

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**MURILO CALMON DA CRUZ**

**IMAGENS DO BRASIL COLONIAL EM SALA DE AULA:  
uma proposta de análise interpretativa e crítica de fontes  
iconográficas**

Rio de Janeiro  
2024

**MURILO CALMON DA CRUZ**

**IMAGENS DO BRASIL COLONIAL EM SALA DE AULA: uma proposta de análise interpretativa e crítica de fontes iconográficas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa.

Rio de Janeiro

2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C957 Cruz, Murilo Calmon da

Imagens do Brasil Colonial em sala de aula : uma proposta de análise interpretativa e crítica de fontes iconográficas / Murilo Calmon da Cruz. - Rio de Janeiro, 2024.

40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberta Martinelli e Barbosa.

1. História – Estudo e ensino. 2. Iconologia. 3. Brasil - História - Período colonial, 1500-1822. I. Barbosa, Roberta Martinelli e. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**MURILO CALMON DA CRUZ**

**IMAGENS DO BRASIL COLONIAL EM SALA DE AULA: uma proposta de análise interpretativa e crítica de fontes iconográficas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 20 de março de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa  
EEH/Colégio Pedro II  
Orientadora

---

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia  
EEH/Colégio Pedro II

---

Profa. Dra. Suelen Siqueira Julio  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Júlio César Paixão Santos  
EEH/Colégio Pedro II (Suplente Interno)

---

Profa. Dra. Carla Silva do Nascimento  
Colégio Pedro II (Suplente Externo)

Aos meus professores, inspirações ao longo da trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Escrever um Trabalho de Conclusão de Curso é uma tarefa que nos obriga a revisitar nossa trajetória acadêmica, um exercício de memória que possibilita perceber o quanto mudamos ao longo do tempo. Percorrer esse caminho de aprendizado foi um privilégio do início ao fim, por essa razão se faz necessário agradecer aos que tornaram esse percurso o melhor possível. Portanto, seguem meus agradecimentos:

À minha mãe, por sempre ser a minha maior incentivadora e ter defendido sempre o valor dos estudos e do compromisso profissional, valores que me trouxeram até aqui.

Aos professores do Colégio Pedro II, profissionais comprometidos e inspiradores, que com sua prática pedagógica enriqueceram a minha própria.

À professora Roberta Martinelli, que com sua orientação tornou esse trabalho possível. Obrigado pela paciência, leitura e sugestões que tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores membros da banca, Suelen Julio e Wolney Malafaia, por aceitarem participar deste importante momento da minha carreira acadêmica.

A Laura, amiga muito antiga que tive o grande prazer e sorte de reencontrar neste curso. Obrigado por tornar a permanência nesta especialização possível, nossas conversas, trocas e a companhia na volta para Niterói foram primordiais em todo processo.

Ao Lukas, que somente com sua presença em minha vida tem o dom de torná-la mais bonita. Obrigado por todo seu companheirismo, incentivo e por trazer a tranquilidade quando esta falta.

Finalmente, agradeço todos os professores que passaram em minha vida, a eles dedico este trabalho. De certa forma há um pouco de todos vivendo em mim, uma vez que com cada um deles aprendi algo sobre a prática docente.

## RESUMO

CRUZ, Murilo Calmon da. **Imagens do Brasil colonial em sala de aula**: uma proposta de análise interpretativa e crítica de fontes iconográficas. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Este manual didático propõe a integração da iconologia no ensino de História, buscando capacitar os alunos para uma análise crítica e interpretativa das imagens históricas. Baseando-se em teorias historiográficas e pedagógicas, apresenta uma abordagem metodológica que serve de material de apoio aos professores para a orientação dos estudantes na compreensão das narrativas visuais, utilizando o método iconológico. Ao conectar o passado colonial do Brasil com a contemporaneidade digital, o manual visa desnaturalizar as representações históricas, promovendo uma consciência crítica e cidadã nos alunos. Este recurso destaca-se como uma ferramenta para o ensino de História, oferecendo uma abordagem em sintonia com o contexto formativo de cidadãos críticos e conscientes de sua própria história e identidade.

**Palavras-chave:** iconologia; ensino de história; Brasil colonial.

## **ABSTRACT**

CRUZ, Murilo Calmon da. **Images of colonial Brazil in the classroom**: a proposal for interpretative and critical analysis of iconographic sources. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

This didactic manual proposes the integration of iconology into history teaching, aiming to empower students for a critical and interpretative analysis of historical images. Based on historiographical and pedagogical theories, it presents a methodological approach that serves as support material for teachers to guide students in understanding visual narratives, using the iconological method. By connecting Brazil's colonial past with digital contemporaneity, the manual aims to denaturalize historical representations, promoting a critical and citizen consciousness in students. This resource stands out as a tool for history teaching, offering an approach in line with the formative context of critical and aware citizens of their own history and identity.

**Keywords:** iconology; history teaching; colonial Brazil.

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil (1861)	23
Figura 2 - Horace Vernet, Première messe en Kabylie (1854)	25
Figura 3 - Henrique Bernardelli, Os bandeirantes. (1889)	26
Figura 4 - Henrique Bernardelli, Ciclo da caça ao índio (1922)	28
Figura 5 - Victor Meirelles, Batalha dos Guararapes (1879)	29
Figura 6 - Theodore de Bry, Cenas de Antropofagia no Brasil (1596)	32
Figura 7 - Theodore de Bry, Cenas de Antropofagia no Brasil (1596)	32
Figura 8 - Albert Eckhout, Homem Africano (1641)	34
Figura 9 - Albert Eckhout, Mulher Tapuia (1641)	36

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	UMA IMAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA	13
3	ICONOLOGIA EM SALA DE AULA	17
4	PRODUTO PEDAGÓGICO: MANUAL DIDÁTICO	21
4.1	Atividades com pinturas históricas	23
4.2	Atividades com pinturas do período colonial	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	39

## 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma imersão crescente em um cenário no qual as imagens desempenham um papel preponderante na disseminação de informações. Em um mundo onde as telas permeiam a vida cotidiana, ignorar a comunicação visual torna-se uma impossibilidade latente. Nesse contexto, é imperativo considerar uma formação que capacite os cidadãos a navegarem por essa realidade não apenas como receptores passivos, mas como agentes críticos na interpretação do mundo que os circunda.

A educação escolar emerge como protagonista nesse debate, desempenhando um papel crucial na preparação dos estudantes para enfrentar um universo saturado de imagens, que supera em voracidade qualquer outro meio de comunicação ao longo da história. A Geração Z, nascida em um ambiente digital, vive em um cenário onde a proliferação de conteúdo visual é um detalhe intrínseco à comunicação. Esse excesso de informação converte o espaço público em um campo de confronto entre narrativas antagônicas, que se utilizam de tecnologias para tornar suas mensagens mais palatáveis ao público-alvo.

É essencial abordar esse cenário sem emitir juízos de valor sobre a natureza da comunicação contemporânea. No entanto, alguns recursos ascendentes, como *deepfakes* e a inteligência artificial na produção de imagens, acrescentam complexidade ao debate, desafiando a capacidade de discernir a realidade da informação falsa.

Desde os primeiros anos deste século XXI, a professora Circe Maria Bittencourt levantava questões sobre o superdimensionamento da internet na vida das novas gerações. Ao comentar sobre a possibilidade de utilização de diversas tecnologias em sala de aula, a autora alertava para os perigos da formação de uma cultura de massa alienante e submissa aos interesses de mercado. O perigo residia em um ensino puramente informativo, desprovido de qualquer crítica. Contudo, a autora não adotava uma visão conservadora que negava a utilização de novas tecnologias em sala de aula, perspectiva que em 2005 já parecia anacrônica e hoje se mostra condenável. Em sua visão, era necessário que o educador mergulhasse nesse paradoxo e buscasse a melhor maneira de formar seus alunos dentro desta nova cultura de imagens (Bittencourt, 2005). Se esse exercício de adaptação ao novo cenário das comunicações era recomendado desde o início do século atual, para a nova geração de professores torna-se uma exigência, especialmente para aqueles que já nasceram imersos no mundo das telas.

A mudança geracional que desafia o currículo escolar é um tema que toma cada vez mais espaço nas pesquisas em educação, e o campo do Ensino de História tem intensificado a dedicação a esse debate. Nesse sentido, a professora Flávia Eloisa Caimi apresenta um panorama onde cada vez mais o saber escolar tem sua estrutura contestada pelas novas gerações que se aproximam dele (Caimi, 2014). Em um mundo onde todo conhecimento tido como necessário está a um toque no celular de distância, múltiplas opções de interação se apresentam, é cada vez mais difícil manter os estudantes interessados na escola, ou ao menos que reconheçam a importância dela em suas vidas.

O que está em negação não é a cultura histórica como um todo, mas a mudança na sua formatação. Flávia Caimi ressalta a originalidade na percepção deste fenômeno por Eric Hobsbawm já na década de 1990 (Caimi, 2014, p.192). O historiador inglês salienta que a formação das gerações mais jovens não engloba a

história como um instrumento para a interpretação do mundo, o que transforma toda a percepção da realidade em um longo presente, inabilitando qualquer relação com o passado público de sua sociedade (Hobsbawn, 1995, p.13). Certamente dos anos 1990 até a atualidade essa forma de interpretar o mundo expandiu-se no pensamento social, ao conceito foi atribuído o nome de presentismo, uma categoria muito debatida pelas ciências humanas neste século XXI. Romper com essa perspectiva, ou ao menos promover a conscientização a respeito da importância de reconhecer no passado uma experiência válida, é tarefa do historiador e do professor de história.

Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de história, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história por décadas (Caimi, 2014, p.192).

A professora desenvolve algumas saídas para os problemas apresentados, cabe ao professor articular pedagogicamente os problemas historiográficos a fim de fazê-los mais interessantes ao seu público-alvo, os alunos. Ao articular o currículo escolar com a realidade imposta pelas novas gerações, o professor possibilita a abertura de um horizonte de possibilidades para sua atuação.

O ensino dito tradicional não refuta, antes tende a reforçar a percepção da história escolar como uma coleção de fatos e datas. Como decorrência disso, os estudantes desconhecem, em geral, o papel crítico do raciocínio histórico e pouco compreendem em que consiste uma explicação. É desejável, então, que eles exercitem a resolução de problemas qualitativos e a explicitação de seu raciocínio, numa perspectiva metacognitiva. Todavia, é improvável que conquistem a facilidade para raciocinar historicamente a menos que a estrutura da proposta de ensino acentue a relevância de tal habilidade (Caimi, 2014, p.194).

Este trecho do capítulo resume o ponto de partida desta proposta pedagógica. Capacitar os alunos para desenvolver um raciocínio histórico é uma das formas de lidar com o presentismo inerente às novas gerações, que as impedem de reconhecer o valor de ler seu mundo historicamente.

Geralmente, essa questão da atratividade da história para os alunos tem sido resolvida com propostas que giram em torno das chamadas metodologias ativas, ou do uso de novas tecnologias como recurso didático-pedagógico para tornar o conteúdo mais interessante. Intervenções que são válidas e podem surtir um efeito bastante relevante.

Contudo, tendo em vista que as chamadas novas tecnologias não estão presentes em grande parte nos ambientes escolares do Brasil, é necessário também enfrentar essas questões utilizando os meios mais comuns em sala de aula mais disponíveis ao professor em qualquer espaço escolar. Abrir a possibilidade para que o aluno sintá-se desafiado a investigar e interpretar as fontes históricas, ao mesmo tempo que articula alguns conhecimentos históricos com o contexto presente, não depende somente do uso de novas tecnologias. As imagens presentes em livros didáticos, enciclopédias e outras mídias impressas também podem ser usadas no cotidiano da sala de aula em atividades que envolvam a análise destas imagens enquanto fontes históricas iconográficas na educação escolar.

Diante da incerteza sobre o futuro da comunicação e a sustentabilidade da noção de verdade nas mídias digitais, surge a indagação: qual seria o papel da escola nesse cenário aparentemente distópico? Não é possível responder com clareza sem incorrer em leviandade, mas ignorar esse panorama não se apresenta como uma opção viável. Este trabalho, portanto, se insere no campo educacional, utilizando recursos visuais como instrumento didático-pedagógico. O objetivo primordial é fomentar a construção de um pensamento crítico nos alunos, especialmente no que tange à análise de imagens. Para alcançar esse intento, a abordagem recai sobre o ensino da história do Brasil colonial, explorando a construção de imagens em períodos distantes da atualidade, mas nos quais, assim como no presente, as imagens retratavam mais a intenção do autor do que uma suposta 'verdade' dos fatos.

## 2 UMA IMAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA

Este trabalho busca contribuir para o campo do ensino de História, assumindo a educação como o cenário primordial para a formação do senso crítico dos alunos. No ambiente escolar, a diversidade não apenas se manifesta de forma mais latente, mas também representa um terreno controlado no qual ocorrem as primeiras e fundamentais interações sociais. Nesta perspectiva, a escola emerge como o espaço crucial onde os alunos adquirem as lentes essenciais para interpretar o mundo ao seu redor. Nas ciências humanas, especificamente, ocorre a contextualização e o debate dos problemas sociais, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e reflexiva de seu entorno.

Adotando uma abordagem construtivista da educação, afastamo-nos da visão do aluno como um mero receptor passivo e o reconhecemos como um participante ativo na construção do conhecimento. Antoni Zabala (1998), em consonância com as teorias de César Coll, propõe uma divisão dos conteúdos educacionais em categorias factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

A proposta de Zabala, ancorada em uma perspectiva de educação integral, amplia a compreensão do termo “conteúdo”. Em um sentido tradicional o termo está atrelado a uma ideia de educação disciplinar, onde os conteúdos seriam somente a matéria a ser ensinada pelo professor. O autor espanhol propõe uma mudança na compreensão ao nomear como conteúdo tudo aquilo que é matéria de aprendizagem. Ou seja, é conteúdo tudo aquilo que pode ser aprendido, como comportamentos, formas de se relacionar socialmente, habilidades motoras e afetivas. Esses conteúdos estariam presentes no currículo oculto, de maneira que Zabala define aquilo que se aprende na escola, mas não está definido no planejamento pedagógico (Zabala, 1998, p.30).

Este manual estrutura-se em consonância com a tipologia de conteúdos proposta por Zabala, reconhecendo que o processo de aprendizagem pode envolver os quatro tipos de conteúdo, sendo fundamental na formação integral do estudante.

No recorte proposto, o foco recai sobre dois períodos marcantes da história do Brasil: o colonial e o final do século XIX/início do século XX. São abordados não apenas fatos, conceitos e princípios dessas épocas, mas também eixos temáticos cruciais para a compreensão da sociedade neste período histórico, como por exemplo: as representações de indígenas e negros africanos e as ações políticas desses sujeitos históricos, a dinâmica da colonização, o racismo e a escravidão. A intenção é proporcionar aos alunos uma imersão aprofundada nos contextos históricos, estimulando uma compreensão crítica dos elementos que moldaram a constituição da sociedade brasileira.

No eixo procedimental, as atividades propostas no manual destacam-se pela ênfase no desenvolvimento de ações relacionadas aos conhecimentos factuais e conceituais. De maneira específica, busca-se tornar o aluno capaz de ler as imagens enquanto um discurso visual e interpretá-las. As perguntas são estruturadas entrelaçando conhecimento factual e análise de imagens, buscando desenvolver a capacidade dos alunos não apenas de memorizar informações, mas de mobilizar o seu conhecimento de maneira contextualizada. Mesmo com um forte caráter subjetivo, a compreensão iconográfica das imagens pode ser exercitada em um nível inicial que será explicado em parágrafo posterior. O professor, ao utilizar o manual, atua como um guia, direcionando o processo de aprendizagem e incentivando os estudantes a explorarem as interconexões entre o conhecimento

histórico e a interpretação visual.

Na esfera atitudinal, este trabalho almeja ir além do simples desenvolvimento de um olhar crítico sobre a interpretação das imagens. Reconhecendo que os alunos são, ou serão, possíveis produtores de discursos visuais, busca-se não apenas construir uma compreensão crítica da arte, mas também fornecer ferramentas para que os alunos possam se tornar agentes ativos na criação e interpretação de discursos visuais. Dessa forma, a sala de aula torna-se um espaço não apenas de aprendizado histórico, mas de gestação da cidadania ativa e consciente.

Neste contexto, o aprendizado histórico almejado sobrepuja a simples acumulação de conhecimento, focalizando, primariamente, a capacidade crítica e reflexiva na operação de conceitos e técnicas específicas. O ensino, portanto, configura-se como um esforço direcionado a conferir significado além da dimensão propedêutica, com o objetivo de mitigar possíveis desinteresses associados a modelos tradicionais de educação bancária. Nesse sentido, os alunos serão desafiados a transcender a memorização, sendo instrumentalizados para conduzir análises dirigidas, propiciando a contextualização dos conteúdos aprendidos.

As reflexões da professora Flávia Caimi (2006), ao explorar a contribuição teórica de Piaget para o ensino, especialmente no âmbito da História, adicionam uma dimensão essencial à proposta didática. Caimi destaca a necessidade de métodos didáticos fundamentados no conceito de cooperação, baseando-se na capacidade entre as partes do processo de ensino-aprendizagem de estabelecer paralelos comuns que permitam a correspondência entre os sujeitos envolvidos.

O papel do professor, segundo Caimi, vai além da mera transmissão de conhecimento; ele assume a função de guia no processo, possibilitando aos alunos a abertura necessária para expressar suas próprias ideias e perspectivas. Essa abordagem colaborativa visa alcançar uma harmonia entre os objetivos de ensino e aprendizagem. Para implementar essa cooperação, é crucial criar um ambiente propício que desafie cada indivíduo (aluno) a desenvolver sua compreensão do tema de acordo com sua capacidade cognitiva.

No contexto da proposta didática delineada anteriormente, essa abordagem colaborativa de Caimi integra-se de maneira sinérgica. A estruturação das atividades, que estimulam os alunos a analisarem criticamente as fontes iconográficas em relação aos conteúdos históricos apreendidos, alinha-se com a necessidade de cooperação destacada pela professora. O professor, atuando como guia, não apenas orienta, mas também incentiva a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, proporcionando um cenário seguro para que desenvolvam suas próprias compreensões, questionem, pesquisem e identifiquem possíveis lacunas em seus paradigmas individuais. Dessa forma, a proposta didática não apenas se alinha com as considerações de Caimi, mas aprofunda e opera em sintonia com a perspectiva colaborativa e construtivista no ensino de História.

Na elaboração das propostas didáticas deste produto pedagógico, priorizou-se o fornecimento de subsídios para que o professor desenvolvesse as atividades de forma autônoma, partindo do pressuposto que os professores são autores de suas aulas, tal como afirma Ilmar Rohloff de Mattos (2007). Este manual centraliza-se no reconhecimento do docente como agente capacitado para articular seu conhecimento com as informações aqui sugeridas. Suas leituras, experiência e diálogos com a realidade onde estão inseridos é o que torna possível se apropriar desta proposta para criar uma aula de autoria própria, centrada no processo de

ensino-aprendizagem particular. Diferentemente de uma sequência didática estrita para o ensino de história por meio da arte, concebe-se este trabalho como uma série de análises e interpretações que podem ser integradas a um possível plano didático sobre os temas abordados.

O diálogo entre a metodologia da história, em especial a iconologia proposta nos escritos de Peter Burke (2017), e a educação escolar é pensado de acordo com a ideia do ensino de História como lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011). Ana Maria Monteiro e Fernando Penna explicam que este campo de pesquisa é marcado por uma forte imbricação entre a historiografia e a prática pedagógica. Este produto didático pedagógico é proposto exatamente como uma articulação entre discussões historiográficas a respeito do período colonial, baseadas em imagens, e o modo de ensinar sobre esse mesmo período em sala de aula da educação básica. Novamente reforçando a proposição de Ilmar Rohloff de Mattos, é somente o professor que será capaz de traduzir esses conteúdos para realizar uma aula que seja significativa para seus alunos.

Em consonância com as teorias do educador canadense Maurice Tardif (1991), os saberes da experiência de um professor capacitam-no a adaptar um manual como este à sua prática em sala de aula. Possivelmente incorporando novos elementos ou conteúdos de seu período de formação que não foram inicialmente pensados para a realização das atividades deste manual em sala de aula. A prática docente emerge como protagonista, já que este manual didático foi concebido para orientar, mas também para ser modificado e adaptado em prol de uma aplicação eficaz ao contexto específico da sala de aula.

Tardif explica que o saber docente é constituído por uma série de categorias que se desenvolvem no decorrer da formação e atuação profissional do professor. O docente em seu trabalho mobiliza quatro categorias de saberes que, de acordo com o educador canadense, são: os de sua formação profissional; o disciplinar; o curricular; e o da experiência (Tardif, 1991). Os dois primeiros grupos são saberes adquiridos durante a sua formação: o profissional trata especificamente sobre os conhecimentos pedagógicos, por outro lado, o disciplinar refere-se ao conhecimento em sua disciplina específica: história, geografia, matemática, dentre outras. Os dois últimos dizem respeito a atuação didática propriamente dita: o curricular refere-se ao conhecimento sobre os programas pedagógicos e demais maneiras de organização do currículo, enquanto que o da experiência é o saber que o professor adquire com sua prática de ensino.

Essa variedade de saberes é mobilizada, conscientemente ou não, pelo professor em seu trabalho docente. Os saberes de um professor são múltiplos e se relacionam durante o seu trabalho, tornando o conhecimento histórico acadêmico em algo inteligível para seus alunos, de acordo com suas faixas etárias. Mais do que isso: não basta se fazer compreender, mas tornar o conteúdo interessante para os seus alunos. O historiador Ilmar R. de Mattos recorda os escritos de Machado de Assis ao dizer que o professor seleciona referências historiográficas para sua aula, mas faz prevalecer sua experiência didática na maneira de ensinar aquele conteúdo, pois somente ele conhece o público nessa relação de ensino-aprendizagem. "Pode ir buscar especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica" (Mattos, 2007, p.12).

Nesse sentido, Maurice Tardif destaca ainda o papel do professor como motivador do processo de aprendizagem, conduzindo os alunos a desenvolverem

interesse pelo assunto, estabelecendo uma relação que transcende o campo emocional e social (Tardif, 2000). Dessa forma, apenas o conhecimento docente torna possível transformar uma atividade produzida em um contexto acadêmico, mesmo que no campo do ensino de História, em algo compreensível e atraente para os alunos para os quais a atividade será direcionada.

No que se refere aos alunos, é relevante salientar que as propostas didáticas delineadas no manual levam em consideração a vivência do mundo e as experiências dos estudantes no tratamento com imagens. Mesmo diante da sugestão de conteúdos formativos, reconhece-se que todo conhecimento parte de uma experiência anterior, viabilizando a construção de uma nova compreensão do conteúdo proposto.

### 3 ICONOLOGIA EM SALA DE AULA

O trabalho com imagens não é nenhuma inovação didática. Na realidade, como mencionado anteriormente, o uso de imagens em sala de aula é um dos recursos mais comuns nas escolas do Brasil. Seja como ilustração ou mediando um conteúdo prévio, as imagens são capazes de dar forma àquilo que se estuda em sala de aula. Considerando isso, a contribuição desta proposta didática está na possibilidade de formar o aluno como um investigador da imagem.

Portanto, além de pensar uma educação significativa, busca-se propor uma adaptação de um método de pesquisa para ser aplicado pelos alunos em sala de aula. O diálogo entre metodologia da história e o ensino é o ponto de partida para as proposições realizadas a seguir. Ao reconhecer a capacidade dos estudantes em aprender a analisar as imagens, e principalmente dos professores em ensinar e conduzir o processo, defende-se que o ensino de história também diz respeito ao aprendizado dos métodos. O trabalho com as fontes históricas pode parecer um conteúdo voltado apenas para alunos proficientes na disciplina, no entanto o desenvolvimento deste conteúdo procedimental pode combater a visão contraída pelo senso comum, segundo a qual aprender história se resumiria a gravar datas. Estudando o método e não apenas o conteúdo factual, há uma possibilidade de abertura de horizontes para o interesse dos alunos pela história. Como seria se eles participassem do desenvolvimento do conhecimento?

É com base nesse objetivo que se propõe utilizar o método iconológico para a realização da análise das imagens. As devidas adaptações serão feitas para tornar mais tangível aos alunos da educação básica a maneira de analisar as imagens propostas.

O historiador inglês Peter Burke levanta algumas possibilidades metodológicas sobre o uso de imagens como fonte histórica. Em parte, as propostas feitas neste manual são pensadas de acordo com os apontamentos do livro *Testemunha Ocular* (Burke, 2016). As adaptações do método de pesquisa para as atividades em sala de aula foram planejadas englobando os professores enquanto pesquisadores dentro do ensino, portanto, responsáveis por guiar o processo de descoberta de seus estudantes por dentro da disciplina histórica. Dessa forma, o conteúdo se torna mais palatável e adquire sentido, pois fica evidente que aquilo que se aprende em sala serve de lente para interpretação do mundo.

Seguindo a apresentação metodológica de Burke, os estudos iconográficos da Escola de Warburg nos mostram uma maneira de investigar as imagens. Baseado nas contribuições do historiador da arte Erwin Panofsky, o estudo iconológico encara a imagem em três níveis de significados. O primeiro, pré-iconográfico, baseia-se na identificação dos elementos simples da imagem, como objetos e ações retratadas. O segundo, o iconográfico, consiste na compreensão do significado do que está representado na obra, como a batalha específica em cena, por exemplo, que geralmente nomeia a imagem.

É na terceira etapa de investigação pictórica que esta proposta didática se insere, a iconologia. É essa etapa de análise que procura compreender as interpretações subjacentes ao que está evidente. Seria essa etapa que se preocupa mais fortemente com aquilo que se quer comunicar através da cena retratada, com atenção aos significados dos elementos visuais para além do óbvio. Nessa perspectiva, se entende a obra como uma narrativa visual, construída como um discurso. Portanto, cabe ao discurso visual a análise da retórica da imagem.

A perspectiva iconológica é compreendida por alguns de seus intérpretes como uma leitura das imagens com representações do seu espírito da época. Algo já presente na teoria de Panofsky ao tratar das influências que circundam o autor da obra (Panofsky, 1991). Mesmo do ponto de vista crítico, que entende isso como um reducionismo ao trabalho artístico, não é um problema enxergar dessa maneira o trabalho em sala de aula. Por não ser exatamente uma proposta que diga respeito à História da Arte, mas ao ensino de História, reduzir a interpretação iconológica à compreensão do espírito do tempo está de tamanho suficiente para o que se pretende com esta proposta didática.

Imagens são polissêmicas, seu conteúdo dialoga com os sentidos e tem um sentido estético que por muitas vezes são o cerne de toda sua construção. Interpretá-las como uma linguagem visual não seria acreditar que é possível lê-las de maneira despretensiosa, como um texto objetivo de onde se tira uma informação. Tudo depende dos objetivos ao interrogar, o conhecimento a respeito da obra e a experiência realizando este tipo de operação.

A professora Ana Heloisa Molina explica que o trabalho com imagens amplia as possibilidades do trabalho em sala de aula, organizando os conteúdos a partir de uma perspectiva de educação mais humanística (Molina, 2007). Dessa forma, a proposta pedagógica não se limita aos contextos técnicos e operacionais, mas dialoga também com uma compreensão da arte enquanto uma linguagem, que comunica, mas acima de tudo é um bem cultural que representa um dos alicerces da experiência humana.

A partir dessa perspectiva teórica, os alunos poderão ser desafiados a indagar possíveis intenções por trás da maneira que cada elemento das imagens foi construído. É nesse momento que o professor poderá abordar temas já trabalhados em sala de aula, com indicações nos textos de apoio do manual. Além disso, é dessa maneira que se propõe o diálogo entre o conhecimento dos alunos e os procedimentos interpretativos que deverão fazer.

O sentido final é desnaturalizar o processo de construção de qualquer imagem, mesmo as atuais. Ao perceberem a representação pictórica como um jogo de intenções, talvez possam criticar mais facilmente o mesmo tipo de construção por trás de comunicações visuais atuais, fazendo com que a educação de fato adquira um sentido pragmático em sua finalidade.

Em livro a respeito do uso de imagens por historiadores e professores de história, o professor Eduardo França Paiva chama atenção para o perigo do estatuto icônico que as imagens adquirem ao serem tratadas como ilustrações (Paiva, 2002). Ou seja, uma representação visual deve ser considerada uma fonte de informações tão complexa quanto um documento escrito. Sem a possibilidade de representar por si só uma verdade, autoridade ou qualquer afirmação incontestável para o interlocutor. A obra/fonte deve sempre ser problematizada, essa deve ser a primeira percepção dos alunos com o andamento do trabalho.

Ao professor cabe a tarefa de articular o conteúdo que permite a contextualização das obras. Será ele o primeiro investigador, que já é responsável pelo conteúdo em sala de aula, mas também por conduzi-lo rumo à investigação a ser proposta. Com isso, é necessário que haja um levantamento prévio de informações sobre a imagem, possíveis influências, a história do autor e o contexto da época. Abrindo esse horizonte que contextualiza a obra, o trabalho dos alunos de interrogar a arte fará mais sentido e se realizará mais facilmente.

Por essas razões, o manual didático a seguir conjuga as imagens com textos de apoio, para fornecer informações ao professor na realização de suas atividades. Aprofundando as discussões ali apresentadas será possível estabelecer um diálogo maior do conteúdo já trabalhado com as propostas de atividade.

A presença constante das imagens no cotidiano escolar, sobretudo nos livros didáticos, é um aspecto central a ser considerado na construção da cultura histórica dos alunos. O livro didático, um produto pedagógico amplamente debatido e problematizado, desempenha um papel determinante nesse processo. No entanto, é importante reconhecer que muitas vezes as representações veiculadas nos livros didáticos são redutoras e excludentes, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas. Mauro Cesar Coelho (2009) destaca que tais representações tendem a retratar os povos indígenas de forma passiva e estereotipada, desconsiderando sua agência histórica e perpetuando uma visão de que suas culturas pertencem exclusivamente ao passado, como se tivessem sido extintas pelo processo de colonização.

As imagens selecionadas para esta proposta pedagógica refletem essa perspectiva limitada e derrotista da história dos povos indígenas, são imagens produzidas neste contexto de exclusão e veiculadas em profusão por diversos meios. No entanto, é possível reconhecer e problematizar esse processo de dominação, articulando essas representações como construções históricas que são produto de relações de poder e hegemonia. Desnaturalizar essa visão civilizacional e promover uma educação humanística que reconheça a diversidade e a complexidade das culturas é fundamental para uma abordagem mais crítica e inclusiva.

Eunícia Fernandes (2009) também destaca a importância da forma como a temática indígena é representada nos livros didáticos, ressaltando que, quando presente, geralmente é associada a um passado distante ou à Pré-história, marginalizando a história e a presença dos povos indígenas no Brasil contemporâneo. Essa abordagem contribui para perpetuar estereótipos e preconceitos, dificultando a compreensão da realidade atual dos povos indígenas e minando sua luta por direitos e reconhecimento. Fernandes enfatiza que a escola desempenha um papel crucial na formação de uma consciência social nos alunos, influenciando diretamente sua percepção e interpretação do mundo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental romper com essa visão restrita da cidadania e da história do Brasil, que muitas vezes nega a agência histórica aos não brancos. Uma abordagem possível é investigar criticamente como essas representações foram construídas ao longo do tempo, especialmente por meio de imagens, desvelando os mecanismos de poder e exclusão subjacentes a essas narrativas. Ao desconstruir essas representações imagéticas, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica e ampliada sobre a diversidade cultural e a pluralidade de vozes na construção da história do Brasil.

Em um capítulo a respeito das linguagens utilizadas nos livros didáticos, Circe Bittencourt analisa como a imbricação entre texto e imagem pode produzir diferentes resultados em um livro didático (Bittencourt, 2004). A professora mostra que em suas origens a imagem aparece no livro didático simplesmente para dar forma àquilo que se lê, de acordo com uma ideia de que o aluno aprende melhor se ver a ilustração do conteúdo escrito. De certa maneira, esta ideia ainda está presente na maneira como os livros didáticos são organizados. Reconhecendo esse problema, a

autora propõe que os professores utilizem este livro como um documento.

Ao se considerar o livro como um documento, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história de vida escolar ou da editora. Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais na sala de aula (Bittencourt, 2004, p.86).

É com base nesta intervenção da professora Circe Bittencourt que esta proposta pedagógica é produzida. Não é necessário um levantamento de livros didáticos, porque o manual didático diz respeito a imagens específicas, selecionadas por estarem disponíveis em diversos meios, especialmente digitais, e provavelmente algumas podem fazer parte de livros didáticos. Contudo, o cerne da questão está em reconhecer a imagem como um documento, que pode ser lido e interrogado para alcançar resposta de acordo com o interesse do pesquisador. Neste caso, o “pesquisador” seria o aluno conduzido pelo professor para desenvolver seu conhecimento sobre história.

#### 4 PRODUTO PEDAGÓGICO: MANUAL DIDÁTICO

A ideia que embasa esse trabalho surgiu durante uma aula sobre o uso de imagens em livros didáticos ministrada pelo professor Wolney Malafaia. Naquela ocasião discutimos o uso de imagens como meras ilustrações em alguns livros, sem nenhuma contextualização ou dimensão crítica à sua disposição. A partir dessa discussão abriu-se um caminho para refletir sobre o uso de imagens para o ensino de história, tema já há muito debatido e comum a todos aqueles que atuam na educação básica, mas ainda com muitos desafios a serem superados e material para explorar. A relevância da proposta aqui apresentada está na abordagem específica de refletir sobre o uso de imagens para o ensino de História do Brasil Colonial, período histórico que estou mais familiarizado e que ocupa relevante espaço na BNCC.

A opção por elaborar um manual didático para este trabalho decorre da compreensão do papel fundamental desses materiais na formação e orientação dos professores, especialmente no contexto de diálogo entre o conhecimento acadêmico e escolar. Os manuais pedagógicos são concebidos como recursos destinados a organizar e transmitir os conhecimentos interessantes para a prática docente, contribuindo assim para a fortalecer a autonomia didática dos educadores. Além disso, esses materiais desempenham um papel importante na produção e normatização das práticas pedagógicas, influenciando tanto as abordagens tradicionais quanto as propostas de inovação no campo educacional (Hegeto e Reis 2012). Portanto, o desenvolvimento deste manual visa oferecer uma ferramenta prática e orientadora para professores, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a reflexão sobre sua atuação em sala de aula.

Para além de qualquer crítica, é com o livro didático que professores e professoras ao redor do Brasil podem contar em suas aulas. A dificuldade em acessar recursos variados para a aplicação de atividades em suas turmas, em tempos em que as “metodologias ativas” assombram os planejamentos didáticos e a profissão segue sendo desvalorizada, o livro de didático é o único material garantido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas escolas do país. Por essas razões que este trabalho não é uma crítica a um determinado conjunto de livros didáticos nem mesmo uma análise da composição dos livros, mas uma forma de fornecer aos professores possibilidades de atividades utilizando imagens comumente encontradas em livros didáticos, mas que também podem ser acessadas em outras plataformas. Sendo assim, as atividades propostas têm o intuito de servir como um subsídio didático para a incrementação dos planejamentos que tratam do Brasil colonial.

Somado a isso, é relevante contextualizar o foco nas imagens na construção desse trabalho. Com todas as inovações tecnológicas recentes, em especial no campo das mídias digitais, a imagem, enquanto categoria ampla, está cada vez mais no centro da discussão pública. Seja por maneiras convencionais ou online, a imagem prevalece como um meio muito relevante para transmitir informações, propagandas e discursos. Em um mundo onde a fronteira entre o real e o virtual está cada vez mais tênue, a escola não pode se eximir do papel de ensinar aos alunos a interpretação crítica de material audiovisual. É com essa perspectiva que as atividades a seguir são propostas, levando em consideração o papel da escola como formadora para a cidadania. Perceber o intuito do autor ao produzir a imagem, identificar os protagonistas e os apagamentos na construção iconográfica e criticar a

agenda política motivadora da obra, são alguns dos conteúdos que a escola deve trabalhar com os alunos, e por isso norteiam essa proposta.

Por muitas vezes a História no ensino escolar é considerada pelo senso comum uma disciplina naturalmente crítica, imagem muito reforçada por movimentos políticos reacionários no tempo presente. Porém, mesmo com esse cenário, muitos conteúdos são vistos como politicamente neutros, ou não recebem a devida atenção na construção de uma história em perspectiva crítica. Enquanto temas da contemporaneidade recebem grande atenção na maneira de elaborar propostas que favoreçam um olhar questionador dos alunos, outros são ignorados e não recebem muitas propostas nesse sentido. Esse movimento não se repete em produtoras de conteúdo de cunho conservador, é exatamente nos períodos em que a escola trata com aparente 'neutralidade' que certos movimentos mais investem em produzir material a respeito<sup>1</sup>. Se a história contemporânea e do período republicano no Brasil está em clara disputa, o mesmo não pode ser dito de momentos anteriores, como o período colonial, onde há uma profusão de materiais na *internet* de caráter evidentemente reacionário e laudatório da cristianização da empreitada colonial. Um dos objetivos desse trabalho também é se inserir nesse debate, como um pequeno instrumento de uma educação em perspectiva crítica da história colonial, debatendo com o tipo de conteúdo reacionário encontrado na *internet*.

Dessa forma, a partir do uso de imagens a respeito de um período específico da história do Brasil (1500-1808), serão apresentadas possíveis atividades para auxiliar a prática docente em sala de aula. As imagens são divididas em dois grupos: o primeiro deles de pinturas históricas produzidas no século XIX retratando cenas do período colonial; e o segundo grupo com gravuras produzidas no próprio período moderno sobre o mundo colonial. A primeira semelhança que marca ambos os grupos é o grau de ficção presentes nessas imagens, como ficará claro a seguir. De alguma maneira, consciente ou não, as gravuras usam elementos ficcionais para garantir uma interpretação idealizada a partir de parâmetros dos autores. Esse movimento é característico em representações artísticas, mas nos oferece a oportunidade de identificar preconceitos, ideologias políticas e concepções equivocadas na confecção das obras. A partir desses elementos serão feitas algumas propostas didáticas em forma de atividades, para serem realizadas pelos alunos nas aulas de História.

O enfoque iconológico na análise das imagens reconhece que elas são polissêmicas e que demandam uma compreensão do seu conteúdo visual, mas também do contexto sociocultural em que estão inseridas (Burke, 2017). Dessa forma, cabe ao professor o papel de condutor da análise das imagens, fornecendo aos alunos subsídios suficientes sobre a composição da obra, mas também sobre a época em que foram produzidas.

A seguir seguem duas propostas de atividades. Elas estão estruturadas da seguinte forma: primeiro apresentaremos a imagem base que é o foco da análise e em seguida algumas perguntas norteadoras que embasarão uma possível atividade didática em sala de aula. A ideia não é elaborar um questionário para ser aplicado com os alunos, mas abrir um leque de possibilidades de trabalhos a partir de

---

<sup>1</sup> São famosos os documentários de empresas como Brasil Paralelo sobre os benefícios da cristianização no processo de colonização, ou mesmo a respeito da construção de uma nação cristã. Além disso, outros notórios políticos conservadores utilizam desse período para justificar suas ideologias e preconceitos, como visto na declaração do então vice-presidente Hamilton Mourão sobre o sucesso das capitânicas hereditárias.

reflexões sobre determinadas imagens. A perspectiva geral das atividades é colocar os alunos no papel de investigadores das imagens, para que possam refletir sobre elas a partir das provocações de seus professores, e, dessa forma, desenvolvam alguma consciência crítica ao se depararem com conteúdo iconográfico, além de reforçarem o aprendizado sobre o período em questão.

Elas são destinadas principalmente aos alunos do Ensino Médio, tendo em vista a complexidade de suas indagações, além do conteúdo prévio que exigem. De todo modo, é plenamente possível que sejam adaptadas para o Ensino Fundamental.

#### 4.1 Atividades com pinturas históricas

As pinturas históricas marcaram o período da virada do século XIX para o XX no Brasil. Em geral eram encomendadas por membros de governos, interessados em promover a memória de algum evento específico da história nacional. É importante situar que esse movimento está inserido em um contexto no qual a ideia de nacionalidade se afirmava e também culturas regionais buscavam manter seu arco narrativo a respeito da constituição da história do Brasil. Sendo assim, a opção pela produção de pinturas históricas pode ser compreendida como um processo de construção de uma memória visual do Brasil, o que explica a opção por alguns momentos e não por outros.

Figura 1 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil (1861), 268 x 356cm.



Fonte: Google Arts & Culture. Disponível em:

[https://artsandculture.google.com/asset/first-mass-in-brazil-v%C3%ADtor-meireles/IQFUWbm\\_Wu1XaA](https://artsandculture.google.com/asset/first-mass-in-brazil-v%C3%ADtor-meireles/IQFUWbm_Wu1XaA). Acesso em: 04 dez. 2023.

O quadro de Victor Meirelles (1832-1903) está em exibição no Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. A obra, das mais famosas do romantismo artístico do Brasil, está presente repetidamente em muitos materiais didáticos ilustrando a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. Produzida 361 anos após o evento que representa, a imagem busca transmitir verossimilhança ao reproduzir de forma visual os fatos narrados na carta de Pero Vaz de Caminha. Um olhar mais atento pode perceber alguns elementos que não condizem com uma realidade possível, mas atendem ao interesse do artista em construir um mito fundador da história do Brasil. É nesse campo que os alunos serão encorajados a analisar a obra, observando os elementos presentes na composição e as possíveis razões das escolhas do pintor.

As perguntas a seguir são sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Momento no qual eles serão os investigadores da imagem.

**Pergunta 1:** A imagem retrata uma cena clássica da colonização do Brasil. Que cena é essa? Quais são os personagens que compõem a cena?

**Possível resposta:** Aqui espera-se que o aluno perceba que se trata da primeira missa realizada no Brasil, composta por: portugueses e indígenas; brancos e indígenas.

**Pergunta 2:** A religião católica teve uma grande importância em todo processo de dominação e colonização dos povos indígenas. Na imagem vemos um altar no centro da tela e circundado por vários personagens. O que o comportamento desses personagens nos sugere? Quais elementos nos permitem refletir sobre a importância do catolicismo no processo de colonização?

**Possível resposta:** Nesta pergunta espera-se que os alunos percebam que os indígenas são retratados com um olhar de espanto ou admiração, o que pode sugerir uma reação de estranhamento, mas também o interesse em conhecer este novo evento. De acordo com a disposição dos elementos religiosos na imagem, os alunos podem perceber que há uma centralidade do catolicismo no processo de colonização, a partir da catequização dos povos originários. O que está em jogo é o processo de dominação através de recursos religiosos, movimento presente em todo período colonial.

**Pergunta 3:** Dentre os indígenas representados no quadro há diversas atitudes sendo retratadas. Pensando na distância temporal entre o autor e o evento, como a forma de retratar os indígenas sugere a visão do artista sobre seu papel no ritual? Quais personagens da cena permitem tal conclusão?

**Possível resposta:** Ao responder esta pergunta, espera-se que os alunos sejam capazes de perceber que esta criação do pintor parte de um entendimento que os indígenas estavam ali em uma posição de espanto, podendo levar a admiração ou ao afastamento. Entre os indígenas do lado esquerdo do quadro, ao lado do altar, há uma atitude aparentemente mais assustada. Enquanto os indígenas no primeiro plano parecem aprender com o ritual, em uma posição de maior interesse com a cena.

**Pergunta 4:** O estilo romântico tem origem europeia, o autor inclusive pintou esse quadro enquanto estava morando em Paris por conta de uma bolsa de estudos. Porém, a obra retrata uma cena da história do Brasil e foi pintada por um artista contratado pelo Império do Brasil. A visão eurocêntrica pode ser identificada de alguma forma dentro da obra? Além disso, como essa visão está presente na

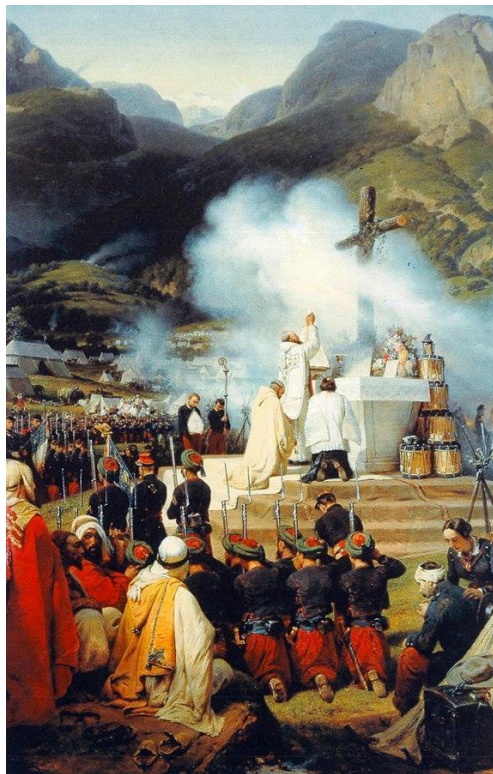
construção da história do Brasil?

**Possível resposta:** Na obra é possível ver os europeus ao centro, em posição de participar da missa, espera-se que os alunos sejam capazes de perceber que há uma ideia de civilidade por trás desta forma de retratar os portugueses. Junto a isso, levem em conta que historicamente a população indígena foi tratada a partir de uma perspectiva de serem conquistados/ensinados a serem civilizados, seja pela fé ou pela força.

**Pergunta 5:** Compare o quadro a seguir com a obra de Victor Meirelles. Trata-se de uma obra pintada por Horace Vernet, pintor francês, retratando a primeira missa após a conquista francesa da Argélia. Com base em ambas as imagens reflita sobre as semelhanças entre as obras. Tendo em vista que a obra francesa é anterior ao quadro pintado pelo brasileiro, quais são as semelhanças entre as obras? É possível identificar a influência deste quadro francês na pintura de Victor Meirelles?

**Possível resposta:** Espera-se que a comparação permita aos alunos perceberem como a influência francesa marcou a obra do pintor. Além disso, com um olhar mais apurado e com pesquisa, o aluno poderá saber que a segunda imagem retrata uma missa realizada após uma conquista bélica no norte da África, enquanto a primeira uma conquista na América. Mesmo que em clara desvantagem numérica, os europeus na cena americana são representação de uma visão idealizada do processo de dominação colonial que o Estado brasileiro é herdeiro.

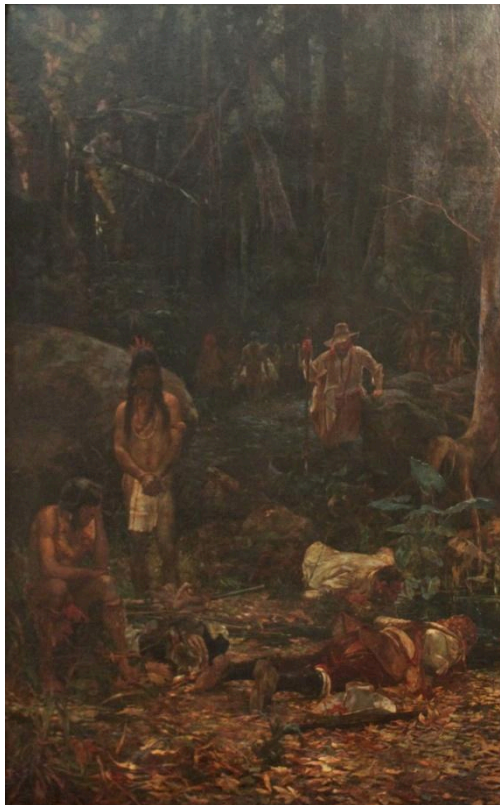
Figura 2 - Horace Vernet, Première messe en Kabylie (1854), 195 x 130cm.



Fonte: Museu Cantonal de Belas Artes de Lausanne (on-line). Disponível em: <https://www.mcba.ch/en/collection/premiere-messe-en-kabylie-first-mass-in-kabylia/>. Acesso em: 10 jan. 2024

O objetivo dessas perguntas motivadoras foi chamar atenção para a forma como o artista representa a cristianização no processo de colonização dos portugueses na América. Ao retratar a primeira missa, não fica evidente somente a visão do autor sobre o evento, mas perpassa por essa imagem uma certa idealização do processo de catequização dos indígenas. Um olhar mais atento pode chamar atenção que os olhares da imagem concorrem para o centro, o altar e a cruz, sinalizando a importância da Igreja neste momento da chegada, instituição que ainda detinha muita importância no período imperial e primordial para o processo de construção de um ideal de nação brasileira.

Figura 3 - Henrique Bernardelli, Os bandeirantes (1889), 400 x 290cm.



Nota: Os bandeirantes e a idealização da colonização. Fonte: Google Arts & Culture.

Disponível em:

<https://artsandculture.google.com/asset/the-bandeirantes/iQFoadS7egoM6w?hl=pt-BR>.

Acesso em: 10 jan. 2024.

A obra de autoria do pintor chileno Henrique Bernardelli retrata bandeirantes paulistas acompanhados de indígenas. A tela rendeu ao pintor uma premiação com a medalha de bronze na Exposição Universal de Paris em 1889, e encontra-se exposta também no Museu Nacional de Belas Artes. Na imagem vemos indígenas de pé, ao mesmo tempo que se destacam na obra não possuem elementos que permitam identificar uma possível etnia. De certo modo, parecem esperar enquanto brancos se prostram ao chão para beber água, sinalizando a tranquilidade indígena contra as fraquezas dos homens brancos frente à natureza. O quadro apresenta uma imagem dos bandeirantes menos agressiva do que o habitual, na realidade parece humanizar figuras geralmente tratadas como heróicas. Ao mesmo tempo, o cativeiro dos indígenas parece ser atenuado pela ausência de elementos que marcam a escravidão pelos bandeirantes. Frágeis frente aos desafios da natureza e

sem os marcadores de sua posição de algozes, esse quadro apresenta uma figura divergente do bandeirante heroico ou mesmo escravista, e esse aspecto pode ser salientado com os estudantes. O tópico “bandeirantes” retornaria às telas do pintor em obras posteriores, como veremos após as perguntas.

**Pergunta 1:** Indique os personagens que aparecem representados na cena e de que modo estão representados.

**Possível resposta:** Espera-se que os alunos percebam que no primeiro plano os bandeirantes brancos bebem água prostrados no chão, sinal da sede que os aflige. Ao seu lado há dois indígenas que parecem esperar. No plano profundo há mais um grupo de bandeirantes se aproximando.

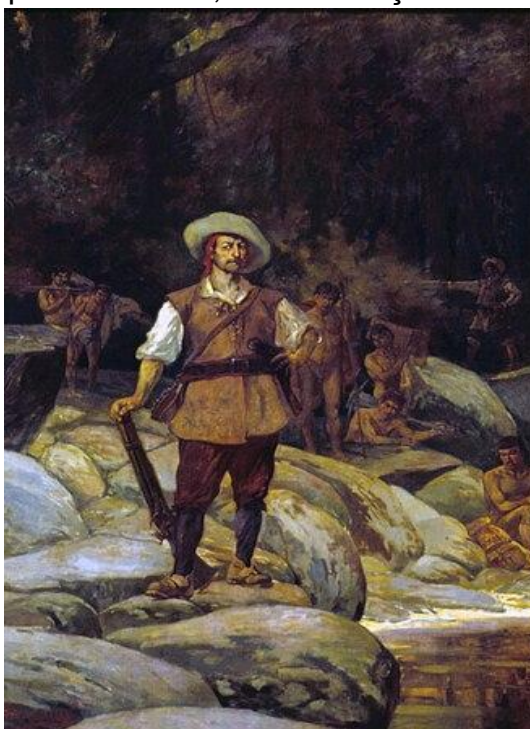
**Pergunta 2:** A contraposição dos dois comportamentos sinaliza o que sobre esses personagens?

**Possível resposta:** Nesta resposta espera-se que os alunos articulem a posição de desespero com a inabilidade dos brancos na floresta, enquanto os indígenas são retratados de maneira tranquila, inclusive com um tom próximo do cenário natural, quase como se misturassem à paisagem.

**Pergunta 3:** Geralmente associamos os bandeirantes ao processo de interiorização e ataque aos indígenas. Mas nessa pintura alguns elementos chamam atenção, especialmente a divergência com o senso comum sobre a relação entre os indígenas e bandeirantes. Com base no que se vê na imagem e no seu conhecimento sobre o assunto, analise os personagens que compõem a imagem com foco na relação histórica entre indígenas e bandeirantes.

**Possível resposta:** Aqui existe a expectativa que os alunos mobilizem seus conhecimentos a respeito da captura e escravidão de indígenas empreendida pelos bandeirantes. Dessa forma, poderão perceber que não há na imagem necessariamente uma relação de dominação. Os bandeirantes, figuras icônicas do período colonial, geralmente retratados em posição heroica, são apresentados de maneira frágil perante a natureza.

Figura 4 - Henrique Bernardelli, Ciclo da caça ao índio (1922), 222 X 152cm.



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henrique\\_Bernardelli\\_-\\_Ciclo\\_da\\_Ca%C3%A7a\\_ao\\_%C3%8Dndio.\\_Acervo\\_do\\_Museu\\_Paulista\\_da\\_USP.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henrique_Bernardelli_-_Ciclo_da_Ca%C3%A7a_ao_%C3%8Dndio._Acervo_do_Museu_Paulista_da_USP.jpg). Acesso em: 25 jan. 2024.

Nesta pintura do mesmo artista vemos um bandeirante retratado de uma outra forma, talvez os mais de 30 anos que separam as duas obras tenham mudado a visão do pintor sobre esses personagens. Mas na realidade essa obra foi encomendada ao pintor pelo diretor do Museu Paulista, Affonso d'Escragnolle Taunay, como parte da composição de um acervo comemorativo aos 100 anos de independência do Brasil. Parte fundamental da cultura política paulista, os mitos ligados aos bandeirantes evidenciam bem a imagem que o estado de São Paulo buscava atribuir à história nacional. A mudança na forma que o bandeirante é representado pelo pintor nas duas obras, produzidas em contextos e com diferentes intenções, pode ser explorada pelo professor em sala de aula para trabalhar com os alunos a ideia de que a memória histórica é construída de acordo com os interesses políticos daqueles que patrocinam e organizam um determinado empreendimento ou comemoração. Antes retratados como desesperados por água, agora o branco está ativo em frente ao rio enquanto os indígenas trabalham duro atrás.

**Pergunta 1:** Nesta imagem vemos o bandeirante retratado de uma maneira diferente da anterior. Mesmo sendo uma obra do mesmo artista, quais diferenças podem ser percebidas entre as imagens? Qual ideia essas mudanças transmitem para quem compara as obras?

**Possível resposta:** Nesta resposta o aluno deverá ser capaz de perceber uma mudança no programa iconológico entre as duas imagens. Espera-se que o aluno perceba que o bandeirante agora é o centro da imagem, em posição ativa e portando uma arma. No fundo há outro homem branco que parece dar ordens, enquanto indígenas realizam diversos trabalhos. A mudança perceptível diz respeito à forma de retratar o bandeirante, agora como um conquistador e superior aos indígenas, que são obrigados a trabalhar para eles.

**Pergunta 2:** O nome do quadro faz referência a um período de ataque aos indígenas durante a época colonial. Com base naquilo que foi aprendido em sala de aula sobre o período e na imagem reproduzida, qual a ideia que esse bandeirante em postura altiva passa sobre o “ciclo da caça ao índio”? O que isso tem a dizer sobre a maneira que os povos indígenas são tratados no Brasil atualmente?

**Possível resposta:** A posição do bandeirante como um conquistador e a presença de uma arma, podem sugerir ao aluno que sua posição é de dominação. Por isso, espera-se que o aluno seja capaz de perceber que há uma relação de força que busca reduzir os povos indígenas, durante o período colonial à escravidão e ao longo da história do Brasil a redução completa de sua cultura e território.

Figura 5 - Victor Meirelles, Batalha dos Guararapes (1879), 500 x 925 cm.



Nota: Conflito e mito de formação da nação. Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Victor\\_Meirelles\\_-\\_%27Battle\\_of\\_Guararapes%27,\\_1879.\\_oil\\_on\\_canvas.\\_Museu\\_Nacional\\_de\\_Belas\\_Artes.\\_Rio\\_de\\_Janeiro.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Victor_Meirelles_-_%27Battle_of_Guararapes%27,_1879._oil_on_canvas._Museu_Nacional_de_Belas_Artes._Rio_de_Janeiro.JPG). Acesso em: 25 jan. 2024.

Nessa clássica pintura de Victor Meirelles vemos representada uma batalha ocorrida em 1649, ocasião em que holandeses que ocupavam a capitania de Pernambuco foram derrotados por tropas luso-brasílicas. A imagem, cumprindo o papel de celebrar a expulsão do invasor estrangeiro mais de 200 anos depois, retrata uma cena bastante sublime para uma batalha: vemos um grupo de militares brancos a cavalo (portugueses) derrotando outro grupo de brancos a pé (holandeses), que se defendem da morte eminente. Hoje o enorme quadro faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes.

Encomendada por um ministro do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, essa pintura tem sua fama atrelada a ideia de construção da identidade nacional brasileira, tema muito caro para a política da época. Naquele contexto, recentemente vitorioso da Guerra do Paraguai (1864-1870), poucas coisas poderiam reforçar mais a imagem do Brasil do que atrelar a construção da nacionalidade à defesa contra um inimigo estrangeiro. Nesse sentido, retratar a união das “três raças” contra o invasor holandês se mostrou uma excelente maneira de criar um mito fundador não só para

o exército brasileiro, mas para a nação brasileira como um todo. Este mito fundador reduzia as tensões coloniais e fomentava uma ideia de união de etnias contra um inimigo comum. Além dos europeus, vencedores ou vencidos, também podemos ver outros dois grupos de combatentes em cada canto do quadro. No campo esquerdo vemos homens negros liderados por Henrique Dias, enquanto do lado direito vemos indígenas liderados por Felipe Camarão. Ambos os grupos parecem ser eclipsados pela luminosidade central que emana do grupo de brancos André Vital de Negreiros.

A partir dessa breve introdução sobre a obra, as perguntas propostas giram em torno da ideia de construção da nacionalidade no contexto do Segundo Reinado a partir do passado colonial, com especial atenção para a relação entre as três raças que compõem essa nação.

**Pergunta 1:** Na imagem vemos uma cena de batalha onde um grupo está claramente vencendo e cercando o inimigo. Além dos vencedores a cavalo e dos derrotados ao chão, outros grupos podem ser vistos na imagem. Qual parece ser a participação desses personagens na batalha? Em comparação com a cena central, seu papel parece ser importante? Quais elementos da imagem possibilitam dizer isso?

**Possível resposta:** Espera-se que os alunos percebam que nas laterais da imagem há um grupo de soldados negros (esquerda) e outro grupo de soldados indígenas (direita), que parecem ter um papel secundário, uma vez que não estão envolvidos na cena central, a batalha em si. Tendo em vista que os holandeses derrotados estão caídos em frente aos soldados portugueses brancos a cavalo. Enquanto isso os soldados negros e indígenas parecem cumprir o papel de cercar a tropa inimiga.

**Pergunta 2:** Com base nos seus conhecimentos adquiridos em aula e sabendo que esses grupos periféricos na imagem também fazem parte dos vencedores da batalha, como era a vida da população negra e indígena durante o período colonial? Vencer a batalha contra os holandeses significou uma vitória para suas lutas enquanto etnias?

**Possível resposta:** Nesta pergunta espera-se que os alunos consigam perceber que participar da vitória na Batalha dos Guararapes não foi garantia de conquista de liberdade ou participação cidadã para essas populações. Em geral, essa população era escravizada ou estava à margem de qualquer chance de ascensão social.

**Pergunta 3:** Essa imagem faz parte de um esforço de construção da ideia de nacionalidade brasileira, processo muito importante durante o segundo reinado. Para isso, apela para a união entre três raças na formação de um embrião do exército brasileiro. Nesse processo, os três grupos (brancos, pretos e indígenas) parecem ter a mesma importância? Quem lidera o processo? Como isso pode ter a ver com as relações sociais no Brasil durante o período?

**Possível resposta:** Nesta resposta espera-se que o aluno seja capaz de mobilizar seu conhecimento a respeito de Brasil colonial com a cidadania no Brasil do século XIX. Mesmo que haja uma retórica que defende a união de três raças na formação de um exército tipicamente brasileiro, percebe-se que a centralidade e liderança estão com os personagens brancos. Com isso, pode ser feito um paralelo entre as lideranças políticas do Brasil que utilizam o mesmo argumento sobre o processo de formação do país.

## 4.2 Atividades com pinturas do período colonial

Nessa parte do trabalho serão analisadas fontes visuais produzidas durante o período conhecido como Idade Moderna (1453-1789) que tratam sobre o Brasil, então América Portuguesa. Assim será possível conhecer o olhar de alguns artistas da época sobre o mundo colonial, possibilitando perceber como a construção da imagem da colônia também passava por interesses políticos. As imagens produzidas e que circulavam naquele momento histórico não eram isentas, podendo seus autores fazer uso de elementos equivocados para atender os interesses e visões dos diversos agentes envolvidos em sua produção. Em comparação, o objetivo de incluir fontes de época nesta proposta didático-pedagógica também passa pelo cuidado em não contribuir para que os estudantes compreendam que as imagens produzidas em contextos posteriores ao período colonial sobre esse passado são “falsas”, e que as produzidas no próprio presente histórico seriam “verdadeiras”. Finalmente, defendemos aqui a ideia de que a produção de imagens sempre envolve uma porção de ficcionalidade, intencionais ou não, que podem ter muitas razões. A interpretação e análise das imagens propostas a seguir com a condução do professor servem também como ponto de partida para suscitar a reflexão entre os alunos sobre como as imagens do nosso presente são construídas, chamando atenção para a dimensão de que também não são inteiramente “verdadeiras”, possuindo intenções e ficcionalidade.

Retratar o mundo colonial era uma maneira de difundir na Europa uma imagem das terras conquistadas, reduzindo a distância entre os domínios ultramarinos e as suas metrópoles. Mas além disso, as imagens via de regra reforçaram a ideia de barbárie em um continente selvagem, que desde os primeiros contatos entre europeus e nativos americanos justificaram as investidas em busca de controle por parte dos primeiros sobre os segundos. Ao longo prazo, chegando até a atualidade, é possível chegar à conclusão que o etnocentrismo num sentido largo tem origens no processo de colonização, e o eurocentrismo em particular já era evidente no período. É com essas lentes que as próximas atividades serão propostas, levando os alunos a perceber como as relações coloniais moldaram muito a maneira pela qual o mundo é organizado hoje.

Figura 6 - Theodore de Bry, Cenas de Antropofagia no Brasil (1596), gravura recortada.



Nota: Theodore de Bry e a imagem de um Brasil nunca visto. Fonte: Brasiliana Iconográfica. <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20225/theodore-de-bry-e-as-primeiras-imagens-do-brasil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

Figura 7 - Theodore de Bry, Cenas de Antropofagia no Brasil (1596), gravura recortada.



Fonte: Brasiliana Iconográfica. <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20225/theodore-de-bry-e-as-primeiras-imagens-do-brasil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

As imagens em tela são gravuras ilustrativas do livro *Americae tertia pars memorabil e provinci Brasili historiam continens*, do gravador flamenco Theodore de Bry (1528-1598), publicado em Frankfurt em 1592. A obra é baseada no relato de dois viajantes, o francês Jean de Léry (1536-1613) e, em especial, o alemão Hans Staden (1525-1576). Os dois exploradores eram protestantes, em um período onde os conflitos religiosos assolavam a Europa, e publicaram seus relatos de viagem ao retornarem ao seu continente. Os relatos tiveram grande sucesso e foram alguns dos primeiros escritos deste gênero a descrever a vida no território que hoje é o Brasil, difundindo entre os europeus a ideia de um continente selvagem com índios canibais e pouca presença portuguesa. O historiador inglês Peter Burke esclarece que o mito do canibalismo tinha o objetivo de desumanizar o “outro”, o retrato de um

povo devorando seus semelhantes de maneira indiscriminada afastava ainda mais a possibilidade de compreensão do Novo Mundo (Burke, 2016).

Mesmo sem ter nenhuma experiência extra europeia, Theodore de Bry se notabilizou como o responsável por diversas publicações a respeito do Novo Mundo. Suas obras tiveram grande circulação e contribuíram para construir a imagem do continente a ser desbravado pelos europeus. O que mais chama atenção é o fato de que todas as suas gravuras foram feitas a partir de relatos de viagem, reproduzindo em imagem algo que o artista nunca viu. Com essa informação, as perguntas motivadoras a seguir tem o objetivo de levar o estudante a refletir sobre a pertinência dessas imagens naquele período histórico.

**Pergunta 1:** Em ambas as imagens vemos cenas de indígenas praticando um ritual de antropofagia, cerimônia onde o corpo de um prisioneiro era devorado ritualmente por uma comunidade indígena. Levando em consideração o período histórico que a Europa vivia, de expansão marítima e reforma religiosa, como essas imagens poderiam ser interpretadas por um eventual leitor europeu? De que maneira a difusão dessas imagens pode explicar a maneira como a população branca tratou as comunidades indígenas no período?

**Possível resposta:** Espera-se que os alunos percebam que o efeito dessas cenas em território europeu era chocante, reproduzindo uma imagem de barbaridade em meio ao Novo Mundo. A partir dessa relação, foi possível defender a desumanização dos indígenas com mais facilidade, acarretando em uma série de ataques à sua cultura e população.

**Pergunta 2:** Historicamente os povos indígenas tiveram seu território reduzido e sua liberdade cerceada pelo processo de colonização, esse processo não foi exclusivo do período colonial, pois é uma constante na formação do Estado Brasileiro. Como a maneira que os indígenas são tratados hoje por nossa sociedade pode ter origem na forma com que foram retratados ainda no período colonial?

**Possível resposta:** Nesta pergunta espera-se que os alunos sejam capazes de identificar que a raiz da maneira que os indígenas são tratados na sociedade atual está em um processo de desumanização. Dessa forma, atualmente são vistos com certo estranhamento por parte da cultura urbana, ou atraso por parte da cultura rural. Mas sempre como um empecilho ao processo de desenvolvimento, da mesma forma como eram um empecilho à colonização.

Figura 8 - Albert Eckhout, Homem Africano (1641), 273 x 167 cm.



Nota: Pintores holandeses e uma imagem a partir do Brasil. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24491/homem-africano>. Acesso em: 28 jan. 2024.

A obra, atualmente parte do acervo do Museu Nacional da Dinamarca, foi pintada pelo artista holandês Albert Eckhout (1610-1666) quando fazia parte da comitiva do governador Maurício de Nassau (1604-1679) na ocupação holandesa do Brasil. A obra faz parte de uma série de quadros sobre povos locais no Brasil holandês. Portanto, diferentemente das imagens anteriores, as imagens dessa seção foram pintadas por um europeu no Brasil. Além disso, não se tornaram gravuras, ou seja, não circularam em papel, mas como quadros e serviram para a criação de uma imagem sobre o Brasil, pelo menos nas cortes por onde passaram.

Há certa controvérsia sobre o homem representado e qual seria a localidade onde ele estaria, se no continente africano ou se é um africano no continente americano. Neste trabalho esta discussão se torna irrelevante, uma vez que, independentemente da situação, o artista muito provavelmente pintou algo que não viu desta forma. Mesmo que fosse um guerreiro do quilombo dos palmares ou um guerreiro da costa africana recém conquistada pelos holandeses, dificilmente Albert Eckhout teve contato direto com um personagem parecido. Desta forma, o que se

analisa aqui é a maneira como um homem negro foi representado em uma pintura durante a dominação holandesa no Brasil. A postura de guerreiro, suas armas e trajes formam a figura da virilidade combativa e até livre, em dissonância com a imagem habitual sobre os negros escravizados difundidas durante o período. De certa forma, a imagem esconde as mazelas da escravidão, em um contexto no qual a mão de obra cativa era predominante e negros guerreiros eram considerados inimigos.

Ao retratar o homem negro de forma ativa e potente, o pintor constrói uma representação que contrasta com a imagem típica do negro neste período, quando a população africana e seus descendentes era escravizada na América. Ainda que alguns vivessem na condição de libertos ou livres, ainda assim eram considerados grupos sociais perigosos, como vimos no Quilombo dos Palmares.

**Pergunta 1:** De que forma o homem negro da imagem aparece representado?

**Possível resposta:** Nesta imagem espera-se que o aluno seja capaz de perceber que o homem está representado em trajes típicos de sua cultura, vestido com um guerreiro, o que é visível a partir de suas lanças e o facão na cintura. Além disso, um olhar mais atento poderá perceber o marfim aos seus pés, algo que só poderia ser encontrado na África ou em lugares que fazem comércio com o continente africano.

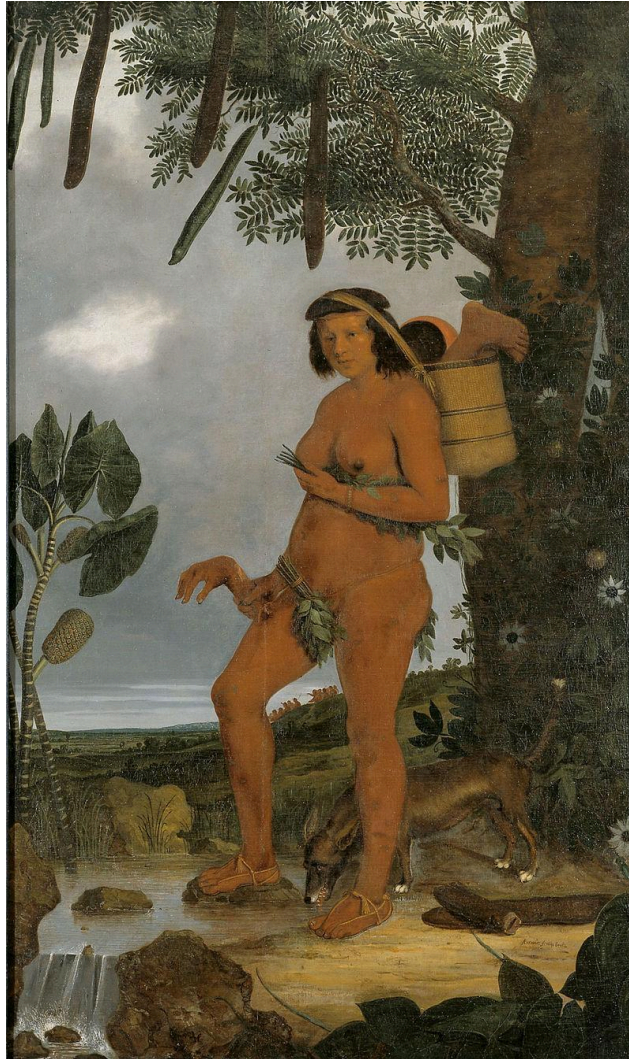
**Pergunta 2:** Essa imagem está de acordo ou contrasta com outras representações do negro da época?

**Possível resposta:** Nesta resposta espera-se que o aluno articule seu conhecimento sobre escravidão no Brasil, situação onde dificilmente um homem negro estaria trajado dessa forma e portando essas armas. Geralmente as imagens da escravidão mostram estes homens sendo explorados ou trabalhando.

**Pergunta 3:** Qual a impressão que essa imagem poderia passar para um eventual público europeu naquele contexto histórico?

**Possível resposta:** O aluno poderá responder que essa obra no período em questão passa uma imagem de um Brasil com a presença de uma população negra armada e vivendo de acordo com elementos da sua cultura de origem. Uma pesquisa mais atenta poderá articular isso ao Quilombo dos Palmares, organização social da população negra que ficou conhecida como a emulação de um reino africano no nordeste da América portuguesa.

Figura 9 - Albert Eckhout, Mulher Tapuia (1641), 272x165 cm.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24485/india-tarairiu-tapuia>. Acesso em: 28 jan. 2024.

Neste quadro o pintor apela para a figura do indígena canibal. Ao ilustrar um povo agressivo aos olhos europeus, os tapuias, o artista deixa claro a ideia que pretende passar ao retratar uma mulher circulando com partes humanas, que provavelmente seriam comidas. A divisão entre tupis e tapuias foi criada pelos europeus para designar os povos indígenas litorâneos, que estabeleceram contato com os europeus desde o primeiro momento, e os povos do interior, que passaram por esse processo tardiamente. Não por acaso, os relatos de antropofagia que se notabilizaram nas imagens do século XVI retratavam os tupis, portanto, os tapuias não estavam associados originalmente à fama de canibais. Ao pintar dessa forma, Albert Eckhout transmite a ideia dos indígenas como bárbaros e perigosos, tema já comentado anteriormente e tão constante na história brasileira.

**Pergunta 1:** O artista pintou a imagem de uma mulher carregando partes humanas, cena pouco crível, uma vez que um eventual ritual antropofágico seria imediato. Ao escolher retratar a mulher dessa forma, qual imagem o pintor quer reforçar sobre os indígenas?

**Possível resposta:** O aluno poderá responder que o pintor retrata os indígenas como canibais, reforçando uma antiga ideia presente no imaginário dos brancos a respeito das populações nativas da América.

**Pergunta 2:** Tapuia era um termo genérico cunhado pelos europeus e que designava os indígenas do interior, que resistiam de alguma forma ao processo de colonização. Ao pintar uma mulher dessa maneira, sem postura de guerra nem armas, mas carregando partes humanas, qual imagem está sendo propagada sobre essas etnias? Sua capacidade de lutar e resistir parece acentuada?

**Possível resposta:** O aluno poderá perceber que essa imagem faz parte da continuidade do processo de desumanização da imagem de certos povos indígenas. Com base em uma pesquisa, poderá ver que os indígenas tapuias eram resistentes ao processo de assimilação, por essa razão eram vistos como inimigos. Dessa forma, ao serem retratados transportando partes humanas, são marcados como perigosos e canibais. Além disso, é possível perceber que a mulher não porta arma, nem parece estar em posição de guerreira, o que sugere a inabilidade para o confronto, algo que possibilita maior chance de conquista pelos colonizadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho empenhou-se em estabelecer um diálogo entre a realidade atual da educação e o Ensino de História, ao conectar temas fundamentais da historiografia e do ensino de História com a necessidade premente de preparar os alunos para um mundo repleto de imagens. É reconhecido que o percurso a ser trilhado é extenso, e as discussões acerca da formação dos estudantes para uma vida permeada pela *internet* continuarão a evoluir. Contudo, a realidade inegável é que, com ou sem a orientação da escola, todos estamos imersos nesse universo imagético.

A adaptação metodológica é uma jornada intrínseca à trajetória profissional de todo educador. Seja para atender às demandas curriculares, ajustar-se às mudanças no perfil dos alunos ou por qualquer outra razão, o exercício desta profissão exige o reconhecimento constante da necessidade de estar em sintonia com o espírito do tempo. Todas as adaptações visam preservar o valor inerente à disciplina lecionada; comunicar o essencial de maneira renovada é, por si só, uma expressão de respeito pelo conhecimento que deve transcender as mutações constantes do presente.

A motivação subjacente a este trabalho também esteve vinculada à necessidade de refletir sobre o ensino da História do Brasil colonial à luz da era digital, mesmo que tal associação possa parecer contraditória à primeira vista. É imperativo que este período histórico seja abordado com uma perspectiva crítica no âmbito do debate público, pois é exatamente nos espaços menos contemplados que discursos reacionários buscam se estabelecer na memória social. Num contexto em que a escola gradualmente cede espaço na formação da memória histórica da sociedade, é irrazoável relegar qualquer aspecto à margem das discussões político-pedagógicas.

Além disso, a História do Brasil colonial é um ponto chave para a interpretação deste país. É nesse período que a maioria dos discursos políticos e interpretações acerca do contexto social do país se baseiam. Temas que estão em debate na sociedade brasileira até hoje tem suas origens na forma como a História Nacional foi concebida no século XIX, a partir de interpretações do passado colonial. Revistar essas imagens em uma perspectiva crítica, investigando possíveis programas políticos por trás de sua formatação, é uma das funções da História em sala de aula.

Há ainda um horizonte de desafios a serem percorridos para ampliar a cidadania do Brasil, a educação é apenas um dos instrumentos que buscam tornar esse futuro mais próximo. Hoje, neste mundo predominantemente digital, as exclusões permanecem, mesmo que haja mais espaço para autorrepresentação de grupos historicamente excluídos. Retornar às bases dessa exclusão pode ser tarefa difícil, mas necessária para identificar e combater discursos e práticas políticas que estão nas origens de nossa desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005. 408 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. 89 p.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017. 318 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. *In*: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165-183.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 281-297.

HEGETO, Léia de Cassia Fernandes; REIS, Tiago Cordeiro dos. Conhecimentos pedagógicos na formação de professores: uma análise do manual “Pedagogia e Prática Docente” (2012). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 81-101, 2021.

HOBBSAWN, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 478 p.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2007.

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

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120 p.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. 440 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Clude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannônica, 1991. n. 4, p. 215-233.

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**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

ZABALA, Miguel A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 224 p.