País: França. Gênero: Drama. Duração: 136 minutos. Direção: Andrzej Wajda.

um trabalho que seja realmente aquele trabalho que leve o aluno a entender bem mesmo todos os porquês, mas a gente tenta porque, por exemplo, em relação ao filme, é muito interessante porque os alunos conseguem perceber muitas nuances que a gente às vezes nem percebe (DOCENTE 02, UECE).

Destacou o trabalho com filme, apontando a riqueza da subjetividade. Segundo o docente 02, assistindo várias vezes ao mesmo filme com diferentes turmas, existem diferentes *feedbacks* e interpretações para o assunto estudado. Antes da atividade com imagem, procura discutir com a turma por que se está trabalhando com o filme e por que é importante assistir a ele. Falou o docente 02: “Não é só para ilustrar uma aula, é pra gente ter como discutir a partir de uma linguagem. Não é só porque é bom assistir um filme, mas porque a gente tem que encontrar nesse filme elementos que são importantes para a gente entender a realidade”. Antes da atividade com imagem há a preparação, contextualizando a linguagem/fonte que é amarrada à proposta de análise do filme, tendo como foco a problematização da temática. Segundo Pesavento (2008, p.99):

[...] as imagens são, e têm sido sempre, um tipo de linguagem, ou seja, atestam uma intenção de comunicar, que é dotada de um sentido e é produzida, a partir de uma ação humana intencional. E, nessa medida, as imagens partilham com as outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrado.

O docente 02 destacou que entre os critérios de escolha das imagens está aquela que possibilita a realização da leitura sobre a História, sobre a realidade a partir de outra linguagem que não a escrita. Mas não só, pois é necessário ter relação direta com os conteúdos da disciplina. Segundo o docente 02:

O critério de escolha vai depender dos objetivos de ensino. Se eu estou trabalhando com Didática, e eu quero discutir a relação professor-aluno, por exemplo, eu vou trazer um documentário ou filme que retrate uma realidade de uma escola onde você vai lá perceber como se processa a relação professor-aluno, o que está retratado naquele filme.

Fez um relato de trabalho realizado com fotografias do século XX, em que discutiu os padrões estabelecidos na época, que revelavam valores da sociedade que as produziu. Segundo o docente, é possível entender a realidade histórica através da fotografia: “[...] como era a posição do homem, a posição da mulher, a posição dos filhos, das crianças [...] uma sociedade do início do século XX ou do século XIX, as pinturas, os quadros pintados; assim, o critério é trazer uma linguagem e mostrar que essa linguagem é importante para a gente entender a História” (DOCENTE 02, UECE).

Nessa perspectiva, o docente estabeleceu ser necessário que a imagem faça um *link* com a realidade, pois o aluno deve ser levado a entender que a fotografia ou filme foi produzido por alguém em algum momento histórico, e que a discussão dessa produção deve passar pelos conteúdos da História.

Outro trabalho que observamos foi com o livro didático. O docente 02 solicitou que os estudantes trouxessem livros didáticos para o estudo das perspectivas historiográficas, considerando os textos e imagens dentro de alguma temática da história do Brasil. Entre outras orientações, destacou a necessidade de valorizar essas imagens para fins de trabalho com os estudantes da educação básica. Para isso, relatou a importância de se ter consciência de que as imagens possuem limitações, e podem estabelecer associações com outras fontes de ensino, principalmente a escrita.

Em relação à especificidade do uso de imagens na disciplina História, o docente 01 não foi objetivo em sua resposta, destacando somente que há uma variedade de imagens e formas de se utilizar. O professor 02 destacou que o uso de imagens torna-se importante para todas as disciplinas, embora cada uma tenha sua especificidade e acabam por utilizá-las de acordo com seus objetivos de ensino: “[...] nossa preocupação fundamental é o tempo. O historiador tem por objeto o tempo, o tempo histórico. Então a gente direciona para entender uma realidade em determinado tempo histórico; entender e fazer uma relação com o tempo presente” (DOCENTE 02, UECE).

Outro aspecto diz respeito aos referências teóricas que nortearam o trabalho desses professores. O professor 01 trouxe para a entrevista materiais sobre utilização de fontes no ensino de História, que havia adquirido em um de seus primeiros congressos na área. Estabeleceu pausa, enquanto procurava localizar os respectivos textos; em seguida, falou sobre o texto que relaciona a fotografia com memória no ensino de História. Destacou teóricos como Jacques Le Goff, Marc Ferro, Circe Bittencourt, e não recordou os demais autores.

O docente 02 apontou Selva Guimarães Fonseca, Circe Bittencourt, Marcos Napolitano, Thais Nívia Fonseca. Não se lembrou dos demais teóricos, mas poderia estar repassando-os posteriormente. Consultando o programa da disciplina, além dos já citados pelo docente, constam os seguintes sobre ensino de História: Conceição Cabrini, José Alves de Freitas, Nicholas Davies, Sônia L. Nikitiuk, Ana Maria Monteiro, Francisco Régis Lopes Ramos, Marcos A. da Silva, Ilma Passos Alencastro Veiga, Paulo Afonso Zarth.

Quando questionados acerca da importância da utilização de imagens no ensino de História, o docente 01 dispersou-se com a resposta, quando foi necessário refazer a colocação. Segundo esse docente, a imagem:

[...] age como estímulo no cérebro, na mente, diferentemente da utilização só do recurso auditivo. Então o recurso visual, ele fixa muito mais, ele prende muito mais a atenção do que simplesmente o recurso só auditivo. E o outro é porque desperta no aluno a motivação. Então você passa a ter uma aula mais agradável, ela flui melhor com a utilização do recurso [...].

Destaca-se na fala do docente 01 a utilização de imagens para motivar os estudantes, despertar e prender a atenção, além da melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, o uso de imagem permeia o conceito de ilustração, não abarcando outras dimensões do seu estudo como fonte de ensino. O docente utiliza porque acredita ser importante para mostrar aos seus estudantes como trabalhar com essa linguagem: “[...] uma coisa é estar discutindo com os alunos de ensino de História para eles utilizarem essas imagens, esses recursos na sala de aula deles e eu não utilizar na minha; então seria uma incoerência” (DOCENTE 01, UECE).

O docente 02 considerou importante o trabalho com imagens, e o faz na perspectiva da história social, trazendo personagens e locais que nem sempre foram enfatizados pela história dita oficial, além da possibilidade de partir da história contemporânea. Reconhece que as imagens são pouco utilizadas em História.

[...] ao trabalhar bem uma imagem você consegue ver muita coisa, principalmente na sociedade em que vivemos hoje, uma sociedade globalizada, uma sociedade marcada pela tecnologia [...] Existe uma gama de informações muito grande chegando, chegando às casas, essas informações estão na rua em *outdoors*, estão até nas pichações (DOCENTE 02, UECE).

Relatou que o uso do texto é predominante na formação dos estudantes de História. E para o uso de imagem, por exemplo, sente a necessidade de oferecer laboratório, a fim de trabalhar as especificidades dessa fonte de ensino, podendo, assim, discutir autores específicos para maior embasamento teórico e prático. O “trabalhar bem” significa ser necessário abordar teóricos que tratam as especificidades da imagem como fonte de ensino.

4.2.1.4- A Formação Docente em relação ao trabalho com imagens

Com relação à formação para o trabalho com imagens adquiridas no decorrer do processo de formação profissional, ao aprendizado propriamente dito,

saliente-se que ambos não obtiveram na graduação. Por conta própria, por necessidade, buscaram essa formação. E essas necessidades exigiram os saberes profissionais e experienciais, porque o saber ensinar se refere a uma pluralidade de saberes. “O saber ensinar requer competências, implica um conjunto de saberes” (TARDIF, 2008, p.210). O docente 01 destacou que sua formação sofreu interferências da perspectiva positivista; no decorrer na graduação, esse aprendizado não ocorreu, mas posteriormente com leituras específicas, de acordo com a necessidade da profissão docente. O docente 02 também compartilha de elementos comuns ao docente 01, apontando que essa formação não ocorreu na graduação, mas posteriormente foi adquirindo com os avanços das novas propostas do ensino de História.

Retomando o tema de como aprenderam a trabalhar com fontes imagéticas, o professor 01 afirmou ser por vontade própria; por isso realiza trabalho com histórias em quadrinhos e filmes, em boa parte abordando a cultura oriental. Em seus relatos, não disse como aprendeu, mas o que utiliza. Em relação ao uso de filmes, solicitou aos estudantes que buscassem informações por *internet* para que pudessem “familiarizar-se” com o filme que, por vezes, a ele se assiste em sala de aula. Quando isso ocorre, disse orientar os estudantes para a realização de anotações sobre cenas que chamaram a sua atenção ou não entenderam, para que possa ser conversado na aula seguinte. Afirmou que sua postura é de questionar os estudantes sobre o assistido: acerca da ideologia, tempo e circunstância em que ocorreu a produção. Para o docente 01 foi possível avaliar o trabalho com imagens, quando ocorreram seminários e os estudantes ficaram livres para a escolha dos recursos: “[...] um vai trabalhar com fotografia, outro prefere trabalhar com apresentação de *Power Point* (para apresentar as imagens) e aí a gente faz a avaliação dessa forma e os comentários também, com base nas orientações dos textos que a gente vê”. Conforme as aulas observadas e a fala do estudante que cursou a disciplina desse docente, o uso de imagem remete-se à utilização do filme, de revistas e a seminários que não tiveram orientações em relação ao uso de imagens. Se, por um lado, o docente 01 relatou ensinar o uso das imagens, por outro, o estudante descreveu que essa prática não ocorreu conforme o panorama descrito pelo professor.

O docente 02 relatou que seu aprendizado partiu da necessidade, ocorrendo durante o processo de busca, com “[...] a vontade de fazer diferente e trazer essas linguagens e justamente por achar importante, mas a gente tem de fazer leitura, tem de haver a preparação que nós não tivemos. Vamos ter de aprender na prática. Aprendendo

a aprender” (DOCENTE 02, UECE). Segundo Tardif (2008, p.234), “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico [...] de saber-fazer específicos do ofício de professor”. Ao avaliar utilizando imagens, apontou o trabalho com fotografia e pinturas no livro didático, enfatizando as perspectivas historiográficas, justamente por propiciar diferentes leituras entre os estudantes, considerando alguns elementos: “[...] em relação ao modo como elas estão sendo colocadas, se elas são maiores, se alguns tipos de fotografia ou de imagens são colocadas mais em destaque do que outras” (DOCENTE 02, UECE).

Podemos destacar que há práticas distintas, mas com uma base comum. Ao mesmo tempo, a formação desses professores ocorreu anteriormente às discussões teóricas, que orientam o uso de novas fontes para pesquisa e ensino de História. Embora não tenham passado por esse processo formativo na graduação, a necessidade implicou buscar o aprendizado para posteriormente ensinar. No momento, reconhecem que é preciso trabalhar e fornecer mais formação para o uso de imagens. A própria fala do docente 02 talvez possa resumir um pouco essa dimensão:

[...] nós não fomos preparados para trabalhar com imagens, e nós, de uma certa forma estamos repetindo um pouco isso com nossos alunos, porque nós não temos uma coisa assim, agente faz porque acha importante fazer, mas não que seja uma coisa amarrada, que os professores tenham que fazer. Mas hoje eu acho que quase todos os professores sentem essa necessidade de trabalhar com essas outras linguagens. E a imagem hoje ela é fundamental.

Além das experiências e dos saberes mobilizados com as necessidades da atuação profissional, os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos de seu ofício. A prática dos professores no cotidiano não é somente espaço de reprodução do conhecimento, mas de produção, transformação e mobilização dos saberes (TARDIF, 2008).

4.2.2- Os docentes do curso de História da UFC

4.2.2.1- Trajetória e perfil profissional

Podemos destacar, em relação à formação dos professores 03 e 04, que o primeiro possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo), com mestrado e doutorado em História. O segundo é graduado, mestre e doutor em História. Em comum, podemos citar a pós-graduação.

No decorrer da graduação, o professor 03 já trabalhava com jornalismo, como repórter, assessoria e produção de rádio, e sua entrada para a pós-graduação em História ocorreu por meio da temática de pesquisa, sobre a história da imprensa: “[...] foi na pós-graduação que fui adquirindo ferramentas de análise e forma de construção do texto histórico, de análise histórica, mas como eu acredito que a gente não nasce nada, a gente se torna, isso tem sido um exercício diário” (DOCENTE 03, UFC). Desde 2010 é professora efetiva do departamento de História e já possuía experiência com Ensino Superior, mas em cursos de Comunicação Social.

Segundo o docente 03, na UFC as áreas atuam juntas: Teoria e Prática de Ensino. Por sua vez, conforme nossas observações formais, informais e a própria fala dos estudantes, a formação do historiador pesquisador sobressai. Podemos notar que uma das problemáticas da formação de professores de História é justamente a supervalorização da pesquisa em detrimento da prática de ensino:

Nunca tinha dado aula de História e tive de reunir os conhecimentos na área de Teoria e articular com o campo da Prática, que é o que acontece com a maior parte dos que atuam nessas áreas de Prática de Ensino. A gente na real é formado para ser pesquisador, essa articulação com o campo de ensino é muito frágil ainda nos cursos graduação de História e os cursos de Pós-Graduação de História é uma realidade (DOCENTE 03, UFC).

O docente 04 não teve experiência de ensino com a educação básica, e assinalou que esse aspecto lhe faz falta:

Quando eu estou discutindo com os alunos de estágio por questões de ensino, eles trazem. Eu coordeno também o PIBID e eles trazem questões do ensino em sala de aula, do Ensino Médio, do Ensino Fundamental. Então eu penso com eles muito, com a experiência de aluna, compartilhando ou indo com eles à escola, ou por outra, tentando entender o relato deles, mas eu não passei pela experiência de ensino. Isso me faz falta nesse sentido.

Ao finalizar o mestrado, o docente 04 entrou nos estudos do doutorado; antes de terminar essa etapa, já havia passado no concurso para professor na universidade. Quando realizou a graduação, descreveu que apesar de ter sido curso de licenciatura, discutia-se pouco o ensino de História, acabando por destacar-se a pesquisa. Para esse docente, o ensino de História “[...] foi sendo construído ao longo do tempo, mas na graduação isso não era uma pauta constante; era a pesquisa, e eu tinha bolsa de pesquisa”. Já trabalha há dez anos da universidade, sempre oscilando entre as disciplinas de Teoria e Metodologia da História.

. Pode-se destacar que, no decorrer da graduação, os docentes não tiveram formação para trabalhar com imagens e até mesmo com outras fontes de ensino. As necessidades da prática da profissão têm possibilitado tal aprendizado

4.2.2.2- O Programa da Disciplina em relação aos recursos didáticos

Quanto à discussão do programa da disciplina com os estudantes e a programação do uso de imagens e as diferentes fontes de ensino, os docentes 03 e 04 relataram ter realizado na primeira semana de aula. O professor 03 apresentou aos estudantes os textos que veio a utilizar e as formas de avaliação. O professor 04 disse que, a partir dos conteúdos da disciplina, estabeleceu as fontes a serem utilizadas: livro didático, textos, fotografia, música, poesia, literatura, jornal, relatório. Na segunda parte da disciplina “[...] a gente divide a turma em grupos e eles vão trazer fontes e propor uma aula de História, a partir de diferentes fontes com uma problemática que tenha diálogo com a problemática maior da Disciplina” (DOCENTE 04, UFC). O docente propôs aos estudantes a utilização de diferentes fontes de ensino e orientou os grupos para a realização de seminário a partir das escolhas.

A disciplina ministrada pelo professor 03, “[...] tem um componente, ela é um *mix* mesmo entre a teoria e apropriação dessa teoria com fins de ensino, para a sala de aula. Então, a gente tem uma discussão teórica muito forte [...]”. Nesse sentido, as imagens são pensadas a partir da característica e problema estabelecido na disciplina. Segundo o docente 03, o museu e o filme contribuem para ajudar os estudantes a pensar questões teóricas para a disciplina; por isso optou por utilizar dois filmes com o intuito de “[...] fazer com que os alunos fossem capazes de diferenciar os conceitos de História e Memória, e suas características, as possibilidades de trabalho de uma e de outra, como formas de olhar o passado, como formas de interpretar o passado” (DOCENTE 03, UFC). Segundo o docente, filme é sistematicamente utilizado na disciplina. Além da produção escrita, direciona-se a discussão do filme em relação aos textos; mas, antes, contextualiza-se o filme em relação à sua produção.

Segundo o docente 03, a imagem está sendo utilizada desde o início da disciplina, quando se utiliza sobre os museus no Brasil: “[...] a construção desses museus como lugares de memória e depois no acompanhamento da exposição, quando eles são instigados pelos monitores que fazem perguntas e eles leem os objetos para dar

essas respostas ou discutirem sobre determinado problema colocado ali.” Conforme a docente 03, os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) enfatizam a utilização de novas fontes e novas tecnologias em sala de aula: “[...] não no sentido de que os alunos se tornem pequenos historiadores, mas que eles compreendam como ocorre o trabalho do historiador, como é que uma imagem, um quadro, um filme, enfim, como é que essas coisas podem tornar-se fontes para o historiador, que perguntas são possíveis de serem formuladas”. Por esse motivo, é incentivado o uso de novas fontes nas apresentações de seminários, propondo atividades para além do texto base, relacionando com a problemática da disciplina. “Nos seminários eles estão livres para propor, mas a gente incentiva que eles utilizem novas linguagens, novas tecnologias e fontes. Então alguns vão trabalhar jornal, outros vão trabalhar cinema, enfim.” (DOCENTE 03, UFC).

O docente 03 afirmou seguir as orientações dos PCN’s para o trabalho com imagens, e reconhece que há incentivo e recomendação de textos, em que a imagem é trabalhada: “[...] mas não é uma disciplina focada só nisso; a imagem entra como um dos recursos possíveis; mas eu tenho que trabalhar com diversas outras coisas”.

Para o professor 04, a literatura é mais propícia para o trabalho com a disciplina, muito em função do recorte que é o final do século XIX. Como a história do Ceará foi contada em grande parte a partir da literatura e da imagem fotográfica, seu planejamento contempla basicamente essas duas fontes de ensino. Considerando as orientações dos PCN’s, na discussão de seu planejamento afirmou constar o uso de diferentes linguagens pelos estudantes em seminários, que ocorrem na segunda metade da disciplina. Segundo o docente 04:

[...] nós trabalhamos com as imagens da seca; aí jornais de circulação nacional, como é que eles utilizam, como é divulgado, como é que há uma imagética do Ceará, é a terra rachada, é a mulher com a lata na cabeça no meio de um território seco. Você falava do Ceará até algum tempo atrás, era nisso que se pensava.

A discussão dos PCN’s, segundo o professor 04, entra as discussões sobre o Projeto Pedagógico e as disciplinas de prática de ensino a fim de inserir as novas fontes.

[...] nas ementas das outras disciplinas, como essa de Oficina, está sempre contemplado o uso de diferentes documentos, porque a gente prefere pensar mais em documentos do que em linguagens. Pra gente é mais adequado dentro de uma reflexão histórica mais consistente porque pra gente a imagem não é só uma linguagem. É um documento, porque linguagem pode gerar uma leitura só semiótica, como a nossa ideia é não só, claro que fazer a leitura semiótica também é importante, mas também historicizá-la, isso é fundamental, ou seja, fazer uma articulação com aquilo que aparece e o todo,

a atmosfera político-social-cultural que produziu aquela imagem, então tem que ter essa articulação entre o dentro e fora.

Podemos perceber que o uso de fontes no ensino de História permeia as orientações prescritas nos documentos e está vinculado às características e problemática da disciplina, além da própria formação do docente. Filme ou a fotografia, utilizados pelos professores, eles os tomam na perspectiva de fonte histórica, na pesquisa em História. Circe Bittencourt (2009, p.329) nos propõe algumas reflexões:

Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação de sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa para transformar documentos em materiais didáticos.

Como o curso de História é espaço para formar o professor historiador, requer a orientação para a utilização das fontes históricas em sala de aula também como linguagem de ensino, por que os objetivos das aulas na educação básica “[...] não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes (BITTENCOURT, 2009, p.329). A autora alerta para a atenção que se deve ter ao introduzir o material didático, considerando as condições dos estudantes e seu nível de escolarização. Certamente o estudante da graduação necessita trabalhar com fontes históricas, mas o seu uso e seu ensino necessitam levar em conta o campo de atuação dos futuros professores.

4.2.2.3- A utilização de Imagens

O uso de imagens, descrito pelo professor 03, destacou basicamente os filmes, que são escolhidos a partir das temáticas da disciplina, a fim de trabalhar os conceitos. Como critério importante para a leitura da imagem fílmica, destacou: “Eu acho que primeiro situá-lo como produção, não esquecer que como disciplina do tempo, a temática mobiliza, mas em que período esse filme é produzido, quais os sentidos que mobilizam a sua produção”. O docente 03 propôs elementos a serem considerados para a análise do filme: a temática, o diretor (produtor), o filme como produto, representação da realidade, especificidades do filme, quando foi criado, quem criou, por onde circulou e quais leituras podem ser realizadas, fazendo relação com situações da realidade. Trata a imagem como fonte: “[...] porque eu não me sinto confortável de fazer análise fílmica,

linguagem cinematográfica, porque não é de fato a minha praia. Mas como é possível ver esse filme como um produto histórico, como essas discussões se relacionam com as disputas de memórias presentes na sociedade em torno de determinado tema. Então é a forma onde eu me sinto mais tranquila para realizar essa utilização” (DOCENTE 03, UFC). Na concepção descrita por Ferreira e Franco (2009, p.127): “O filme é uma fonte em potencial e, por isso, deve ser objeto de crítica e avaliação”. O filme pode ser considerado um agente histórico, quando interfere na realidade, repensando o passado a partir de necessidades do tempo presente: “Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.129).

Entre as quatro aulas que nos propomos observar, a considerar o planejamento que previa a utilização de dois filmes, observamos duas aulas. Os estudantes já haviam estudado os textos, e o filme (*Narradores de Javé*¹⁹) estava posto para fazer o fecho das discussões textuais. Nesse sentido, o docente 03 começou a aula frisando que o objetivo do filme seria essencialmente para retomar algumas discussões relativas aos textos. Propôs analisá-lo a partir dos seguintes conceitos: memória, identidade, pertencimento, poder e escrita da História. Assim, introduziu o contexto do filme com informações sobre o diretor, os elementos que o compunham; porém não se estabeleceu relação com o ensino de História. Essa relação com o ensino não ocorreu. De fato, os estudantes participaram, descrevendo e relacionando os conceitos propostos, mas permanecendo no âmbito da temática do filme, dos conceitos e suas possíveis relações.

O professor 04 relatou utilizar com maior frequência a imagem fotográfica, por não se sentir à vontade para trabalhar com cinema; por isso deixou claro que seu relato estaria focado em cima do que mais utiliza. Segundo o docente 04:

Os meus temas de estudo tem propiciado o uso da fotografia. Por exemplo, a seca é mais fotografia, sobretudo o período em que eu estudo. Não é que não exista toda uma produção fílmica sobre a seca, porque tem. Tanto é que a mesma produção fílmica sobre a seca é muito baseada na literatura, são adaptações literárias, em muitos casos; enfim, eu uso mais a fotografia.

A preocupação primeira do docente 04 está em levar os estudantes a “olhar” para perceber todos os elementos que compõem a fotografia, a fim de relacionar a

¹⁹ *Narradores de Javé*. Ano: 2003. País: Brasil. Gênero: Drama. Duração: 85 minutos. Direção: Eliane Caffé.

imagem e seus elementos com o tempo histórico em que foi constituída. É um exercício coletivo. O primeiro passo é estabelecer a contextualização histórica,

aí eles começam a enxergar muitas outras coisas que não haviam enxergado antes. De constituir essa relação fora, que é isso que eu estou dizendo, tem que olhar para a foto, ver essa dimensão mesmo semiótica, o plano de fundo, a distância em que se dá, como é que você alarga uma rua numa fotografia, quer dizer, a fotografia é uma produção, uma produção de ideias, de sentido. Ela não é a verdade, ela é a verdade da fotografia, e qual é a verdade da fotografia? É que ela é uma produção de sentido (DOCENTE 04, UFC).

Após esse momento da contextualização histórica, o professor relatou ter proposto fazer relações com a própria estética da imagem que, segundo o docente 04, “[...] alarga muito mais as possibilidades do olhar para a fotografia. Aí eu entendo que tudo isso compõe aquilo que é a verdade da foto, não é que ela seja uma verdade em si, ela é uma verdade na forma”. Nesse sentido os critérios de escolha das imagens perpassaram pelas temáticas. Acredita que o tema indica o tipo de imagem que deve selecionar, pois precisa ter articulação. Citou o exemplo da *Era Vargas*, como sendo uma produção imagética bem específica, com políticas de propaganda e produção da própria imagem do governo. Mas entre os critérios para a leitura de imagem está o olhar, seguido de sua historicização: “[...] se você sabe um pouco a historinha da imagem, no caso da fotografia, cinema também, nenhuma das duas é a verdade. As duas estão construindo representações, ou estão construindo sentidos para determinada situação ou para determinada ideia” (DOCENTE 04, UFC). Para a docente 04, o ato de olhar é fundamental, imprescindível:

[...] antes de mais nada tem que olhar. Eu noto que às vezes os alunos, quando eles trazem, eles trazem mais a história da foto, a história do momento em que a foto foi produzida, se preocupam tanto com a história em que a foto foi produzida e acabam não olhando para a foto. O exercício do olhar não têm. Isso acaba ficando diminuído, e não é isso. Aquilo que está fora tem que ajudar a enxergar mais, então um olhar é fundamental.

Acerca da educação do olhar, Ribeiro (2004, p.19) atesta a necessidade do estudo das “[...] potencialidades das imagens e a sua utilização na diversidade dos processos comunicacionais, procedendo à alfabetização visual de modo a tornar o indivíduo lúcido e crítico das mensagens visuais [...]”. No decorrer da entrevista, a professora 04 enfatizou a importância de levar os estudantes a “ver” as imagens e todos os elementos que a compõem. Na sua percepção, o ato de ver e contemplar está sendo secundário para as novas gerações, talvez muito em função das facilidades tecnológicas contemporâneas.

As observações das aulas do docente 04 com uso de fotografias não foram realizadas. Em parte, a greve contribuiu para o atraso do calendário letivo, que interferiu no próprio cronograma do docente e no calendário de nossa pesquisa. Como o professor não havia entrado em contato para assistir suas aulas, fomos até a universidade no início de 2013, quando relatou que não utilizou, mas que um grupo de estudantes organizaram trabalho com fotografias sob sua orientação. Como o seminário foi apresentado pelos estudantes, o docente acabou esquecendo-se de avisar, para que pudéssemos verificar a prática.

Quanto à especificidade do uso da imagem no ensino História, o docente 03 acredita que pode ser utilizado nas diferentes áreas, e que cabe aos professores tratarem a historicidade dos produtos (imagens): “[...] a observar essas imagens como fontes, o que elas guardam de informação sobre determinado período, quais são as perguntas possíveis de fazer sobre determinado período, a partir daquela fonte”. Salientou ser importante trabalhar as imagens contidas nos livros didáticos, de modo muito particular as pinturas históricas ditas canônicas, como *O Descobrimento do Brasil*: “[...] aí a gente lança questões sobre esse cruzamento de temporalidades e interesses e sentidos para determinadas pinturas: Quem encomendou? Por que foi pintada daquela forma? Quais são os sujeitos que estão ali naquela cena? Então o olhar é distinto” (DOCENTE 03, UFC). E quanto aos referenciais teóricos que orientaram seu trabalho, destacou: Jörn Rüsen, Selma Guimarães Fonseca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marc Ferro, Marcos Napolitano, além de “[...] uma série de pessoas que vêm trabalhando sobre as fontes, a cultura material, da consciência histórica em sala, e depois as especificidades daqueles que trabalham com imagem mesmo” (DOCENTE 03, UFC).

O docente 04 destacou como especificidade no uso de imagem a historicização da fonte, elemento que, segundo ele, não poderia faltar em nenhuma das ciências. É preciso ter o compromisso de pensar, a partir da espaciotemporalidade, situando a foto histórica e contextualizando. Entre os teóricos que utiliza, citou Theodor W. Adorno, Roland Barthes, Roger Chartier e Manuel Luis Salgado. Os teóricos mencionados situam-se no âmbito da pesquisa, não contendo necessariamente relação com o ensino. Para esse docente é necessário ir além dos manuais de ensino de História, que

[...] às vezes acabam limitando as possibilidades [...] Gosto mais desses que me ajudam a pensar com maior profundidade. Eu acho que isso dá uma segurança maior, isso eu digo para os alunos, quando a gente aprofunda

qualquer coisa que a gente vai fazer a gente tem segurança inclusive para fazer diferente do que está acontecendo e proposto de uma forma muito limitada (DOCENTE 04, UFC).

Em relação à importância da imagem no ensino de História, o docente 03 falou das aulas serem espaços, em que o público alvo se reconheça, estabelecendo relação entre presente e passado. Assim, a utilização de imagens “[...] é uma forma não só de tornar mais interessante as aulas, mas de fazer eles perceberem que o trabalho do historiador não é um trabalho só com documento escrito, empoeirado, despedaçado do arquivo; mas ele pode ser realizado a partir de diversas fontes, incluindo a imagem” (DOCENTE 03, UFC). Acredita que se vive hoje no mundo das imagens, marcado pelo audiovisual; nem sempre os estudantes estão preparados para leitura iconográfica. Conforme o docente 03:

O trabalho com a imagem proporciona um estranhamento para os estudantes, e é muito necessário estranhamento para os estudantes em relação à realidade em que a gente vive, como é a forma de leitura mais utilizada pelas pessoas hoje para compreensão do contato que acontece no mundo. E acho que o ensino de História entra como forma de problematizar essa leitura do mundo, dando esse suporte crítico, esse instrumental crítico para ele, para o aluno. Eu acho que é a principal função. Talvez isso diferencie a imagem como fonte, em termos de atratividade com relação ao documento escrito, a cultura material.

O docente 04 considera ser fundamental o trabalho com fontes imagéticas, pois cada vez mais se vive no mundo da imagem. Por mais que a História estude o passado, as preocupações são contemporâneas: “[...] então é um desafio muito grande, não tem mais jeito, é preciso enfrentar a imagem como definidora de sentido do que nós somos, nós somos pura imagem, não somos outra coisa mais”. Citou o comportamento contemporâneo de fotografar o “tempo todo”, de produzir cada vez mais e mais rápido as imagens com acesso a tecnologias. Segundo o docente 04:

O tempo inteiro nós somos imagens, então é um desafio grande e tem que entender melhor disso, tem que usar. Se para entender o séc. XIX é fundamental a literatura, para entender o séc. XX e o séc. XXI é o cinema, tem que entender o séc. XXI das várias mídias que produzem imagem [...].

4.2.2.4- A Formação Docente em relação ao trabalho com imagens

Referindo-se à formação para o trabalho com imagens, se essa prática ocorreu e como foi esse aprendizado, a graduação em História não possibilitou formação; mas o professor 03 obteve por meio da Comunicação Social. Para esse

docente, que não fez graduação em História, a formação em relação ao próprio ensino de História, a imagem teve “distância abismal”. “Não sei se você já percebeu isso, mas as pessoas são formadas eminentemente para serem pesquisadoras, cada vez mais em temas mais restritos.” O professor relatou não ter muita experiência com a formação docente e uso de imagem, no entanto:

[...] uma coisa que me ajuda bastante é a minha formação em Comunicação Social, porque essas discussões todas em torno da imagem, e não só da imagem, mas das produções midiáticas, por exemplo, me ajudam muito em sala de aula. Eu acho que acumulam, me dão outras perspectivas para o trabalho com imagem, com cinema, com fotografia, com imprensa. Me dão outros elementos que os historiadores não têm. Muito recentemente é que esse debate com a imagem vem se dando, é bem recente (DOCENTE 03, UFC).

Nesse sentido, o aprendizado ocorreu durante a formação em Comunicação Social, principalmente com o enfoque semiótico, que contribuiu para sala de aula. Na Comunicação Social, o trabalho com a mídia e os meios de comunicação, processos midiáticos, foi uma necessidade: “[...] é um processo que faz a gente perder resistências ou medo da mídia, por exemplo; eu acho que ainda muitos historiadores têm. Muito formados naquela concepção de que os meios de comunicação são sempre ruins, degradantes e alienantes” (DOCENTE 03, UFC). Considera sua formação mais aberta na relação com a mídia. E no trabalho com os estudantes, disse acreditar ser importante utilizar imagens em função do conceito de Memória, central da disciplina que ministra. No final, abrimos espaço para expressar eventuais ideias que considerasse ser importante sobre a temática da entrevista. O professor 03 acredita que todos os docentes sabem da importância do uso de tecnologias, com novas fontes de ensino, mas

[...] acho que a gente ainda é muito mal formado para trabalhar com essas coisas exigidas que nós sabemos que são necessárias e que isso tem que ser cada vez mais enfatizado. A gente tem que se arriscar, sair dos lugares de conforto para tentar proporcionar isso para os alunos, porque eu tenho um amigo que diz assim “como é que eu vou cobrar a utilização de novas tecnologias pelos meus alunos se nem eu sei ligar um *Data Show* ou se eu não compreendo, por exemplo, como funciona uma rede social, se eu tenho medo e eu me tranco? Como é que eu vou fazer essas coisas se eu não me arrisco? Eu acho que falta um pouco a gente se arriscar, para que essa formação seja mais condizentes com demandas do presente (DOCENTE 03, UFC).

As ideias expressas pelo docente 03 nos remetem à prática dos pares, pois a universidade, como espaço protocolar de formação de professores, precisa ensinar a ensinar. Destacou que a graduação não está formando como deveria para o uso de

imagem, assim como outras fontes ligadas à tecnologia, à mídia. Conforme o docente expressou, torna-se contraditório cobrar do estudante o que não se ensina; nesse caso, o professor deve propiciar o aprendizado, mobilizando diversos saberes, de modo particular os saberes pedagógicos. O saber ensinar requer competências, sendo necessário que os professores assimilem “uma tradição pedagógica transformada em hábitos, rotinas e truques de ofício [...]” (TARDIF, 2008, p.210).

Para o professor 04, a formação não existiu na graduação ou mesmo na pós-graduação em sua especificidade; mas a partir de uma necessidade de trabalho: “[...] havia um arquivo bom de fotografia sobre a seca. Eu tive de entender isso, então eu fui entender a fonte e, obviamente ao entender a fonte, tive que pensar no uso disso no ensino. Obviamente, eu fui fazendo as adaptações e lendo outras coisas, mas isso foi da pesquisa” (DOCENTE 04, UFC). Como professor, ele acredita ter a obrigação de entender e discutir com os estudantes essa possibilidade, já que é fundamental para o ensino de História.

Em relação aos estudantes, reconheceu que o cinema é uma fonte de preferência. Acredita que o cinema tem uma carga de sentido perante nossas vidas no tempo presente.

É como se falasse mais diretamente ao exercício intelectual dos alunos. É uma coisa que faz muito a gente, que nos forma, tudo é imagem, a imagem passa pelo filme, pela propaganda [...] uma coisa é o militante estar no meio da rua, com uma bandeira na mão pregando a guerrilha, e outra coisa é a Gisele Bündchen estar desfilando na passarela com a imagem de Che Guevara. É o mesmo cara, mas a produção de imagem e o sentido é outro, mas ambas são imagens. Tudo é imagem. Não há mais como deixar de pensar sobre isso, é preciso pensar sobre tudo isso. Se a gente não pensar sobre o que nos consome fica mais difícil ainda, já que a proposta da História é ser uma reflexão crítica sobre o presente (DOCENTE 04, UFC).

Considerou fundamental discutir essa temática, pois os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a utilização de outras fontes de ensino, até mesmo imagens, “[...] mas a formação dos professores ainda é muito precária para fazerem isso”. Na educação básica o filme acaba sendo, muitas vezes, espaço de fuga da aula, não sendo parte da aula, como se fosse um desvio da reflexão: “Até porque a dificuldade de pensar a imagem é porque ela nos consome” (DOCENTE 04, UFC).

Pode-se reconhecer que o ensino de História se caracteriza pela dimensão da pesquisa. Os docentes disseram trabalhar com cinema e fotografia; porém as reflexões e encaminhamentos contemplam muito pouco o ensino. Nas falas dos docentes 03 e 04 comparece a necessidade de formar os estudantes para utilizar imagens em função da

realidade de mundo que estamos imersos; conseqüentemente, é realidade próxima das gerações do século XXI. Um dos passos para esse trabalho seria no âmbito de reconhecer a falta de formação e se colocar em processo de busca, a fim de tornar a prática coerente com as propostas do curso. Outro elemento que pode ser citado é o fato da não valorização das disciplinas de ensino de História, dando-se ênfase às relacionadas à pesquisa.

4.2.3- Os estudantes e a formação para utilização de imagens no ensino de História

Após a realização das entrevistas com cada docente, solicitamos que indicassem um estudante que já havia concluído a disciplina de ensino de História para participar da entrevista. Os docentes 01 e 02 justificaram suas indicações pelo fato de os estudantes serem assíduos e participativos nas disciplinas. O docente 03 indicou o estudante que havia realizado a disciplina e estava trabalhando como monitor. A indicação do docente 04 justifica-se pelo fato de o estudante participar do PIBID e ter aplicado o projeto com uso de filmes na escola de realização do Estágio Supervisionado. A dificuldade não esteve na indicação dos sujeitos, mas em conseguir marcar uma data para as entrevistas. Algumas vezes, os estudantes não podiam participar e outras vezes acabavam esquecendo a data que havíamos agendado. Essa situação demandou tempo e, de certa forma, paciência para remarcar as entrevistas, adequar-se ao melhor horário dos entrevistados, desde o primeiro contato até o dia das entrevistas.

Dessa forma, cada estudante foi identificado por uma numeração (01, 02, 03 e 04), correspondente aos docentes, pois já haviam concluído as disciplinas dos respectivos professores. Para a abordagem das entrevistas, consideramos as mesmas categorias estabelecidas para os docentes, tais como trajetória acadêmica, programa da disciplina, utilização de imagens e a formação recebida no curso para trabalhar com imagens. Quanto à trajetória acadêmica, solicitamos que descrevessem os motivos que levaram à escolha do curso. Na categoria programa da disciplina, os estudantes relataram como os docentes discutiram o programa em relação aos recursos didáticos que mais foram utilizados e em relação às imagens como fonte de ensino. No que diz respeito à utilização de imagens, solicitamos que descrevessem como foi que os docentes ensinaram o uso da imagem no transcorrer das disciplinas, considerando o encaminhamento metodológico, a importância e especificidades do uso de imagem no

ensino de História, os critérios apresentados pelos professores para a leitura das imagens e o referencial teórico-metodológico informado pelos docentes, para se trabalhar com leitura de imagens. Por último, como ocorreu a formação no decorrer das disciplinas em relação à utilização de imagens, como fonte de ensino e se houvesse avaliação desse trabalho. Descrevemos primeiramente as entrevistas com os estudantes da UECE (01 e 02) e em seguida os estudantes da UFC (03 e 04).

4.2.3.1- Os estudantes do curso de História da UECE

O primeiro contato com os estudantes (01 e 02) ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2012, período em que realizamos as entrevistas no campus da UECE, no Itaperi. O curso da UECE é noturno e os estudantes entrevistados já possuem ocupações profissionais no magistério, em escola pública e particular, na cidade de Fortaleza. Com o estudante 01, marcamos a entrevista por telefone e em virtude de problemas pessoais, não compareceu na data acordada. Entramos em contato novamente e foi possível a realização conforme planejado, nas dependências da UECE. O estudante 02 nos foi apresentado pelo próprio docente, quando acordamos a data para a entrevista. Como não compareceu, fui até a sala de aula e me deparei com ele, que havia esquecido do compromisso. Nesse mesmo dia, nos dirigimos a uma sala do Centro de Educação da UECE para a entrevista.

4.2.3.2- A trajetória acadêmica

Quanto à trajetória acadêmica, não indaguei sobre a trajetória dos docentes, mas, dos próprios estudantes, a fim de entender o processo da escolha em relação ao curso de História. O estudante 01 estava no 8º semestre e cursou a disciplina de ensino de História no 5º. Desejava cursar Direito, e de fato começou em uma universidade particular, até ser chamado pela UECE. Por influência da mãe e principalmente dos professores do curso de História, abandonou o Direito.

O estudante 02 estava no 5º semestre e cursou a disciplina no 3º. Já é graduado em Direito (1998) e atuava na área até pouco tempo; porém sempre teve vontade de fazer História. Após firmar-se profissional e financeiramente, percebeu que era o momento de entrar no curso. Logo quando iniciou História, começou a lecionar e

deixou a advocacia. Destacou a própria motivação advinda da preocupação dos professores em relação à pesquisa:

E a gente vê que há aqui uma preocupação com a qualidade, com a pesquisa e com a extensão e tal. E aí eu fui me empolgando muito, fazendo muitas leituras e, fatalmente, comecei a trabalhar na área, né. Tinha esse desejo e através de uma rede de ajuda mútua de colegas que já ensinavam, consegui e comecei a ensinar há um ano atrás (ESTUDANTE 02, UECE).

Pode-se destacar que a escolha do curso de História não foi primeira opção de formação para o estudante 01; mas no decorrer do processo ocorreu a identificação, que em grande parte se deve à motivação dos docentes e às interferências da família. Já o estudante 02 fez a opção pelo curso após percorrer um trajeto profissional em outra área.

4.2.3.3- A discussão do programa da disciplina

Quando solicitado que falassem da discussão do programa da disciplina e da inclusão dos recursos didáticos, especialmente a inclusão ou não do uso de imagens, percebemos diferentes experiências dos estudantes. O estudante 01 relatou que o docente havia comentado, em linhas gerais, o que aconteceria na disciplina; mas não apresentou programa, cronograma com conteúdos, datas de seminários, avaliação. Por sua vez, o estudante 02 apontou que a apresentação do programa da disciplina com o cronograma ocorreu no primeiro dia de aula, detalhando os conteúdos, os filmes que iria utilizar, as datas de cada atividade e o processo de avaliação. Quando entrevistamos os docentes, solicitamos o programa e cronograma das disciplinas para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento, e somente o docente 02 encaminhou via *e-mail*. A fala do estudante 02 se faz coerente em relação ao programa e cronograma da disciplina, assim como os relatos do próprio docente.

Em relação aos recursos didáticos utilizados na disciplina, o estudante 01 destacou que foi realizado trabalho com revistas em sala de aula, mas não lembrou o objetivo da atividade. Na atividade com revistas o docente orientou “[...] procurar alguma reportagem que causasse inquietação. A gente comentava a reportagem, depois mandava fazer uma resenha daquela reportagem, alguma coisa desse tipo” (ESTUDANTE 01, UECE). Utilizou também imagens para trabalho em grupos. Não citou outro recurso além desse.

Segundo o estudante 02, a docente “tentou usar de tudo um pouco”, referindo-se à utilização de textos e imagens (filmes). Destacou o uso de livro didático e principalmente de documentários sobre a educação. O entrevistado foi bastante objetivo; muitas coisas sobre o transcorrer da disciplina não recordava.

4.2.3.4- A utilização de imagens pelos professores no ensino de História

A descrição dos estudantes 01 e 02 sobre o trabalho dos professores com imagem remetem a modos diferenciados de usos. O estudante 01 descreveu que o docente utilizou-se de imagens em um seminário, em que a dupla de estudantes deveria escolher um tema (livre), mas não ocorreu o processo de ensino para trabalhar com as fontes imagéticas:

[...] você escolhia um tema e trazia só as imagens sem nenhum texto e levava e iria discutir o tema a partir daquelas imagens. Só que assim, não teve nenhuma preparação pra ensinar a gente a trabalhar com isso. Realmente, como eu tô dizendo, foi livre. Você pega o tema e trabalha da forma como você quiser através das imagens. Não me recordo de ter tido poesia, literatura, filme, também não teve filme não. Foram mais textos mesmo, né. Teve as revistas, teve esse seminário de imagens, fotografias, pronto.

Na realização dos seminários, tiveram acesso aos recursos como televisão e data show, e cada dupla apresentava o trabalho. O estudante 01 apresentou estudo sobre o Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, de Juazeiro do Norte, e assim descreveu a prática:

[...] aí a gente levou várias imagens do Caldeirão e levou algumas charges também, até por não ter muitas imagens, a gente levou charges. E aí eu lembro que a gente colocou as imagens, as charges e ficou comentando as charges, a questão do messianismo. Aí tinha a imagem do Boi Santo, a gente questionava, enfim. Algumas coisas desse jeito, mas algo que eu acho que era muito solto.

Destaca-se pelo estudante 01 a não preparação, o não ensino para a utilização de imagens nas atividades de seminário e, conseqüentemente, não ocorreu o processo de aprendizado com fontes imagéticas. Quando indagamos se o professor havia realizado a leitura desse material imagético após a apresentação do seminário, relatou o seguinte: “Jamais. Até porque é assim, esse processo levou três aulas, se não me engano, para todas as duplas apresentarem. Então terminava uma dupla, começava a outra, não tinha tempo!”. Para esse estudante, não ocorreram orientações no decorrer da

preparação e das apresentações ou até mesmo após: “[...] sobre a importância disso, sobre como foi feito isso, se a gente fez de forma correta, se não fez, como deveria ter feito melhor, como poderia ter sido esse melhor, isso não teve. Não teve esse retorno” (ESTUDANTE 01). Destacou que não ocorreu discussão teórica sobre a utilização de imagem. Não foi relatada a utilização de filmes, ao contrário do que efetivamente descreveu e realizou o docente.

Em relação ao trabalho com imagens, o estudante 02 relatou que o docente teve cuidado, ao escolher o documentário, de que tivesse relação com a disciplina, para gerar discussão acerca da realidade da educação brasileira e confrontar com as práticas que os estudantes vão deparar-se ou já estão tendo contato nas instituições de educação básica. Além do documentário, ele relatou o trabalho com imagens estáticas, postadas em livros didáticos. Comentou que o trabalho com documentário estabelecia relação com os textos estudados. E esse relato confirma a prática constatada por meio das observações.

Ao ser abordado sobre os elementos tratados pelo professor para a realização da leitura do documentário, destacou o questionamento sobre a “visão” que o diretor imprimia ao filme (produtor) e fez relação com a imagem estática: “[...] um quadro que é pintado também é uma fonte, ele também tem muita coisa por traz, [...] você também tem de fazer essa crítica, você está dando aquele conteúdo” (ESTUDANTE 02, UECE). Expressou que o docente inseriu elementos de análise, tais como contexto de produção do documentário, a intencionalidade do produtor, a temática trabalhada e sua relação com a disciplina, os conceitos e a relação com a realidade. “Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada, planejada” (SARDELICH, 2006, p.458).

Sobre a importância do uso de imagem, o estudante 01 considerou ser fundamental em função do trabalho com a educação básica, pois a formação proposta pelo curso requer essa preparação: “O preparo que a gente tem aqui, pra dar aula, não é um preparo suficiente. Não vou dizer que não é um preparo porque a gente aprende sim várias coisas, principalmente coisas ligadas à teoria, porque a prática mesmo a gente só vai aprender na sala de aula” (ESTUDANTE 01. UECE). Esses saberes podem ser considerados experienciais, porque advêm da experiência e por ela são validados, além do aprendizado com os pares de profissão (TRADIF, 2008). Após relatar as dificuldades

com o ensino em turma de 6º ano, em escola pública da periferia de Fortaleza, afirmou que o uso da imagem pode facilitar o processo de ensino, considerando principalmente o filme para despertar a curiosidade e facilitar a compreensão dos conteúdos. Relatou que em sua prática não há trabalho sistematizado com filmes ou outras imagens, permanecendo uma fonte de ensino pouco explorada, sem conexão com os elementos que o compõem e que são de fundamental importância para o conhecimento mais abrangente da realidade e do próprio conhecimento histórico.

O estudante 02 disse ser fundamental o uso da imagem para ensinar História: “[...] a gente tem de captar a atenção desse pessoal, e essa geração é muito imagética, uma geração da imagem”. Afirmou que em seu cotidiano, faz parte o uso de *power point* como suporte didático.

Questionamos se existe especificidade para utilizar imagens em História. O estudante 01 não respondeu objetivamente, mas apontou que não houve discussão e orientação sobre as especificidades do uso de imagem nessa disciplina: “[...] o porquê que é importante, por que se diferencia, não teve nenhum tipo de discussão, e nem tão pouco discussão teórica, nem metodológica sobre isso; um texto que falasse, não teve”. Ao mesmo tempo relatou que não foram estabelecidos critérios para a escolha das imagens, pois somente solicitou aos estudantes que escolhessem e apresentassem os seminários.

Em relação a essa especificidade, o estudante 02 destacou que essa discussão permeava muito mais as disciplinas específicas do curso, em determinados conteúdos, com análise crítica de imagens. Quando questionado sobre essa orientação do uso da imagem, dentro da disciplina de ensino, afirmou que o docente apresentou a discussão de teóricos da História que, por sua vez, já haviam estudado em outras disciplinas. O docente teria apresentado alguns critérios para análise fílmica, a começar pela necessária relação com o conteúdo estudado, as intenções do diretor, o local e período em que foi produzido: “[...] é chamar a atenção para isso, que toda obra fílmica, não contém em si a verdade, é uma versão, uma construção” (ESTUDANTE 02, UECE).

Tratando-se dos referenciais teóricos apresentados pelos professores, o estudante 01 afirmou não ter recebido tal orientação. O estudante 02, quando indagado, dispersou-se, começou a relatar os trabalhos com imagens realizado nas disciplinas

específicas, mas destacou dois teóricos: Eduardo França Paiva e José Murilo de Carvalho.

Pode-se notar que as diferentes práticas dos docentes são constatadas pela fala dos estudantes, até mesmo surgem algumas contradições em relação ao uso de imagens, quando o docente 01 disse ter utilizado e orientado o uso. Mas também podemos detectar a confirmação de práticas importantes com o filme, por exemplo, que o docente 01 realizou – e constatamos na observação que o seu uso não foi bem direcionado; mas o estudante não recordou tal prática.

4.2.3.5- A formação para a utilização de imagens

Sendo questionados sobre como ocorreu a formação para trabalhar com imagens nas disciplinas, o estudante 01 afirmou não ter aprendido. “Eu acho que não aprendi. Assim, de forma metodológica, vamos dizer assim, como você está dizendo, de critérios para analisar uma imagem. Eu acho que não aprendi”. Nesse sentido, descreveu que sua prática docente utilizando, imagens, passou por experiências, com tentativas de acertos e erros. Trabalha mais com documentários e minimamente com fotografias. Segundo o estudante 01, ao tratarmos da aprendizagem por meio da disciplina de ensino de História, não ocorreu, até porque o docente privilegiava o texto.

O estudante 02 relatou ter aprendido não só nas disciplinas de ensino, e esse aprendizado foi gerado pela prática dos professores formadores, conforme está descrito abaixo:

É como eu estou te dizendo, é ouvindo uma coisa aqui de um professor, é através de um trabalho desses que a gente faz, vendo mesmo os professores ensinando e criticizando aqueles elementos. É uma coisa que a gente vai aprendendo desde o dia que a gente entra aqui [...] você vai aprendendo através do exemplo dos professores, através da prática da sala de aula, porque sempre quando você joga uma imagem, você joga um filme, o aluno vem com uma pergunta, e você tem que destrinchar, se você não sabe, você diz “desculpa, na próxima aula eu te trago aí uma solução, vamos discutir melhor isso”.

Quando questionamos o estudante 01, se ocorreu avaliação na disciplina com o uso de imagem, considerando que foi propiciado um seminário e os estudantes foram orientados a escolher imagens, a resposta foi negativa. Segundo o estudante 01:

Não fez nenhum tipo de avaliação, não deu nenhum retorno pra gente sobre o seminário, sobre como nós utilizamos a imagem. O único retorno que a gente teve foi a nota, e mesmo assim a nota não veio como separada, tipo, “notas da

resenha tanto, nota do seminário tanto”. Veio como média. Sua média na disciplina foi tanto. Então você não sabe quanto você tirou aqui e quanto você tirou ali, mas nenhum retorno, porque eu acho que o mais importante seria exatamente o retorno, de como foi usado, se foi legal, se não foi legal, poderia ter feito. Mas acho também que ele só podia fazer isso se ele tivesse passado pra gente instruções de como analisar imagem, aí teria como ele fazer esse retorno pra gente, mas também sem passar isso é complicado fazer esse retorno.

O estudante 01 reconheceu que aprender a trabalhar com imagem é importante, e que o trabalho realizado pelo docente, apesar de não satisfatório, “[...] foi uma aula legal, porque, assim, normalmente, até como aluna, as aulas de Didática são aulas que nos deixam frustrados, porque a gente fica discutindo aqueles textos, aqueles textos lindos e a gente não sai daquela discussão e na prática todo o mundo sabe que não é assim” (ESTUDANTE 01, UECE). Segundo o estudante 01, o uso da imagem pelo docente propiciou compartilhar temas através de várias imagens, por meio das temáticas que os estudantes apresentaram: “[...] foi legal, acho que foi muito interessante, mesmo não tendo as instruções metodológicas, teóricas de como lidar com isso, mas eu acredito que foi positivo, pelo menos a aula foi boa” (ESTUDANTE 01, UECE). Nesse sentido, pode-se notar que faltou objetivo e metodologia para ensinar a trabalhar com fontes imagéticas.

O estudante 02 não recordou a avaliação especificamente sobre o trabalho com imagens, pois essa ocorre de forma diversificada e conforme o programa da disciplina constam os seguintes critérios: frequência e participação ativa em todas as unidades da disciplina; documentação de leituras (textos e filmes) por meio de resumos críticos ou resenhas; estudo de caso; elaboração de um *portfólio*; seminário sobre o livro *Pedagogia da Autonomia* (Paulo Freire); e autoavaliação. Por meio das observações, nas poucas aulas em que estivemos em sala, o docente orientou a produção do portfólio.

Outra discussão apontada pelo estudante 02 se refere ao dilema entre licenciatura e bacharelado, que ocorre informalmente com os docentes do curso. Passa pela fala do estudante a dissociação entre as disciplinas específicas (pesquisa) e as de ensino de História:

Eu vejo que não são muito integradas, essas duas faces [...] eu vejo assim, é meio que como as pessoas, não sei, eu posso estar equivocado, mas os professores que lecionam as cadeiras mesmo tradicionais: História Medieval, História Antiga, se acham mais assim, né. E o pessoal das disciplinas de Didática ficam meio assim [...] mas eu acho que pra mim tudo tem a mesma importância, são coisas que se complementam. Você pode dominar, ter um arcabouço teórico gigantesco, mas se você não tem a tecnicidade mesmo para estar na sala de aula, para dominar aquela situação em sala de aula, porque

isso só as disciplinas de Didática vão te dar, esse conhecimento técnico mesmo, de conduzir uma aula, como trabalhar os elementos que. É difícil, tem que ter as duas coisas.

A formação para o uso de imagem não necessita passar exclusivamente pelas disciplinas de ensino, mas elas apresentam-se como espaços de assimilação da “tradição pedagógica” (TARDIF, 2008), de discussões de práticas específicas da História em sala de aula e de elementos que constituem o tornar-se professor. Percebemos que as disciplinas de ensino de História privilegiam o texto e essa prática pode permear o modo de ensinar dos futuros professores.

4.2.4- Os estudantes do curso de História da UFC

Os estudantes 03 e 04 do curso de História da UFC foram entrevistados no início de dezembro de 2012, nas dependências das salas de aula do curso, no campus do Benfica, após estabelecermos contato por telefone e pessoalmente. O curso é diurno e os estudantes estavam envolvidos com atividades de pesquisa e com o ensino de História. Solicitei que sugerissem possíveis datas para a realização das entrevistas e eles cumpriram o acordado. O estudante 03 estudava no 5º semestre e atuava como monitor da disciplina. O estudante 04 estudava no 6º semestre e fazia parte do PIBID.

4.2.4.1- A trajetória acadêmica

Ao sugerirmos relatarmos a trajetória de escolha do curso, o estudante 03 apontou as motivações, a partir de suas raízes sociais e familiares. Destacou que sua família nasceu num bairro periférico de Fortaleza, com envolvimento nas lutas sociais, por meio da Igreja Católica, inspirados na Teologia da Libertação. Estudou em escola particular e por influência dos professores de História do ensino médio, optou pelo curso superior de História.

O estudante 04 não teve a História como primeira opção, pois a família desejava que a escolha fosse Administração. Destacou ser a partir do terceiro semestre que surgiu o interesse pelo curso. Segundo a estudante 04:

Eu passei a ler mais, a me dedicar mais à faculdade [...] eu tive a oportunidade de passar por algumas bolsas e no 4º semestre, eu acho, eu passei pro PIBID que é um programa de iniciação à docência daqui, e com essa bolsa eu tive a oportunidade de ver se era realmente isso que eu queria,

porque no âmbito acadêmico eu realmente estava me identificando com o curso, mas a vivência escolar na realidade é um pouco mais complexa, a gente aqui dentro da Universidade pode perceber.

O Estudante 04 reconheceu que sua opção pela História ocorreu no decorrer do curso com as experiências acadêmicas, passando a se ver como ‘historiadora e professora’, “[...] tenho essas duas profissões relacionadas, eu acho que a teoria e a prática estão ligadas. Acho que a experiência que eu escolhi, a História foi uma coisa construída durante esses anos, [...] ao longo das minhas experiências que eu quero ser uma historiadora e uma professora”. Destaca-se nessa fala a separação entre licenciatura e bacharelado, entre o ensino e a pesquisa.

4.2.4.2- A discussão do programa da disciplina

O programa da disciplina, sua socialização com a turma, segundo o estudante 03, foi discutido e constituído primeiramente com os monitores e em seguida com os estudantes na primeira semana de aula, apontando os objetivos, a metodologia, avaliação e os textos a serem estudados. Na primeira aula discutiu-se o “[...] plano de aula da disciplina, o programa, o cronograma da disciplina, e também durante aqueles casos específicos, especificamente dos seminários, a gente tem uma parada para poder discutir também como vão ser os seminários, as temáticas” (ESTUDANTE 03, UFC). Segundo o estudante 04, a discussão do programa ocorreu na primeira aula, deixando evidente a metodologia, materiais e produção dos seminários, onde constava o uso de fotografias.

Ao solicitarmos o relato sobre os recursos didáticos que mais foram utilizados pelas disciplinas, o estudante 03 afirmou que o professor utilizou “apenas filmes”. Já o estudante 04 apontou o uso de projetor e materiais de audiovisual, como produção de documentário:

[...] teve algumas equipes que fizeram vídeos, no caso, uma equipe específica trabalhou até com um vídeo que eles fizeram numa escola daqui do Ceará, se não me engano foi a Justiniano de Serpa [...] eles trabalhavam entrevistando os alunos, “o que eles entendiam que era História?”, “pra quê que servia o ensino?” Mas a maioria das equipes trabalhou mais com essa questão do recuso visual né, slide, fotos dos documentos que utilizariam em sala de aula (ESTUDANTE 04, UFC).

Fazendo menção ao uso de fontes imagéticas, o estudante 03 falou sobre a utilização de fotos e de dois filmes, com o intuito de pensar a disciplina:

[...] fazer com que o filme seja uma nova via de reflexão dos alunos sobre o que é discutido em texto. A disciplina têm essa estrutura de discussão bibliográfica, de textos e autores e alguns recursos didáticos [...] que no caso são os dois filmes, que a tentativa é relacionar a discussão que é apresentada no filme com o que a gente discute em sala baseado nos textos.

O estudante 04 relatou terem sido utilizados trechos de filmes e fotografias. Ressaltou que em outras disciplinas ocorreu a utilização de fotografias, “[...] mas não como objeto central do trabalho. A gente tentou trabalhar com documentos mais antigos, no caso, porque a gente estava trabalhando o final do século XIX e começo do século XX, então houve muita documentação mais escrita” (ESTUDANTE 04, UFC).

4.2.4.3- A utilização de imagens pelos professores no ensino de História

Com relação ao ensino do uso de imagens pelos professores e o encaminhamento do trabalho, o estudante 03 relatou que os filmes seguiram um cronograma, com o intuito de finalizar as “unidades da disciplina” (textos): “[...] a primeira unidade discutia a relação de História e Memória e no final a gente via esse filme - *Narradores de Javé*. Uma aula antes, no caso, da exibição do filme, ela fazia uma pequena introdução do filme, o lugar social da produção do filme, quando foi produzido”. Após essa contextualização da temática e da própria produção, ocorria a exibição. Segundo o estudante, solicitou-se a produção de texto, estabelecendo relação entre a bibliografia estudada em sala de aula (textos) e os filmes assistidos: “[...] e aí a gente entregava essa resenha [...] uma aula dedicada exclusivamente a estabelecer essas relações entre o filme e a bibliografia sugerida; a segunda unidade era também nesse mesmo formato” (ESTUDANTE 03, UFC). Tal prática foi constatada pelas aulas observadas, dando-se ênfase aos conteúdos, aos conceitos, à temática, porém não relacionando ao ensino de História.

Para o estudante 04, a utilização de imagens e seu encaminhamento ocorreram nos espaços propostos para seminários, com a orientação do docente: “Uma coisa assim que a gente sempre quando trabalha com imagem, digamos é salientado, não usar a imagem como ilustração, não botar só uma imagem no *slide* como se ela falasse só” (ESTUDANTE 04, UFC). Segundo a estudante 04, em outras disciplinas, os professores também fizeram essa orientação: a imagem deve ser trabalhada como fonte

histórica, devendo ser problematizada. E quando utilizadas as fontes imagéticas nos seminários, o docente:

[...] perguntava de onde a gente estava tirando aquela imagem, qual era o nosso objetivo de estar utilizando aquela imagem, sempre salientando essa relação professor-aluno com a fonte histórica. Qual era o nosso objetivo de trabalhar em sala de aula? Por mais que a gente tivesse fazendo aquilo na disciplina, o objetivo era pensar aquele trabalho dentro de uma sala de aula pra um número maior de alunos, digamos, 35, 40 alunos que é a base.

Nesse sentido, o intuito não se resumiria a lançar a imagem para os estudantes, mas levá-los a pensar por meio da fonte, proporcionando o aprendizado. Segundo a estudante 04, o docente não trabalhou com imagens, mas orientou trabalhos de seminários, deixando à escolha dos estudantes. Quando ocorreram as apresentações em sala, o professor mediava as discussões: “[...] tanto ela dava as orientações, o que ela achou coerente da nossa apresentação, como também os demais alunos faziam intervenções, se achassem necessário; se não concordassem com o que a gente estava propondo, se concordasse, basicamente isso”. Quando questionamos novamente o estudante se o docente havia ensinado a trabalhar com imagens na disciplina de ensino de História, a resposta foi que não só nessa disciplina, mas também com outros docentes ocorreu esse aprendizado. Nesse ponto, embora se apresente a pesquisa em primeiro plano, tanto o docente como o estudante descreveram a relação da fonte com o ensino de História. Consoante a estudante 04:

[...] eu tive oportunidade de pegar professores nos meus semestres iniciais que já reforçaram essa ideia, trabalhar com fontes problematizando aquelas fontes. E quando chegou nessa disciplina, já era algo que de certa forma estava ciente, nós já tínhamos conhecimentos, no caso, ela foi reforçar determinados aspectos que a gente devia levar mais em consideração, ou outros, basicamente isso.

Quando solicitamos que relatassem a importância da utilização de imagens no ensino de História, o estudante 03 afirmou ser importante, porque no tempo em que foi estudante na educação básica, isso não ocorria; mas logo no início do curso os professores realizaram trabalhos com as fontes imagéticas:

[...] pelo menos a gente aprende tanto aqui na História que a gente tem que ver as coisas da maneira mais ampla possível no sentido de tentar marcar o máximo de questões que a imagem, ela meio que dá uma visibilidade maior, ela têm uma, pelo menos eu acho que a questão da sensibilidade, da subjetividade que a imagem passa ela vai muito de encontro com essa proposta de História. Quando a gente pensa, e essa nova proposta de ensino de História para além desses recursos ditos tradicionais.

Como especificidade e critérios para o uso da imagem no ensino dessa disciplina, o estudante 03 destacou ser em função dos próprios conteúdos. Além da leitura dos elementos que compõem a imagem, citou o exemplo dos conteúdos e o tipo de imagem: “[...] quando se trabalha Fortaleza no século XX, Fortaleza *Belle Époque*, o processo de modernização é a utilização da cartografia, utilização de mapas, de plantas da cidade, utilização de fotos dos logradouros, antes e depois do processo de modernização” (ESTUDANTE 03, UFC). Como critérios apresentados pelo professor, destacou a temática tratada pelo filme, o diretor, espaço em que foi produzido e por quem, além de relacionar os conceitos estudados nos textos e os apresentados pelos filmes. E esses elementos, segundo o estudante, foram apresentados antes da exibição da imagem. Consoante as observações, esse procedimento ocorreu e foi retomado após a exibição do filme.

O estudante 04 destacou que o uso das imagens se torna importante primeiramente para despertar a atenção dos estudantes no aspecto visual. Considera ser material que pode criar nova dinâmica na aula, e criticou o uso da imagem como ilustração. Referindo-se aos professores: “Eu acho que ele tem que saber o que ele pretende, quando ele leva uma imagem para a sala de aula. Eu acho que é você trabalhar, com qualquer tipo de fonte, quando você decide levar uma fonte para dentro da sala de aula, você tem de saber o que é que você quer” (ESTUDANTE 04, UFC). Quanto à especificidade de seu uso no ensino de História, relatou aspectos da análise da imagem que entram na dimensão da própria História, tais como momento da criação e características do período retratado, intenções de quem a produziu, além de tratar esse material como fonte. Segundo o estudante 04, entre os critérios apresentados pelo docente para a leitura de imagem, constam: “Não usar a imagem como ilustração; saber que ali é uma representação do real; a imagem não fala por si só; você tem que estar atento a detalhes: quem a produziu, quando produziu, de certa forma, qual a ambiência que ela foi produzida!” (ESTUDANTE 04, UFC). Outro aspecto considerado pelo estudante é que o docente orientava a leitura de teóricos, “[...] porque, quando você está trabalhando uma fonte que para você não é, digamos, habitual, vai ser muito bom você ter acesso a pessoas que estão lidando com aquilo há mais tempo” (ESTUDANTE 04, UFC).

Acerca do referencial teórico utilizado ou apresentado pelo docente, o estudante 03 destacou Marc Ferro; já havia sido trabalhado em outra disciplina no início

do curso, estabelecendo a relação entre História e cinema. O estudante 04 destacou terem sido indicados alguns referenciais contidos em *sites* da *internet* e Peter Burke. Na medida em que surgiam necessidades de outros referenciais teóricos, solicitava-se aos outros docentes.

4.2.4.4- A formação para a utilização de imagens

Ao serem questionados sobre como aprenderam a trabalhar com imagens nas disciplinas de ensino de História, o estudante 03 descreveu que ainda não se sente seguro em trabalhar com essa categoria de fonte. Pode-se notar em sua fala que ainda existem barreiras entre ensino e pesquisa, entre utilizar imagem na pesquisa e no ensino; as disciplinas de educação no curso de História ainda enfrentam resistências dos estudantes:

[...] não é o meu forte esse trabalho com imagens, tenho muita dificuldade [...] por mais que eu já esteja a um ano na monitoria, eu confesso que meu porto seguro é a discussão sobre memória, Memória e História, ensino de História eu estou aos poucos. Já estou muito melhor, muito mais aberto em relação à quando eu cheguei no curso, exatamente pelo que eu te falei. Eu já tive experiências não muito boas com disciplinas da Educação, disciplinas que eu só tive um mês de aula, aula que a professora dava tudo menos discussão sobre educação, eu adotei toda uma expectativa né. Mas isso está sendo quebrado. Assim, essa visão negativa que eu tinha, e em relação a essa questão mais da imagem o que eu tinha de experiência era como utilizar isso para a pesquisa histórica, utilizar um trabalho acadêmico. Então as barreiras que eu estou quebrando nesse sentido é de perceber como utilizar isso em sala de aula. Vou iniciar meus estágios agora, Estágio Supervisionado I, essa semana. E aí a gente está aos poucos tentando ler um pouco mais sobre isso, aplicar nesse. Eu estava vendo algumas coisas de Circe Bittencourt, que ela tem uns trabalhos bem interessantes no sentido de tentar perceber essa ligação entre pesquisa e o ensino de História e eu digo que estou engatinhando, tentando primeiro quebrar essas barreiras que eu tinha.

A avaliação da disciplina em relação ao uso dos filmes foi positiva por contribuir com a discussão dos conceitos de História e Memória. Para o estudante 03, com os filmes foi possível compreender melhor, “[...] os alunos viram um filme meio com a materialização das discussões, no sentido de sentir a coisa mais palpável, fazer uma análise mais concreta do assunto, seja da relação História e Memória, seja da relação das disputas de Memória” (ESTUDANTE 03, UFC).

Segundo o estudante 04, o aprendizado com imagens ocorreu no decorrer de todo o curso e suas primeiras experiências com fontes imagéticas foram na universidade, principalmente por meio dos seminários “[...] não só nessa disciplina, no

caso, mas em disciplinas anteriores; e não é uma coisa assim digamos, não é que seja difícil ou fácil, é porque você trabalhar com uma determinada fonte requer de você um olhar mais sensível para aquela fonte, digamos assim” (ESTUDANTE 04, UFC). Segundo o estudante: “É uma coisa que eu sempre vou ter que estar lendo, procurando informações para produzir essa relação da fonte imagética em sala de aula”.

No tocante à avaliação da disciplina em relação a esse trabalho, considerou-se a participação em sala com relação aos trabalhos, ou seja, as fontes imagéticas como meio para o ensino dos conteúdos:

[...] não foi algo específico para a utilização do uso de imagens. No caso, quando a gente trabalhava com as fontes, ela analisava o que a gente estava apresentando e o que a gente tinha preparado nos planos de aula. Nos nossos seminários a mesma coisa, o que a gente produziu ali, não foi algo voltado para o uso das imagens [...].

Ao finalizarmos as entrevistas com os estudantes 03 e 04, solicitei que o primeiro falasse da disciplina de ensino de História. Relatou que existe o esforço do docente em motivar os estudantes para não dissociar a pesquisa do ensino. Mas a ideia do professor é de levar os estudantes a aplicarem as temáticas de História no seu ensino na educação básica. Por sua vez, quando solicitado sobre sua percepção das disciplinas de ensino, como um todo no Curso de História, afirmou:

[...] aqui a gente ainda tem uma dissociação muito grande entre disciplinas. Têm várias caixinhas que a gente coloca as disciplinas, os rótulos que a gente tem que colocar. Disciplina de Teoria, disciplina de conteúdo, e as disciplinas de Educação, são as relegadas [...] que são ministradas por professores do departamento de História com, vamos dizer assim, com ênfase, com pesquisas na área de Educação, são professores que trabalham o ensino de História e a pesquisa histórica [...].

O estudante 03 retratou a divisão existente entre licenciatura e bacharelado e acredita que essa divisão não deveria existir “[...] porque a gente fala que o profissional da História tem de ser um professor pesquisador [...]”. E acrescentou:

A formação do professor em História ela precisa ser repensada, agora com essa história da regulamentação da profissão, acho que todas essas questões elas implicam diretamente no que o professor de História, o professor de um modo geral, vai ser visto [...] eu acho que a reformulação deveria pensar sobre o que é ensinar História, o que é pensar a História hoje no século XXI, acho que é questão pra ontem, é isso! (ESTUDANTE 03, UFC).

Para o estudante 04, solicitamos que relatasse a centralidade do ensino da disciplina de ensino de História. Considerou que uma boa base teórica não se separa do ensino. Em seguida, quando perguntado sobre a percepção das disciplinas de ensino de

História em relação às disciplinas específicas do curso, relatou a existência de um ‘estranhamento’: “[...] dentro do curso em si eu ainda vejo muitas barreiras assim, de se trabalhar, de se entender o ensino como algo que seja uma responsabilidade do historiador. Ainda tem muita coisa a ser transpassada” (ESTUDANTE 04, UFC).

A investigação qualitativa, com entrevistas e observação não participante seguiu um itinerário de constante adequação ao campo e aos sujeitos. Desde o primeiro contato com os docentes e discentes, passando pelas entrevistas, até as observações (que não foram realizadas em sua totalidade), exigiram tempo e persistência para não perdermos de vista o objetivo que nos propomos investigar.

O objetivo deste capítulo foi investigar o ensino do uso de imagens na formação dos professores que, mesmo com as orientações das DCN’s e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de História, pouco se tem utilizado. Os docentes utilizam imagens com diferentes objetivos. De acordo com o que se propõe nas disciplinas, utilizam diferentes metodologias, considerando elementos comuns a serem analisados na leitura dessas fontes de ensino. Pudemos perceber que o uso ou não de imagens na formação de professores, e a maneira de sua utilização pode estar relacionado à formação que os docentes tiveram no decorrer da graduação ou mesmo da pós-graduação; baste considerar que somente um dos docentes teve formação para trabalhar com fontes imagéticas. Nesse sentido, os saberes experienciais precisaram ser mobilizados para o ensino com imagens, reproduzindo práticas, a partir das necessidades do trabalho docente.

Paralelamente à problemática central, que foi o uso de imagem, detectamos que há resistência entre os estudantes em relação às disciplinas de ensino de História, com dissociação entre ensino e pesquisa. Esse distanciamento entre ensino e pesquisa pode criar entraves metodológicos no processo de constituição do conhecimento histórico na educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do uso de imagem na formação de professores de História apresenta-se como prática necessária diante das orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e em sua apropriação pelos projetos pedagógicos dos cursos. Formar professores para que possam utilizar imagens no ensino de História nos remete a pensar sobre a própria sociedade e a educação, com o constante apelo à dimensão do visual. Consideramos que esse aprendizado tem a universidade como espaço formativo por excelência.

O objetivo de nossa investigação foi verificar como os professores estão ensinando o uso de imagens na formação de professores, nas disciplinas de ensino dos cursos de História, na UECE e UFC, instituições públicas de Ensino Superior de Fortaleza, CE. Essa verificação partiu de categorias relacionadas à formação docente e uso de imagem, porque os professores, diante de tantos aspectos que compõem sua formação, necessitaram constituir percursos teóricos e práticos, mobilizando saberes experienciais e pedagógicos para a constituição da formação profissional dos estudantes.

Em nosso primeiro capítulo, apresentamos a revisão de literatura, destacando os conceitos de imagem e ensino de História. Partindo da leitura de diferentes teóricos da História, Semiótica, Antropologia Visual, apontamos categorias a serem consideradas para o trabalho com leitura de qualquer categoria imagética, fixa ou em movimento. Reconhecemos a necessidade de a disciplina História entrar em outras áreas do conhecimento, a fim de constituir um arcabouço teórico que permita conhecer e direcionar o trabalho com imagens no ensino. Os teóricos relacionados à imagem e à trajetória do ensino de História no Brasil permitiram elencar categorias para a elaboração da leitura de fontes imagéticas.

No segundo capítulo entramos na discussão das especificidades da formação do professor para utilização de imagens; consideramos o conceito de formação docente, suscitado por Tardif (2008), que nos remeteu aos saberes que são constituídos no decorrer das experiências pessoais e profissionais. As reflexões sobre a formação de professores surgiram ganharam destaque no decênio de 1990 na Europa e América do Norte, e posteriormente passou a interferir no Brasil. Nesse sentido, as DCN's e o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, gradativamente foram incorporando elementos de reflexão e orientação em relação ao perfil dos professores de História,

mesmo passando pelas DCN's a valorização da pesquisa, deixando a formação docente em segundo plano.

No terceiro capítulo tratamos das categorias elencadas, a partir dos teóricos estudados. A primeira categoria de análise corresponde à trajetória profissional. Constatamos que o docente que não se graduou em História obteve formação mais consistente para trabalhar com imagens; mesmo assim, reconhece as limitações, não sente segurança para trabalhar com determinadas categorias, como, por exemplo, o cinema, embora o utilize na disciplina que ministra. Os demais professores adquiriram essa formação após terem concluído a graduação, com as necessidades do próprio trabalho, ao considerar as novas discussões da pesquisa e do ensino de História.

Com relação ao programa da disciplina, os docentes discutiram com os estudantes no decorrer dos primeiros dias de aula; consideraram as orientações dos PCN's e organizaram a utilização de imagem, mas essa utilização foi mínima.

Verificamos diferentes práticas com imagens, que levam em consideração aspectos básicos para a elaboração de sua leitura. As práticas dos professores entrevistados são heterogêneas e consideram elementos comuns na leitura de imagens: reconhecem como sendo representação de uma dada realidade, assim como a existência de um produtor, tempo e espaço, e que possuem valores específicos que interferem na produção.

Porém, em algumas situações, constatamos a falta de objetivos e metodologia. Quando verificada a prática de ensino com uso de imagens entre os docentes, constatamos que grande parte relatou ter considerado as categorias essenciais para a leitura de imagens; mas ainda há resistências e dificuldades para utilizar essa fonte de ensino; talvez por esse motivo prevaleça a utilização de textos. Em algumas situações de nossa observação e da entrevista com os discentes, constatou-se a falta de objetivos com o uso da imagem e a não relação com o ensino de História. Conforme a revisão de literatura, as entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de ensino de História e pelos estudantes que passaram por essas disciplinas, assim como a observação que realizamos, foi possível detectar que o uso de imagem, e até mesmo de outras fontes/linguagens de ensino, permanecem pouco utilizadas, priorizando-se o uso de material textual.

O ensino do uso de imagens no curso de História da UECE pelo docente 01 não teve objetivos definidos; a observação de sua prática permite dizer que, apesar

de reconhecer elementos importantes para a elaboração de sua leitura, isso não ocorreu. O encaminhamento da reflexão deteve-se no âmbito de conteúdos históricos sem relacioná-los ao ensino. De acordo com o estudante 01, privilegiou-se o texto escrito. O docente 02 reconheceu as dificuldades de utilizar imagens; porém, de acordo com os objetivos da disciplina e da própria aula, realizou trabalho com documentários e fotografias, orientando categorias de leitura e relacionando com a prática de ensino de História. Tal prática confirma-se nos relatos do estudante 02 e na própria observação.

Na UFC, o uso de imagens foi encaminhado em consonância com os objetivos das disciplinas dos professores 03 e 04. Mesmo assim, é relativamente pouco utilizada. Conforme os relatos dos docentes, a pesquisa permanece como foco no curso de formação de professores. Embora os documentos apontem a relação de proximidade entre ensino e pesquisa, e os estudantes 03 e 04 reconheçam que já ocorreram avanços, ainda se prioriza a formação do pesquisador. Assim, o uso de imagens pelo docente 03 permitiu discutir os conceitos da disciplina, mas não se estabeleceu relação com o ensino de História. Embora não tenha sido possível realizar as observações da prática do docente 04, revelou em sua fala o esforço em aproximar a pesquisa ao ensino, mesmo que o tratamento da imagem se detenha na perspectiva da fonte histórica.

As diferentes práticas com imagem trouxeram à tona uma antiga discussão que, vez ou outra, aflora nos seminários e congressos da área, que é justamente o fato de que os cursos de licenciatura se propõem a formar licenciados e, na prática formativa, se supervalorizam as disciplinas específicas dos cursos de História, com ênfase na pesquisa. Nesse sentido, docentes e estudantes relataram tal dissociação. Os docentes reconheceram a postura de resistência dos estudantes em relação ao ensino de História, e os estudantes confirmam tal postura; porém acreditam ser fundamental para a formação.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos docentes e discentes das disciplinas investigadas não está somente no ensino da utilização de imagens, mas nas próprias disciplinas de ensino de História. Conforme os relatos dos discentes, são disciplinas consideradas menos importantes em relação às específicas do curso e essa desvalorização também penetra no comportamento de boa parte dos docentes, que supervalorizam a pesquisa em detrimento do ensino. A maioria dos professores comentaram que os estudantes demonstram desinteresse pelas disciplinas de ensino, com resistências à participação e realização de atividades.

Os professores relataram diferentes práticas com imagem, a maioria delas coerentes com a orientação dos teóricos. Podemos considerar que não tiveram formação no decorrer da graduação e foram “forçados” a constituir essa formação para ensinar. A formação para o uso de imagem não ocorreu nos cursos superiores. Os docentes graduados ou mesmo pós-graduados em História não tiveram formação para ensinar com fontes imagéticas. Os saberes para utilização de imagens foram sendo mobilizados, apropriados, constituídos, de acordo com as necessidades do trabalho. Uma das formas a que os professores recorreram para constituir a prática com imagens, foi por meio de eventos/congressos e estudos particulares.

Na sua vez, os professores reconheceram que pouco se tem utilizado de novas fontes para o ensino nas disciplinas investigadas, mesmo perante as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História. No entanto foi unânime o reconhecimento da necessidade de realização do trabalho com imagens e que ainda sentem dificuldades para sua plena utilização na formação de professores.

Por sua vez, os estudantes relataram aspectos coerentes e incoerentes nas falas dos docentes. Segundo os estudantes, há o apego aos textos e utilizam-se poucas fontes para o ensino; de modo geral, as imagens tornam-se meios para a discussão dos conceitos propostos nas respectivas disciplinas de ensino de História. A discussão do uso de imagens no ensino de História não tem sido articulada por todos os docentes, surgindo outra problemática: a dissociação entre ensino e pesquisa, entre professor e pesquisador. Outro aspecto diz respeito ao aprendizado, porquanto, se não aprendem na universidade, não aprendem com seus pares, na prática da profissão. Ou talvez não aprendam, por não terem modelos de referência.

Notamos que os relatos de 75% dos professores e de 100% dos estudantes apresentaram dissociação entre ensino e pesquisa, além de relatarem resistência por parte de estudantes e mesmo dos docentes em relação ao ensino de História. Por sua vez, a prática de ensino com essas diferentes fontes é de fundamental importância para o aprendizado do futuro professor, para a constituição de práticas em sala de aula na educação básica. Se as disciplinas são encaminhadas aos cursos de História, priorizando a utilização de textos, não considerando as novas fontes de ensino, a tendência é que também essa prática seja reproduzida. Ou seja, o espaço de formação deve propiciar a utilização de imagens: se os professores ensinam, os estudantes aprendem como ensinar, e isso passa pela prática. Se o espaço de sala de aula não está propiciando tal prática, se

o tempo está “engolindo” o cronograma, com a necessidade de priorizar certos aspectos da formação docente, o desafio talvez esteja em promover espaços de estudos paralelos ao curso, na perspectiva de sanar tais dificuldades.

REREFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v.22, p.183-193, 2003.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold ; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Évelyne; ALTET, Marguerite. **Formando professores profissionais** : Quais estratégias? Quais competências?. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.23-35.

ANDRADE, Rosana de. **Fotografia e antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002, 131p.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1993, 317p.

_____. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, 304p.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, 70p.

BARBOSA, Andréa. Significados e sentidos em textos e imagens. In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T.; HIKIJI, Rose S. G. (orgs.). **Imagem-conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p.71-84.

BARROS, José D'Assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. **Antítese**, Londrina, PR, v. 5, n.9, p. 391-419, jan/jul 2012.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1974, 116 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, 408p.

_____. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990, 227p.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993 (Tese de Doutorado).

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 159 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003,136p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, 420p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- MEC. Acessado em: 28/11/2012. Disponível: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- MEC. Acessado em: 28/11/2012. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. PARECER CNE/CES nº. 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História- MEC.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº. 28/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002-MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 009/2001, 8 e maio de 2001- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº13/2002, de 13 de março de 2002- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 1/2001, de 3 de abril de 2001- MEC.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004, 264p.

_____. (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.7-38.

_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 154p.

CAETANO, Coraly Gará. A História como ciência humana. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Introdução às ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1987, p.83-86.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo Sem Fronteiras**, v.8, n. 2, jul/Dez. 2008, p.134-147.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida N. (orgs.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.107-144 (O Brasil Republicano, v.2).

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.155-192.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 166 p.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, 236p.

CECATTO, Adriano; MAGALHÃES JUNIOR, A.G. O uso de imagem no ensino de História. In: COLE, Ariane Daniela; RIBEIRO, José da Silva (orgs.). **Espaço, mediação e comunicação**: ICCI- VII Seminário Internacional Imagens da Cultura/Cultura das Imagens. São Paulo: Altamira Editorial, 2012, v.2, 492-502.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, 464p.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold ; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Évelyne; ALTET, Marguerite. **Formando professores profissionais** : Quais estratégias? Quais competências?. 2.ed.Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.85-102.

CHARTIER, Roger. Imagens. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, p.405-408.

_____. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tradução portuguesa de Maria Manuela Galhardo, 2002, 244p.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida M. D.. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum- Revista de História**, João Pessoa, n.16, jan./jun., 2007, p.147-160.

COUTO, Maria de Fátima M. Imagens eloquentes: a primeira Missa no Brasil. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, jul.-dez., 2008, p. 159-171.

CRESWELL, John W.; ROCHA, Luciana de Oliveira. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, 296 p.

GARCIA, Nelson J. **Estado Novo, ideologia e propaganda política**. São Paulo: Edições Loyola, 1982, 163p.

FEITOSA, Mariana Reis. O lugar da prática de ensino na formação inicial do professor de História: um estudo sobre o curso de História da UNESP, campus de Assis. **História & Ensino**, Londrina, v.14, ago. 2008, p.85-94.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editorado Brasil, 2009, 143p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Perfis e trajetórias dos professores universitários de História no Rio de Janeiro. **ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza-CE, 2009. Acessado em: 15/11/2012. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0046.pdf>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 164p.

FLORESCANO, Enrique. A função social do historiador. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.4, p.65-79, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993, 169p.

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003, 256p.

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, 255p.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **Da infância ao altar da pátria**: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).

_____. **História & ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 119p.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008, 320p.

HARRISON, Robert; JONES, Aled; LAMBERT, Peter. A institucionalização e a organização da História. In: In: LAMBERT, Peter (org.). **História**: introdução ao ensino e à prática. Porto Alegre, RS: Penso, 2011, p.25-42.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004, 120p.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996, 152p.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um embate metodológico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.237-250.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, 163p.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, 541p.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novas abordagens**. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. (orgs.). **História: novos objetos**. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. (orgs.). **História: novos problemas**. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LIMA, Aryana Costa. O papel dos cursos de graduação em História: uma discussão sobre a formação dos profissionais de História. **AEDOS**, v.3, n.6, jan./jun., 2010, p.9-27. Acessado em: Dia 28/11/2012. Disponível em: www.seer.ufrgs/aedos

_____. As prescrições para a formação de historiadores no Brasil. **ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza-CE, 2009. Acessado em: 20/11/2012. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0558.pdf>

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio G.; LIMA, Jeimes M.C.. Ensinando História no Brasil: trajetórias de percurso. In: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: UFRN, 2007. v.1. p.1-10.

MAGALHÃES JUNIOR, A.G.; CECATTO, Adriano. O que o homem juntou...: interdisciplinaridade no ensino de História e Geografia. In: VASCOLCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula *et al* (orgs.). **Multiterritorialidades e Novas Práticas Culturais**. Fortaleza: RDS, 2012, p.391-405.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio G.. Luz, câmera & emoção: vídeos documentários e História da Educação. In: VASCONCELOS, José Gerardo. **Tempo, espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetivos de estudo**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010, p.310-322.

MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo**. Lisboa: Edições Colibri - CIDEHUS-Universidade de Évora, 2002, 246p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 358p.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010, 190p.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004, 288p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994, 80p.

MISKELL, Peter. Os historiadores e o cinema. In: LAMBERT, Peter (org.). **História: introdução ao ensino e à prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2011, p.282-293.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 3 v. p. 296-323.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, v.13, n. 25/26, p.143-162, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **A História depois do papel**: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p.235-289.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira. **A formação de professores no curso de História da Universidade Federal do Pará**: uma análise do Projeto Político Pedagógico. Belém, PA: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2008 (Dissertação de Mestrado), 171p.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem e ciências sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T.; HIKIJI, Rose S. G. (orgs.). **Imagem-conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papius, 2009, p.35-60.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Nana**, v.14, n.2, p.455-475, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n2/a07v14n2.pdf>

NÓVOA, António. O passado e o presente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.13-34.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 119p.

PESAVENTO, Sandra J.. **História & História Cultural**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, 130p.

_____. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p.99-122.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold ; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Évelyne; ALTET, Marguerite. **Formando professores profissionais** : Quais estratégias? Quais competências?. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.161-184.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 296 p.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, 142p.

Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará (2006), 36p.

Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Ceará (2010), 43p.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 141 p.

_____. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 200p.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia visual**: da minúcia do olhar ao olhar distanciado. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004, 202p.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p.65-104, jan./jun., 2007.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Licenciaturas**: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996 (Dissertação de Mestrado), 190p.

ROSSINI, Miriam de Souza. O cinema e a história: ênfases e linguagens. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p.99-122.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.63-92.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo de imagens. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p.117-127.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008, 222p.

SANTOS NETO, Martinho Guedes. Formação de professores e ensino de História: significações para o exercício da docência. **XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, de 12 a 17 de julho de 2009, p.1-10.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, p.451-472, maio/ago. 2006. Acessado em: 20 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, 159p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. **História & Ensino**, Londrina, v.8, edição especial, out. 2002, p.169-184.

SCHWARTTZMAN, Simom; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**: centenário de Gustavo Capanema: novos tempos de educação no Brasil (interrogação). São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000, 405p.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum- Revista de História**, n. 22, João Pessoa, jan./jun. 2010, p.173-188.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, 144p.

SILVA, Norma Lucia; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os Caminhos da Institucionalização do Ensino Superior de História. **História & Ensino**, Londrina-PR, v.2, n.17, jul./dez., p.283-306, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. 319p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 325p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 13, São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./, 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: PAQUAY, Léopold ; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Évelyne; ALTET, Marguerite. **Formando professores profissionais** : Quais estratégias? Quais competências?. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.185-210.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 16 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p.127-162.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003, 106p.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: E.P.U., 2001, 304p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009, v.4, 234p.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?: uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, 1991 (Tese de Doutorado).

_____. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v.18, n.36, p.26-34, São Paulo, 1998.

ZANONE, Valério. Laicismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 670-674.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA: **A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**
 PROPONENTE: ADRIANO CECATTO
 ORIENTADOR: PROF^o DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Professor (a) entrevistado (a): _____

Formação inicial de nível superior: _____

Área de Pós- Graduação: _____

Instituição em que trabalha: _____

Disciplina: _____

Tempo em que leciona a disciplina: _____

Utilização de imagens no ensino de História

1. Trajetória profissional:

- a) Trajetória profissional.
- b) Trabalho com ensino de História/ tempo em que leciona.

2. Programa da disciplina:

- c) Discussão do programa da disciplina com os estudantes.
- d) Recursos didáticos (ex: filme, foto, pintura, música) que costuma utilizar no ensino de História.
- e) Planejamento da disciplina com a utilização de imagens.
- f) As orientações descritas nas DCNs e no projeto pedagógico do curso para formar os estudantes em relação ao uso desse recurso didático (trabalho com imagens).

3. Utilização de imagens:

- g) Maneira como utilizou imagens no ensino de História.
- h) Os critérios de escolha das imagens para utilizar no ensino.
- i) Os critérios que considera importante para elaborar a leitura de imagens.
- j) Especificidade para utilizar imagens no ensino de História.
- k) Os referenciais teóricos que orientam seu trabalho com imagens.
- l) A importância da utilização da imagem no ensino de História.

4. Formação Docente

- m) Formação para trabalhar com leitura de imagens na graduação ou pós-graduação.
- n) Aprender a trabalhar com imagens.
- o) O processo de avaliação dos estudantes, a partir da utilização de imagens no ensino de História.

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: **A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**
PROPONENTE: ADRIANO CECATTO
ORIENTADOR: PROF^o DR. ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Estudante entrevistado: _____

Semestre matriculado: _____

Disciplina: _____

Semestre em que cursou a disciplina: _____

Utilização de imagens no ensino de História**1. Trajetória acadêmica**

- a) Escolha do curso de História.

2. Programa da disciplina

- b) Discussão do programa da disciplina com a turma.
c) Recursos didáticos (ex: filmes, fotos, pinturas, músicas) que foram mais utilizados na disciplina de ensino de História.
d) O uso de fontes imagéticas no programa da disciplina.

3. Utilização de imagens

- e) Utilização de imagens no decorrer da disciplina, tipo de imagem e como foi utilizada.
f) O encaminhamento do trabalho com as imagens pelo professor.
g) A importância do uso de imagem no ensino de História.
h) As especificidades de utilizar imagens no ensino de História, abordadas pelo professor.
i) Os critérios apresentados pelo professor para a leitura das imagens.
j) O referencial teórico-metodológico informado pelo professor para trabalhar com leitura de imagens.

k)

4. Formação para trabalhar com imagens

- l) Trabalhar com imagens.
m) A avaliação da disciplina em relação ao uso de imagens.

**Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**PESQUISA: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada *A utilização de imagens na formação de professores de História*, a fim de investigar como os professores nos cursos de História da UECE e UFC, ensinam o uso da imagem na formação de professores. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores dos cursos de História da UECE e UFC, que trabalham com as disciplinas de ensino de História. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Adriano Cecatto, pelos telefones (85) 9631 1335 ou e-mail: adriano_tto@yahoo.com.br; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

(destacar)

Tendo sido informado sobre a pesquisa **A Utilização de Imagens na Formação de Professores de História**, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, CE, _____ de _____ de _____.

**Apêndice D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do Projeto de Pesquisa de dissertação sob o título: *A utilização de imagens na formação de professores de História*. Meu nome é Adriano Cecatto, sou o pesquisador responsável e discente no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); minha área de atuação é ensino de História e Educação, com ênfase em Formação de Professores. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será punido de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Adriano Cecatto e o orientador da pesquisa Prof^o. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, nos telefones (85) 3214-5968 ou 9641-1335, e-mail: adriano_tto@yahoo.com.br ou germano.jr@uece.br. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O estudo tem como objetivo: investigar como os professores dos cursos de História da UECE e UFC utilizam imagens em suas práticas de sala de aula. Neste sentido, solicito sua colaboração na participação da entrevista a respeito da temática em questão. Os dados obtidos serão divulgados junto à comunidade acadêmica, respeitando o caráter confidencial das entidades. Informo ainda o que consta a seguir:

- ✓ Depois de adquirir o conhecimento das informações disponibilizadas, tem por direito aceitar ou recusar a divulgação delas.
- ✓ Garanto-lhe o anonimato e segredo quanto ao nome e às informações prestadas. Não divulgarei seu nome, nem qualquer informação que possa identificá-lo.
- ✓ Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento.
- ✓ Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento científico e para a melhoria na formação docente de História.
- ✓ Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.

- ✓ As entrevistas realizadas na pesquisa serão gravadas em áudio.
- ✓ Por esses motivos, gostaria muito de poder contar com sua valorosa cooperação, o que desde já agradeço.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *O uso de imagens na formação de professores de História*, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Adriano Cecatto sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do pesquisado

Eu, Adriano Cecatto, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A – PESQUISA ESTADO DA ARTE – Realizado no banco de dados de DISSERTAÇÕES da CAPES com trabalhos defendidos em âmbito nacional, entre os anos de 2000 a 2011.

	IMAGEM	MÚSICA	LIVRO DIDÁTICO	OUTRAS TECNOLOGIAS	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES / FORMAÇÃO DE PROFESSORES / CURRÍCULO /PROGRAMA DE ENSINO / CONHECIMENTO HISTÓRICO / APRENDIZAGEM	
2000	1		1		9	
2001			4		9	
2002			3		12	
2003	1		4		9	
2004			2	2	4	
2005	2		4	2	5	
2006	1	2	3	1	11	
2007	5				10	
2008	1		3		7	
2009	2		4		13	
2010			7	2	11	
2011	4		7	2	15	
TOTAL	17	2	42	9	115	185

ANEXO B – PESQUISA ESTADO DA ARTE– Realizado no banco de dados de TESES da CAPES com trabalhos defendidos em âmbito nacional, entre os anos de 2000 a 2011.

	IMAGEM	MÚSICA	LIVRO DIDÁTICO	OUTRAS TECNOLOGIAS	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES / FORMAÇÃO DE PROFESSORES / CURRÍCULO /PROGRAMA DE ENSINO / CONHECIMENTO HISTÓRICO / APRENDIZAGEM	
2000					1	
2001					4	
2002					3	
2003					1	
2004					5	
2005					2	
2006			1		5	
2007						
2008			2		1	
2009			3		3	
2010	1		1		3	
2011			1		4	
TOTAL	1		8		32	41