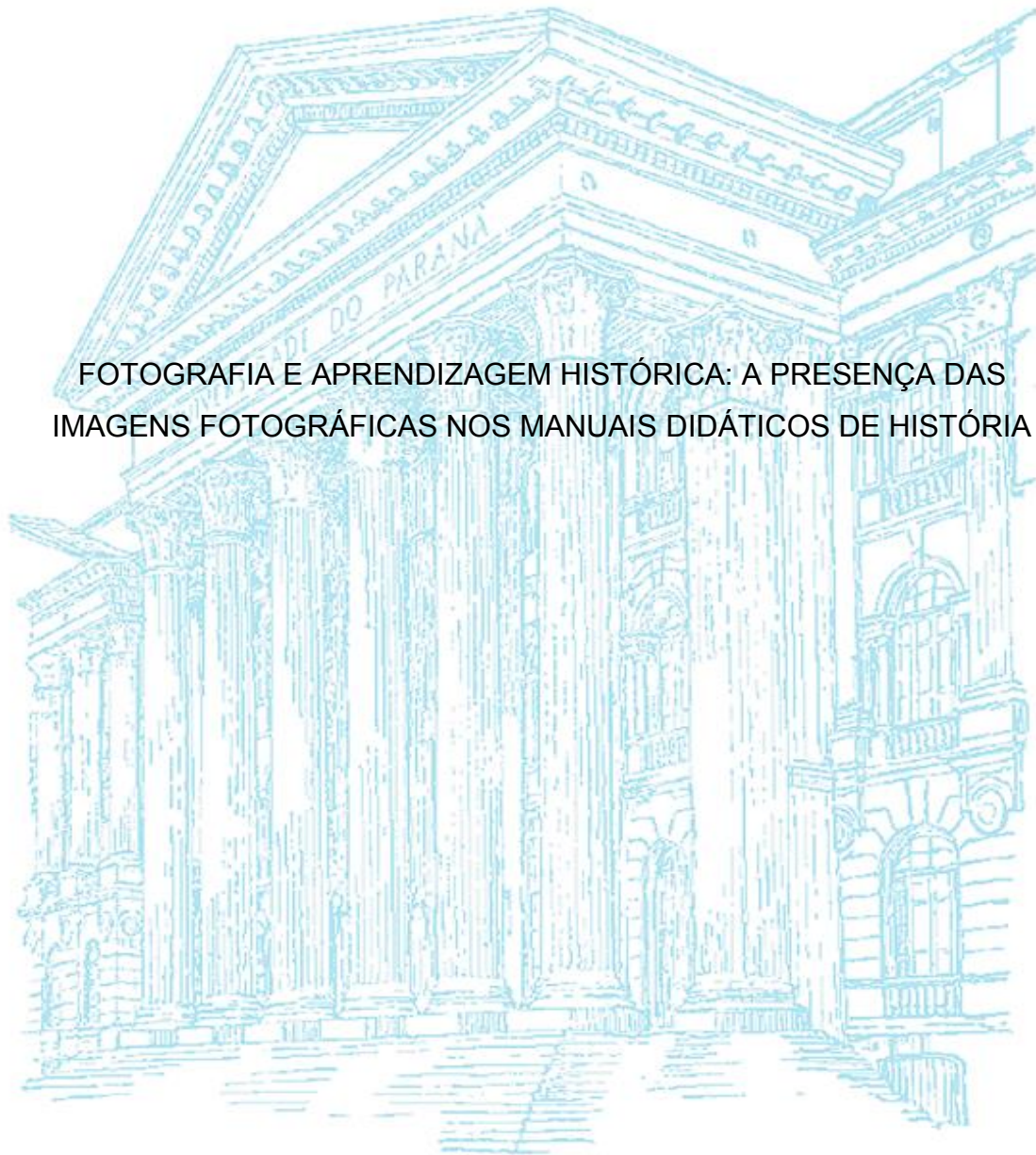


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIO APARECIDO FERREIRA

FOTOGRAFIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A PRESENÇA DAS
IMAGENS FOTOGRÁFICAS NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA



CURITIBA

2020

FABIO APARECIDO FERREIRA

FOTOGRAFIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A PRESENÇA DAS
IMAGENS FOTOGRÁFICAS NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Ferreira, Fabio Aparecido.

Fotografia e aprendizagem histórica : a presença das imagens
fotográficas nos manuais didáticos de história / Fabio Aparecido
Ferreira. – Curitiba, 2020.
154 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Manuais didáticos. 3.
Fotografia na historiografia. 4. Fotografia. 5. Cultura escolar. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FABIO APARECIDO FERREIRA** intitulada: **Fotografia e aprendizagem histórica: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de história**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Dezembro de 2020.

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

AGRADECIMENTOS

Nestas poucas linhas que seguem tenho a difícil tarefa de agradecer a todos que deixaram sua marca no processo de construção deste trabalho. É difícil expressar em tão pequeno espaço a grandiosidade das experiências vividas compartilhadas para que esta dissertação pudesse ser concluída.

Eu agradeço imensamente

Ao meu filho Augusto, que surgiu em minha vida ao longo do percurso do mestrado. Tentar expressar em um parágrafo o que ele representa seria por demais simplista, mas parafraseio o poeta indiano Rabindranath Tagore quando afirmou que “cada criança ao nascer nos traz a mensagem de que Deus não perdeu as esperanças nos homens”. Essa talvez seja a principal marca que o Augusto deixou em minha vida: ensinou-me pelo amor a reviver, ressignificando minha relação com o tempo ao reascender a chama da esperança em um futuro melhor.

À Karla, minha esposa e companheira nesta viagem pela vida. Dividir tantas experiências ao seu lado foi uma inspiração de força, alegria de viver e, principalmente, de amor. Sua presença foi essencial para este trabalho.

Aos meus pais, Aparecido Ferreira e Eunice Alves Coutinho Ferreira. Enquanto a vida lhe deu forças, ele foi firme feito uma rocha frente às adversidades e obstáculos que enfrentou. Além de ser a materialização da definição de amor em uma pessoa, ela é meu maior exemplo de como o conhecimento traz satisfação. Juntos vêm cultivando durante mais de meio século o lar que é o porto seguro de nossa família, um lugar repleto de carinho. A presença deles foi essencial para suprir minhas carências materiais e afetivas neste processo.

A toda minha família. Só vocês sabem o quão importantes são nesta conquista.

Aos meus amigos pela compreensão da minha ausência em momentos especiais.

Aos meus colegas do LAPEDUH, parceiros com os quais tanto aprendi no percurso desta pesquisa. João, Thiago Miranda, Solange, Leslie, Nikita, Geraldo, Cristina e Lorena. As minhas colegas de turma do mestrado, Patrícia e Daniele, juntos companheiras com as quais tive a oportunidade de enfrentar os desafios e conquistas desta caminhada. Gostaria de fazer um agradecimento ao Thiago Divardim e a Andressa Garcia, companheiros que me

incentivaram nesta empreitada sempre compartilhando de forma generosa sua experiência e entusiasmo pela educação, desde os primeiros passos, ainda no momento de construção do projeto e processo seletivo.

À minha orientadora, Professora Maria Auxiliadora Schmidt, profissional pela qual tenho grande admiração – isto, desde os primeiros contatos, ainda na graduação –, sobretudo pela confiança em meu trabalho e possibilitar os primeiros passos na pesquisa científica por meio da orientação desta investigação. Sua trajetória e ideias impactaram de forma marcante a minha trajetória, e também a de muitos outros professores.

Aos Professores Geyso Germinari e Marcelo Fronza, duas referências nas pesquisas sobre Educação Histórica, cujas investigações e contribuições na minha qualificação foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Ana Claudia Urban, que me acompanhou de maneira tão presente nos seminários de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino, ofertados no PPGE. Suas intervenções e conselhos foram fundamentais para este trabalho.

Aos professores(as) e funcionários (as) e do PPGE.

E, por fim, a todos os estudantes que ao longo dos quase 13 anos de magistério me desafiaram (e ainda desafiam) à dura, mas prazerosa, ação constante de tornar-se professor.

RESUMO

Esta investigação analisou a relação entre imagens fotográficas e aprendizagem histórica, subsidiado pelo referencial teórico da Educação Histórica (SCHMIDT, 2009, 2020) e da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2015). Para isto, a pesquisa analisou as possibilidades de mobilização das competências do pensamento histórico a partir deste tipo de imagem por meio de estudo empírico em manuais didáticos. Assim, foram debatidas as relações entre historiografia e fotografia, bem como a incorporação das imagens fotográficas pelo ensino de história, perspectivadas pela competência evidência histórica (ASHBY, 2006). A partir do pressuposto de que os manuais didáticos podem ser considerados como uma das principais formas de inserção das imagens fotográficas em contextos escolares e que sua análise pode ser delimitada a partir da tensão entre cultura escolar (FORQUIN, 1993) e cultura histórica (RÜSEN, 2015), realizamos um primeiro estudo – este de caráter quantitativo-qualitativo – que analisou a presença das imagens fotográficas nas três coleções de manuais didáticos com maior número de exemplares distribuídos pelo PNLD 2018. Os resultados desta primeira investigação subsidiaram o estudo principal, que consistiu em uma investigação de caráter qualitativo que analisou a coleção Olhares da História: Brasil e mundo (VICENTINO e VICENTINO, 2016). A partir de elementos da análise documental (GIL, 2008) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), investigamos a estratégia adotada pela coleção para realizar aberturas de capítulos, a qual adota imagens fotográficas como elemento para aproximar o estudante dos conteúdos dispostos ao longo dos capítulos, com a finalidade de compreender as possibilidades de mobilização das competências do pensamento histórico pelas imagens fotográficas presentes neste artefato. Os resultados do estudo principal apresentaram possibilidades empíricas de mobilização das competências do pensamento histórico a partir das imagens fotográfica, o que permitiu que nas considerações fossem apontados elementos para se pensar em categorias de imagens fotográficas relacionadas a aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Fotografia, Aprendizagem histórica, Manuais didáticos, Cultura histórica, Cultura escolar.

ABSTRACT

This investigation analyzed the relationship between photographic images and historical learning, supported by the theoretical framework of Historical Education (SCHMIDT, 2009, 2020) and the theory of historical consciousness (RÜSEN, 2015). Thus, the relations between historiography and photography were debated, as well as the incorporation of photographic images by the teaching of history, envisaged from the competence of historical evidence (ASHBY, 2006). For this, the research analyzed the possibilities of mobilization of competences of historical thinking from this type of image through empirical study in textbooks. Based on the presupposition that textbooks can be considered as one of the main ways of inserting photographic images in school contexts and that their analysis can be delimited from the tension between school culture (FORQUIN, 1993) and historical culture (RÜSEN, 2015), we carried out a first study - this one of quantitative-qualitative character - that analyzed the presence of photographic images in the three collections of textbooks with the largest number of copies distributed by PNLD 2018. The results of this first investigation supported the main study, which consisted of in a qualitative investigation that analyzed the collection Olhares da História: Brasil e Mundo (VICENTINO and VICENTINO, 2016). Based on elements of documentary analysis (GIL, 2008) and content analysis (BARDIN, 2011), we investigate the strategy adopted by the collection to open chapters, which adopts photographic images as an element to bring the student closer to the contents displayed throughout of the chapters, in order to understand the possibilities of mobilizing the competences of historical thought through the photographic images present in this artifact. The results of the main study showed empirical possibilities for mobilizing the competences of historical thinking from photographic images, which allowed the considerations to point out elements for thinking about categories of photographic images related to historical learning.

Keywords: Photography, Historical learning, Textbooks, Historical culture, School culture.

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1 – MATRIZ DAS COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO
p.79

IMAGEM 2 – IMAGEM TÉCNICA p 91

IMAGEM 3 – FOTOGRAFIA ENQUANTO ILUSTRAÇÃO p.93

IMAGEM 4 – FOTOGRAFIA ENQUANTO MOBILIZAÇÃO p. 95

IMAGEM 5 – FOTOGRAFIA ENQUANTO PROBLEMATIZAÇÃO p.97

IMAGEM 6 – FOTOGRAFIA ENQUANTO FONTE HISTÓRICA p.99

IMAGEM 7 –HOMEM ESCRAVIZADO p.108

IMAGEM 8 – PARTIDA PARA A COLHEITA DO CAFÉ, VALE DO PARAÍBA,
MARC FERREZ, DÉCADA DE 1880 p.110

IMAGEM 9 – REPRODUÇÃO DA ABERTURA DE CAPÍTULO DO LIVRO
DIDÁTICO EM ANÁLISE p.122

IMAGEM 10 - ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO EXPERIÊNCIA
HISTÓRICA p.128

IMAGEM 11 – ABERTURA DE CAPÍTULO ANALISADO A PARTIR DA
CATEGORIA PERGUNTAS HISTÓRICAS p. 130

IMAGEM 12 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO CONTINUIDADE E
MUDANÇA p.132

IMAGEM 13 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO EMPATIA
HISTÓRICA p.133

IMAGEM 14 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO ORIENTAÇÃO p.
135

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01 – ESQUEMA DE PRETENSÕES DE VERDADE DO PENSAMENTO HISTÓRICO.30
- QUADRO 02 – INVESTIGAÇÕES SELECIONADAS PARA COMPOR O ESTADO DA ARTE. 53
- QUADRO 3 – OBRAS ANALISADAS COLEÇÃO. 89
- QUADRO 04 – QUADRO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS POR COLEÇÃO/SÉRIE. 90
- QUADRO 05 – QUADRO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS APÓS SEGUNDA FILTRAGEM. 92
- QUADRO 6 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS CATEGORIZADAS. 100
- QUADRO 7 – TEMPORALIDADE MOBILIZADA NAS ABERTURAS DE CAPÍTULO. 130
- QUADRO 8 – SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DA COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO. 135

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores Do Ensino de História
INRP	<i>Institut National de Recherche Pédagogique</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FOTOGRAFIA E HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO	25
2.1 AS BASES FILOSÓFICAS DA HISTÓRIA: A MANEIRA COMO ACESSAMOS O PASSADO A PARTIR DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA.	26
2.2 A TRAJETÓRIA DA FOTOGRAFIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE IMAGENS FOTOGRÁFICAS E A REALIDADE.....	37
2.3 A INCORPORAÇÃO DA FOTOGRAFIA PELA HISTORIOGRAFIA: A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO A PARTIR DA IMAGEM FOTOGRÁFICA	42
2.4 DE DOCUMENTO FOTOGRÁFICO A EVIDÊNCIA HISTÓRICA: FORMAÇÃO DE UMA RELAÇÃO ENTRE O HISTORIADOR E A FONTE HISTÓRICA.	45
3 FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA	51
3.1 ESTADO DA ARTE – TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E SEMINÁRIOS APRESENTADOS SOBRE FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	51
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA, UMA PERSPECTIVA	62
3.3 .EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OUTRA ABORDAGEM.....	69
3.4 APRENDIZAGEM A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	75
3.5 A RELAÇÃO ENTRE FOTOGRAFIA E APRENDIZAGEM A PARTIR DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA: FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO SENTIDO DE UMA RELAÇÃO CRÍTICA ENTRE ESTUDANTE E A FONTE HISTÓRICA.....	80
4 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: A MATERIALIZAÇÃO DE TENSÕES NOS MANUAIS DIDÁTICOS	85
4.1 MANUAL DIDÁTICO: UM ARTEFATO ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR.....	85
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MANUAIS DIDÁTICOS	89
4.2.1 CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	92
4.3 TENSÕES ENTRE CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR NO MANUAL DIDÁTICO A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVA DE MANUAIS DIDÁTICOS.	101
4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS A PARTIR DO ESTUDO DAS COLEÇÕES DE MAUAL DIDÁTICO.....	114
5 DEBATE METODOLÓGICO SOBRE OS USOS DA IMAGEM FOTOGRÁFICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE DA COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA.....	115
5.1 ASPÉCTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.	115
5.2 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADA PARA O ESTUDO PRINCIPAL	118

5.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO.....	121
5.3.1 PRÉ-ANÁLISE.....	122
5.3.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DA COLEÇÃO)	125
2ª SÉRIE	136
3ª SÉRIE	137
5.3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

1 INTRODUÇÃO

Desde a sua gênese na primeira metade do século XIX até o presente momento, o crescimento da presença da fotografia no cotidiano das pessoas é exponencial. Os restritos álbuns de família e porta-retratos, bem como o volume ilimitado de fotografias que circulam pelos novos meios de comunicação, são indiciários de que a fotografia, enquanto prática social vem cumprindo o importante papel no registro e eternização das experiências humanas.

A incipiente tecnologia e alto grau de complexidade das primeiras técnicas fotográficas, que exigiam do fotógrafo uma prática polivalente (saberes envolvendo a óptica, estética, produtos utilizados para a revelação das imagens fixadas nas chapas, técnicas de edição/correção, além, é claro, do gerenciamento das finanças de seus estúdios), tornavam a fotografia um artefato restrito aos registros encomendados pelo Estado ou aos círculos mais abastados. Porém, as inovações tecnológicas, tanto pelas câmeras com um manejo mais simples quanto pelas técnicas de reprodução e circulação instantâneas das imagens fotográficas, possibilitaram o barateamento e a popularização da fotografia, tornando-a um elemento cotidiano da maioria da população¹.

Este crescimento, impulsionado pelos avanços tecnológicos e pelos novos meios de comunicação, impactaram na forma como as pessoas se relacionam tanto com a fotografia quanto com o mundo mediados pelas imagens fotográficas². As transformações na fotografia entendidas enquanto

¹ Encontramos na reportagem O que acontece durante um minuto na Internet? Um exemplo do volume de fotografias que circulam na web. A reportagem foi publicada no Jornal El País em 15/07/2017 e apresenta dados da agência Cumulus Media sobre o tráfego de informações na rede num intervalo de 60 segundos. Somente na rede social Instagram são publicadas 42 mil imagens, majoritariamente fotografias. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/13/tecnologia/1505297770_876436.html Acesso em 15/09/2019.

² Em entrevista à revista Zoom, publicada no dia 07/02/2018, o teórico da imagem fotográfica Philippe Dubois discute as transformações na prática fotográfica a partir das tecnologias digitais e das redes sociais. Reproduzimos uma passagem que apresenta as mudanças que mencionamos no corpo do texto.

“Com as redes sociais, a função mais importante das fotos do cotidiano é a circulação, seja no Instagram, no Facebook ou em outros aplicativos. ‘Você viu? Estou aqui!’. Já não se trata mais de imagens-memória ou imagens-monumento para serem conservadas, mas de imagens que

prática social, bem como a presença das imagens fotográficas no cotidiano das pessoas são os elementos que nos instigaram a investigar como a cultura escolar tem lidado com as imagens fotográficas. Mais especificamente, o interesse estava em compreender a relação entre fotografia e aprendizagem histórica em contextos de escolarização, ou seja, como seria possível utilizar, de forma efetiva, imagens fotográficas nas aulas de história no atual contexto da fotografia.

Portanto, esta investigação está diretamente relacionada às demandas que a prática docente apresentou ao longo de minha carreira. Atuando como professor na Educação Básica desde 2006, procurei desenvolver um trabalho que aproximasse as aulas de história das demandas dos jovens, buscando incorporar elementos da cultura primeira³ dos estudantes no ensino de história. Um dos caminhos foi partir para o uso de artefatos ligados ao cotidiano dos estudantes que pudessem ao mesmo tempo contribuir, significativamente, com sua formação, proporcionando satisfação na aprendizagem. Dentre as estratégias adotadas, destaco o uso de linguagens que fazem parte do cotidiano dos estudantes, tais como materiais audiovisuais, história em quadrinhos e a fotografia.

Dentre as formas de visualidade mencionadas, a fotografia era a que me despertava maior interesse, tanto que foi a linguagem à qual dediquei maior tempo de estudo e experimentos na prática. Com o passar do tempo, descobri a genuína admiração pelo talento dos grandes fotógrafos – principalmente os ligados à fotografia documental e ao fotojornalismo – cujas imagens eram

circulam para desaparecerem tão rapidamente quanto aparecem (...) A lógica da estocagem se opõe à do fluxo. A fotografia se torna, assim, um objeto de circulação, elemento de fluxo. (...) O que faz exatamente quem tira uma selfie em frente à Torre Eiffel? Ele dá as costas ao monumento, direciona o aparelho para si e deixa a Torre Eiffel como pano de fundo. É a negação da relação com o mundo e a afirmação em looping do “eu me olho no meu aparelho que me olha enquanto poso e eu não olho o que está atrás”. A imagem é imediatamente enviada ao amigo que permaneceu do outro lado do mundo, como um atestado de presença: “estou em Paris”. A cidade é um pano de fundo. A relação do sujeito com o mundo se resume a uma relação de presença, e não mais de confrontação, apreensão, compreensão, inteligência. O mundo torna-se apenas cenário e a única coisa que conta é o eu frente a mim mesmo”. Disponível em <https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-philippe-dubois/> acesso em 25/11/2019

³ O conceito de cultura primeira foi desenvolvido pelo educador francês George Snyders. Segundo o autor “Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira” (SNYDERS, 1988, p. 23).

capazes de mobilizar meus pensamentos, conduzindo a experiências e despertando emoções com as quais nunca teria contato, senão pela mediação da imagem fotográfica.

Se, por um lado, a fotografia mediava minha relação com tempos e espaços que eu nunca havia vivido de outro os álbuns de família, que revisitava com certa frequência, traziam à tona momentos que haviam sido experienciados, lembranças que estavam guardadas em algum canto da memória, esperando um estímulo para virem à tona. Para mim, as imagens fotográficas se apresentavam como uma poderosa ferramenta de mediação com a realidade, seja na dimensão particular ou universal, seja na compreensão da minha identidade ou na compreensão do outro em seu contexto espaço-temporal, ou seja, uma bela e prazerosa forma de conhecer o mundo.

A filósofa, norte americana, Susan Sontag foi a que melhor definiu minha relação com o mundo mediado pela fotografia até aquele momento ao afirmar que

Ninguém jamais descobriu a feiura por meio de fotos. Mas muitos, por meio de fotos, descobriram a beleza. Salvo nessas ocasiões em que a câmera é usada para documentar, ou para observar ritos sociais, o que move as pessoas a tirar fotos é descobrir algo belo. (O nome com que Fox Talbot patenteou a fotografia em 1841 foi calótipo: do grego kalos, belo.) Ninguém exclama: “Como isso é feio! Tenho de fotografá-lo”. Mesmo se alguém o dissesse, significaria o seguinte: “Acho essa coisa feia...bela” (SUSAN SONTAG, 2004, p. 101).

Sontag (2004) destacou que o critério supremo que regeria o ato fotográfico seria o fotógrafo, em um ato de consciência, tomando a câmera como uma forma de capturar algo que, a partir de suas referências, considera belo. Conseqüentemente, a fotografia segue como um artefato de mediação, que se situa entre a experiência e o receptor, cuja relação tem um potencial, tanto contemplativo, quanto um disparador de memórias e emoções.

A partir desta relação, a utilização da fotografia nas minhas aulas de história era marcada pela supervalorização da dimensão estética da imagem. As fotografias eram exploradas, quase que exclusivamente, para tornar os temas discutidos com os estudantes mais acessíveis e agradáveis, e as

fotografias em si serviam para reforçar as informações que já haviam sido discutidas por meio de textos do manual didático ou de outras fontes. As tentativas de uso da imagem fotográfica realizada de forma assistemática e sem o suporte de um debate teórico-metodológico sólido, rendeu sucessos aleatórios no desenvolvimento de alguns conteúdos, mas sem o devido avanço efetivo em seu uso a partir dos pressupostos da historiografia e do ensino de história.

Nesse contexto, o resultado destes trabalhos me levou a uma autocrítica, de modo a repensar elementos da minha prática docente. Dentre eles destaco a efetividade do belo na aprendizagem histórica e na mobilização do pensamento histórico por meio das imagens fotográficas e; como seria possível produzir narrativas históricas a partir de imagens fotográficas em contexto de escolarização.

A partir dos meus conhecimentos sobre historiografia, e dos elementos que a cultura escolar fornecia para subsidiar minha prática, eu não encontrava uma forma de trabalhar imagens fotográficas na aprendizagem histórica de modo efetivo. A saída que havia encontrado até aquele momento para dialogar com os estudantes não se reconhecia nas discussões em curso sobre a aprendizagem histórica. Esta inquietação/carência pode ser considerada como a minha demanda enquanto investigador, motivado pela percepção da necessidade de discussão metodológica e teorização do uso desta linguagem na aprendizagem histórica.

Paralelamente ao trabalho docente, e motivado pela busca de debates que contribuíssem positivamente com minha prática docente, ingressei em meados de 2016 no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná – LAPEDUH/UFPR. Neste momento foi possível iniciar um aprofundamento das questões mais teóricas ligadas à Didática da História, bem como a participação em projetos e publicações que foram fundamentais para a delimitação da pesquisa em desenvolvimento. Cito aqui o livro sobre as Ocupas⁴ e o Projeto Memórias Brasileiras: Conflitos

⁴ Organizado pelo movimento estudantil e orientado, principalmente, pela pauta em torno do debate sobre a Reforma do Ensino Médio, os estudantes ocuparam os colégios em que estudavam, se alojando e gerindo as demandas cotidianas do espaço escolar (inclusive pedagógicas, por meio de oficinas, palestras, saraus e debates, dentre outras atividades) em busca de representatividade na implementação da reforma educacional vigente. As Ocupas

Sociais – Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira⁵.

Ao longo deste percurso tive condições de realizar uma primeira incursão sistemática nas leituras sobre a aprendizagem histórica, no âmbito da Educação Histórica, e sobre as relações entre a historiografia e a fotografia. Essa experiência ofereceu condições para escrever um projeto de pesquisa, que abordasse e reunisse minha inquietação profissional com uma lacuna nas pesquisas sobre o uso de imagens fotográficas no ensino de história, na perspectiva da educação histórica. A partir do exposto, fica nítido que esta investigação é fruto de um encontro entre o interesse do pesquisador e as demandas de investigação específicas sobre o objeto de pesquisa.

Desde a submissão inicial ao PPGE-UFPR até o presente momento o projeto passou por algumas alterações em função do adensamento nos debates teóricos e metodológicos promovidos durante as leituras, as disciplinas cursadas, congressos nos quais o trabalho foi apresentado e, principalmente, durante as reuniões de orientação. Gostaria de registrar nesse parágrafo que esse crescimento em direção a minha formação enquanto professor-pesquisador deve-se a um dos papéis sociais que a universidade cumpre: o de acolher os professores da escola básica e proporcionar uma formação crítica e de qualidade, que refletirá para sempre em prática docente.

Inicialmente, a proposta era compreender a relação entre os jovens e as imagens fotográficas, investigando como a fotografia mobiliza conceitos de segunda ordem⁶ (LEE, 2001) em jovens estudantes em contexto de

ocorreram durante o mês de outubro de 2016 e mobilizou aproximadamente 850 escolas em todo o estado do Paraná.

⁵ Coordenado pela Professora Dr^a Maria Auxiliadora M. S. Schmidt. Este projeto investigou a memória da população tradicional acerca da guerrilha e da Operação Registro (1970), cerco realizado pelas Forças Armadas ao Vale do Ribeira em busca do centro de formação de guerrilheiros comandado por Carlos Lamarca. No contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), as Forças Armadas cometeram uma série de abusos contra as populações tradicionais da região, sendo o bombardeio da região com napalm o ápice destes abusos. Além de produção da pesquisa e escrita de subsídios para a produção de um material paradidático, neste projeto participei como fotógrafo e pude realizar o registro documental das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e a rota trilhada pelos guerrilheiros para fugir do cerco imposto pela Operação Registro, resultando na comunicação do trabalho A FOTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE NARRATIVA: Registro de comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, na mesa Memória, Patrimônio e História Local no XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação.

⁶ Conceitos de segunda ordem ou conceitos epistemológicos da História são os que se referem à natureza da História. Explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros.

escolarização. Ainda, nesta etapa do projeto, realizei um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio, investigando as protonarrativas produzidas a partir do confronto com imagens fotográficas, aplicando o instrumento de investigação em turmas da 1ª Série do Ensino Médio em uma escola na região Metropolitana de Curitiba. O estudo permitiu uma primeira incursão empírica na relação entre os jovens, fotografia e aprendizagem histórica, constatando que as imagens fotográficas podiam mobilizar a consciência histórica dos estudantes, viabilizando a investigação de relações entre a linguagem fotográfica e aprendizagem histórica⁷.

Paralelo à investigação realizada junto aos jovens estudantes, produzi um levantamento sobre as imagens fotográficas nas coleções de manuais didáticos disponibilizados por meio do PNLD. O objetivo do estudo era perceber a presença didatizada deste tipo de imagem por meio do artefato que pode ser considerado como um dos principais meios de inserção das imagens fotográficas em contexto de escolarização.

Ao analisar uma das coleções de manual didático percebi a proposição de uma estratégia inovadora para a utilização da fotografia, a qual ocupava um lugar de destaque nas aberturas de capítulo. Após uma reunião de orientação compreendi que investigar a fotografia por meio dos manuais didáticos apresentava possibilidades empíricas de debate metodológico sobre o uso destas imagens, a partir de um objeto que materializava uma política pública de grande amplitude e relevância no contexto brasileiro.

Neste momento, tomei a decisão de modificar o objeto de investigação, optando pela análise documental em substituição da pesquisa de campo com os jovens estudantes. Sendo assim, segui com a temática, mas optando pela mudança do objeto, deslocando da análise empírica da fotografia como mobilizadora da consciência histórica de jovens para a análise documental de

⁷ O resultado deste estudo originou a comunicação A fotografia na aprendizagem histórica: possibilidades de mobilização da consciência histórica por meio da linguagem fotográfica, apresentada na mesa. Jovens, Consciência Histórica e as Demandas do Mundo Contemporâneo III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, XI Seminário Internacional de Educação Histórica e XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. 2017. Posteriormente gerou a publicação FERREIRA, Fabio; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. A fotografia na aprendizagem histórica: possibilidades de mobilização da consciência histórica por meio da linguagem fotográfica In BECKER, Geraldo (org.), Temas Sociais Controversos e os Desafios da Educação Histórica. W.A. Editores. Curitiba 2019.

manuais didáticos de história, buscando investigar a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos.

A partir da inquietação inicial, que surgiu no cotidiano da prática docente, na busca em compreender como o estudante pode aprender história a partir das imagens fotográficas, e no processo dinâmico de formulação (e reformulação) do projeto de pesquisa elaborado inicialmente, delimitei a seguinte questão de investigação:

A partir da tensão entre a cultura escolar e a cultura histórica expressa nos manuais didáticos, como as imagens fotográficas podem mobilizar as competências do pensamento histórico, contribuindo com a aprendizagem histórica?

A pesquisa propõe como objetivo geral:

Compreender a relação entre imagem fotográfica e aprendizagem histórica em contextos de escolarização a partir dos manuais didáticos.

Para atender ao objetivo geral e responder a questão de investigação os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- Analisar como a fotografia está presente na historiografia;
- Identificar como a fotografia está presente na cultura escolar;
- Relacionar cultura histórica e cultura escolar, a partir da presença da fotografia em manuais didáticos;
- Verificar as possibilidades de imagens fotográficas mobilizarem competências do pensamento histórico a partir de sua presença em manuais didáticos.

Embasado pelo estudo exploratório e partindo do pressuposto que a fotografia mobiliza a consciência histórica de jovens em contexto de

escolarização, direcionei a investigação para a cultura escolar (FORQUIN, 1993) e seus elementos, responsáveis por introduzir de forma seletiva e didatizada a imagem fotográfica nos contextos escolares. Na perspectiva do conceito de Forquin e a partir dos objetivos de investigação, considero o manual didático como um dos elementos mais significativos da cultura escolar para compreender as relações entre imagem fotográfica e aprendizagem histórica, pois se trata de

- a) um material que faz parte de uma política pública com abrangência nacional, atendendo, praticamente, todos os estudantes brasileiros da escola pública por meio do PNLD;
- b) para fins analíticos, podem ser considerados como um documento que representa uma das principais formas de inserção das imagens fotográficas na cultura escolar;
- c) representam os elementos visíveis do código disciplinar da história (CUESTA FERNANDES, 1998), possibilitando a compreensão da constituição da prática do uso da fotografia pelos professores;
- d) entendidos como artefato cultural, podem materializar importantes tensões que permitem tanto a análise documental, quanto o debate metodológico sobre a relação entre fotografia e aprendizagem histórica.

A partir das considerações apresentadas até o momento proponho abordar a temática, cumprindo o seguinte um percurso investigativo no intuito de compreender:

- a) como a historiografia vem tratando/incorporando as imagens fotográficas;
- b) como as imagens fotográficas são utilizadas no ensino de história;
- c) como se dá a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos, no âmbito das relações entre a cultura histórica e a cultura escolar;
- d) como a fotografia, como elemento mobilizador da consciência histórica, possibilita inferir relações possíveis entre ciência e vida prática a partir de mediações propostas em manuais didáticos.

A partir da delimitação do tema, escolhi como objeto de pesquisa a análise documental de manuais didáticos de história distribuídos pelo PNLD 2018 para estudantes do Ensino Médio – escolhi a edição mais recente do programa no momento em que optei pela análise dos manuais didáticos. A análise tem como foco as imagens fotográficas presentes nos livros e foi feita em dois momentos: 1) um primeiro estudo, de natureza quantitativa e qualitativa, envolvendo as três coleções mais escolhidas pelos professores de história no PNLD 2018, com o objetivo de compreender a presença da fotografia a partir da tensão entre cultura histórica (RÜSEN, 2015) e cultura escolar (FORQUIN, 1993); 2) uma análise documental da coleção Olhares da História: Brasil e Mundo (VICENTINO e VICENTINO, Scipione, 2016) a partir da análise de conteúdo. A coleção apresenta a fotografia como um elemento privilegiado na estrutura do livro, revelando uma estratégia de mobilização entre ciência e vida prática ao expor em todas as aberturas de capítulo uma imagem fotográfica.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa é guiada pelos preceitos da pesquisa qualitativa, na perspectiva sistematizada por Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2005), para os quais a investigação se organiza nos polos epistemológico (que delimita a problemática de investigação e assegura a construção do objeto), polo teórico (que ampara a partir de arcabouços teóricos as concepções adotadas pela investigação) e morfológico (instância metodológica) e técnico (conversão de dados referentes à investigação). Para o manejo dos livros didáticos utilizei a pesquisa documental (GIL, 2008) e análise de conteúdos (BARDIN, 2011).

A partir da delimitação apresentada, utilizei como referencial teórico os trabalhos que embasam tanto a Didática da História (RÜSEN, 2001, 2010, 2012, 2015; SCHMIDT, 2009, 2020), quanto os princípios da Educação Histórica, (ASHBY, 2006; LEE, 2001, 2006). No que diz respeito à compreensão das relações entre fotografia e história, utilizei os trabalhos de Dubois (1993), Le Goff, (1990); Mauad e Lopes, (2012) e Kossoy, (2001); para a compreensão dos contextos de escolarização a partir da categoria cultura utilizei Forquin (1993) e Cuesta-Fernandes (1998).

A partir da investigação, teoricamente delimitada no campo da Educação Histórica, e selecionando como objeto as fotografias nos livros

didáticos, a expectativa em relação aos resultados foi avançar nas investigações sobre propostas de aprendizagem histórica, no sentido de compreender como as imagens fotográficas mobilizam as competências do pensamento histórico, contribuindo com os debates ligados a Educação Histórica.

A organização do trabalho se estrutura a partir da divisão em 5 capítulos, disposta da seguinte maneira:

No Capítulo 2 – FOTOGRAFIA E HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO, busquei realizar uma aproximação entre a fotografia e história, apresentando alguns elementos de como a historiografia vem incorporando a linguagem fotográfica em suas pesquisas. A partir da teoria ruseniana, mais especificamente sua concepção de objetividade e método da pesquisa histórica, apontei o lugar da competência do pensamento histórico denominada “evidência”. Na sequência, realizei um breve histórico sobre a fotografia no sentido de apontar, numa perspectiva ontológica, de que forma se deu a relação entre imagens fotográficas e a realidade, a partir do conceito indicialidade (DUBOIS, 1993). Em seguida apresentei o processo de incorporação das imagens fotográficas pela pesquisa histórica, a partir de Le Goff (1990), Kossoy (2001) e Mauad e Lopes (2012). Por fim, busquei apontar as possibilidades das imagens fotográficas na perspectiva da evidência histórica.

O Capítulo 3 – FOTOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA é dedicado a analisar o lugar das imagens fotográficas no Ensino de História e na Educação Histórica, apontando possibilidades já analisadas, das imagens fotográficas como uma evidência histórica (ASHBY, 2006). Para isto, realizei um levantamento das investigações sobre o uso de imagens fotográficas no ensino de história (teses, dissertações, livros e artigos), compreendendo como a temática vem sendo abordada no campo acadêmico, a fim de inserir esta investigação no debate em curso. Após identificada a predominância dos debates amparados pelos referenciais da psicologia e da pedagogia para subsidiar a concepção de aprendizagem por meio das imagens fotográficas, realizei um resgate de como se deu a incorporação das imagens fotográficas pelo ensino de história. Em seguida, apresentei um panorama sucinto da Educação Histórica, apontando para suas possibilidades de ir além

da transposição didática, a partir do método do historiador, no que tange a utilização de fontes históricas nas aulas de história. Por fim, tomando a concepção de aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica, busquei avançar para o trabalho com as imagens fotográficas em contexto de escolarização, a partir da categoria evidência histórica (ASHBY, 2006).

Após a investigação sobre o lugar ocupado pelas imagens fotográficas na historiografia e no ensino de história, no Capítulo 4 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: A MATERIALIZAÇÃO DAS TENSÕES EM MANUAIS DIDÁTICOS parti para a primeira investigação sobre a presença das imagens fotográficas em contextos escolares. Para isto, tomei como objeto de investigação as três coleções de manuais didáticos mais escolhidos no PNLD 2018, a fim de compreender a presença das imagens fotográficas neste artefato. A construção deste primeiro estudo se deu a partir da compreensão das tensões que os manuais didáticos materializam especificamente as tensões entre cultura escolar (FORQUIN, 1993) e cultura histórica (RÜSEN, 2015). A partir deste estudo, foi possível perceber alguns elementos das condições objetivas da presença da fotografia em contextos de escolarização, bem como a criação de categorias de análise dessas imagens.

Embasado pela primeira investigação realizada nos manuais didáticos, no Capítulo 5 – DEBATE METODOLÓGICO SOBRE OS USOS DA IMAGEM FOTOGRÁFICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL DA “COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA está presente o estudo principal, cuja finalidade é verificar, empiricamente, os elementos apontados pela questão de investigação. Após a análise documental (GIL, 2008) da coleção Olhares da História: Brasil e mundo, e mais especificamente, a análise de conteúdos (BARDIN, 2011) das 42 aberturas de capítulos, promovi um debate metodológico sobre o lugar da fotografia na aprendizagem histórica, pensando as possibilidades de mobilização das competências do pensamento histórico a partir deste tipo de imagem.

2 FOTOGRAFIA E HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Com o objetivo de apresentar de que modo a historiografia incorpora a fotografia como um novo tipo de fonte histórica promovi, neste capítulo, uma aproximação entre a linguagem fotográfica e os pressupostos teóricos e filosóficos da ciência da história. Para isto, busquei a partir da matriz disciplinar (RÜSEN, 2015), apresentar como opera o pensamento histórico na produção do conhecimento histórico científico, apontando a relação entre ciência e vida prática neste processo. A aproximação entre historiografia e fotografia foi realizada a partir da ideia de evidência histórica, pensando a evidência como uma operação mental cuja finalidade é uma postura crítica ao se confrontar com as fontes históricas no processo de construção do conhecimento histórico, entendendo a fonte histórica como um elemento que media, empiricamente, a relação entre o historiador e seu objeto: o passado. Já no campo da historiografia, utilizei o conceito documento fotográfico (MAUAD e LOPES, 2012), que aproxima as imagens fotográficas do conceito de documento/monumento (LE GOFF, 1990).

Para a construção da relação da fotografia como uma evidência histórica foi necessário aprofundamento no debate sobre teoria da fotografia, resgatando elementos que possam desvelar a natureza deste tipo de imagem e fornecendo subsídios para o seu manejo enquanto fonte. Encontrei na categoria indicialidade da fotografia, construída por Dubois (1993), uma consistente argumentação sobre a relação da fotografia com o real, para subsidiar o debate. A partir desta concepção, e da pergunta de investigação, tive a pretensão de apresentar como a fotografia foi incorporada pela historiografia, no sentido de construir um caminho para se pensar o uso das imagens fotográficas como evidência histórica.

Para isto, o primeiro tópico inicia o debate, apresentando o arcabouço teórico da história adotado para produzir a investigação, bem como algumas discussões ligadas à forma como conhecemos o passado e produzimos o conhecimento histórico. Na sequência, abordei a partir da teoria da fotografia, o indicativo sobre o que é o fotográfico e como é possível conhecer o mundo a partir das imagens fotográficas. E, por fim, apresento o debate que trouxe uma nova concepção de fonte histórica para a historiografia, abrindo perspectivas

para que a fotografia fosse utilizada na reconstrução do passado, produzindo conhecimento histórico a partir da sua especificidade enquanto imagem. Neste último tópico, busquei avançar o diálogo entre história e fotografia, entendendo que está realizado a partir do conceito de evidência histórica.

2.1 AS BASES FILOSÓFICAS DA HISTÓRIA: A MANEIRA COMO ACESSAMOS O PASSADO A PARTIR DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA.

Segundo a escritora estadunidense Susan Sontag

A fotografia dá a entender que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra. Mas isso é o contrário de compreender, que parte de não aceitar o mundo tal como ele aparenta ser. Toda possibilidade de compreender está enraizada na capacidade de dizer não. Estritamente falando, nunca se compreende nada a partir de uma foto. É claro, as fotos preenchem lacunas em nossas imagens mentais do presente e do passado (...). Contudo, a representação da realidade pela câmera deve sempre ocultar mais do que revela. Como assinala Brecht, uma foto da fábrica da Krupp não revela quase nada a respeito dessa organização. Em contraste com a relação amorosa, que se baseia na aparência, a compreensão se baseia no funcionamento. E o funcionamento se dá no tempo e deve ser explicado no tempo. Só o que narra pode levar-nos a compreender (SONTAG, 2004, p.33-34).

A citação acima foi retirada do livro *Sobre a Fotografia* um clássico sobre os estudos ontológicos da imagem fotográfica. Nele, Sontag nos leva a uma questão primordial para esta investigação: como se conhece o passado a partir das imagens fotografias?

Quando perguntamos “como se conhece?” realizamos um questionamento cuja resposta encontra-se nas operações mentais que nos conduzem a conhecer o mundo. Quando se trata de conhecer o passado, nos referimos às operações que fazem com que possamos compreender o mundo na perspectiva das relações temporais. Nestes casos estamos nos referindo à formação da consciência por meio de uma construção social em uma relação dialética entre o sujeito e a realidade. A este processo de compreensão da realidade a partir da perspectiva temporal é o que entendemos por aprendizagem histórica. Pensar, a partir de uma perspectiva científica, no como

se aprende tomando as imagens fotográficas como um artefato que media a relação dos indivíduos com a realidade é o desafio desta dissertação.

Como primeira etapa para atingir esse objetivo, fez-se necessário uma discussão sobre a concepção de História e produção do conhecimento histórico, adotada para pensar a função da História na vida dos indivíduos, bem como o lugar da fotografia neste processo. Para subsidiar a concepção de história, recorri à meta-história do teórico alemão Jörn Rüsen, mais especificamente à teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2015), cujo arcabouço teórico remete a uma matriz disciplinar da história. Esta matriz apresenta o lugar do conhecimento histórico de natureza científica, a partir de uma perspectiva antropológica, ou seja, a finalidade está diretamente ligada à orientação do agir humano no que tange as carências relacionadas a experiências de mudança temporal. A consciência histórica, entendida como o conjunto de operações mentais responsáveis por mobilizar a relação que os indivíduos realizam ao se depararem com situações que os envolvam no fluxo do tempo, seria a categoria a se pensar para lidar com as carências de orientação que emergem da vida prática dos agentes (presente), que mobilizam experiências do passado (espaço de experiências) em direção à ação intencional relacionada ao futuro (expectativas). Sendo assim, a teoria de Rüsen parte do pressuposto da indissociável ligação entre ciência e vida prática na produção do conhecimento histórico (RÜSEN, 2015).

O pensamento de Rüsen emerge em um contexto historiográfico marcado pelo grande impacto do pensamento pós-moderno e pelos teóricos da história ligados à *linguistic turn*⁸. Como resposta a tentativa de deslocamento do conhecimento histórico para o campo da narrativa ligada à arte e literatura, Rüsen retoma concepções do *historik* alemão do século XIX⁹, propondo um debate sobre a objetividade e validade do conhecimento histórico científico.

⁸A *linguisticturn* (virada linguística) foi uma corrente ligada ao pensamento pós-moderno que emerge na segunda metade do século XX. Tem como uma das principais obras o livro *Meta-história: imaginação histórica do século XIX* (1973), escrita pelo historiador estadunidense Hayden White.

⁹O *Historik* alemão apresenta como seu expoente o historiador Johann Gustav Droysen, o qual debateu o processo de cientificação da história, bem como o lugar desta na pesquisa científica, mas também no cotidiano dos indivíduos. Sobre a influência de Droysen na teoria rüseniana, Sadi (2014, p.138) afirma que "Ao mesmo tempo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, Rüsen (1969) (1976) superava, com o retorno a Droysen, a redução da teoria da história a um fator da pesquisa histórica. Tratava-se de entender a teoria da história como *Historik*, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica. Nesta reflexão

A partir da matriz disciplinar (RÜSEN, 2015, p.73), percebemos que sua construção tem como ponto de partida e de chegada a orientação na vida prática. A busca pelo conhecimento histórico emerge a partir das carências de orientação que surgem na vida prática dos indivíduos e a função do conhecimento histórico é a atribuição de sentido ao passado, conferindo a orientação para o agir, frente às carências de orientação temporais que estes enfrentam. Neste processo, a narrativa histórica tem um lugar essencial, pois é a partir dela que a consciência histórica opera e se expressa (RÜSEN, 2015).

No processo de construção da narrativa histórica com vista à atribuição de sentido ao passado, é necessária uma discussão com maior profundidade na concepção de objetividade na teoria rüseniana, pois considero isso como um aspecto fundamental para se construir a fotografia como evidência.

Objetividade está ligada à maneira pela qual, coletivamente, os profissionais de uma área estabelecem critérios de julgamento – positivo ou negativo – da pertinência empírica dos conceitos. Portanto, a objetividade é o consenso que está presente em todos os campos científicos, porém, cada qual com sua especificidade. Por exemplo, nas ciências naturais os conceitos produzidos apresentam dados empiricamente verificáveis e comprováveis, e a objetividade se afirma de maneira mais concreta, ao ponto de se apresentarem sob a forma de leis naturais, conferindo a este domínio científico um caráter nomológico. Já a ciência da história apresenta métodos e paradigmas que tornam a construção de uma objetividade entre os pesquisadores um consenso um pouco mais discutível do que nas ciências naturais. Para apresentar o debate sobre a ideia de objetividade na história recorri às considerações sobre o tema presente na obra de Jörn Rüsen (2010, 2015).

Segundo o autor, o conceito de objetividade tal qual entendemos no atual contexto

é a categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico, obtido mediante procedimentos de pesquisa regulados metodicamente e que, ao apresentá-la revestida de sólida validade, situa a objetividade acima do campo da opinião arbitrária (RÜSEN, 2010, p. 129).

teórica sobre a teoria, ganhava destaque a reflexão sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência histórica”.

A definição da categoria objetividade, de acordo com Rüsen, se constituiu ao longo dos debates meta-históricos ocorridos desde a tradição pré-moderna e, basicamente, se configuraram em três perspectivas diferentes: *tradição pré-moderna da retórica*; *processo de racionalização modernizadora*; e *discurso pós-moderno*, as quais, com o fito de contextualizar a construção desta categoria, serão apresentados de forma sintética.

Na *tradição pré-moderna da retórica*, a narrativa historiográfica expunha que sua pretensão de verdade se dava de forma moral. O historiador narrava do passado aquilo que se fazia importante para o presente, com uma mensagem que habilitava seus destinatários a operar regras da vida humana. Era a princípio da *historia vitae magistra*, na qual o historiador tinha o compromisso em narrar à verdade e, assim, a objetividade se constituía (RÜSEN, 2010).

Com o *processo de racionalização modernizadora*, a história rompe com a atitude moralista em relação à narrativa e busca sua pretensão de verdade nas regras da investigação histórica, enfatizando a relação entre os historiadores e a experiência do passado, dada no material das fontes. A “objetividade” significava a validade geral do conhecimento histórico baseado na experiência do passado e na racionalidade do tratamento cognitivo dessa experiência. A prudência dá lugar ao princípio metódico da pesquisa. Nas palavras de Ranke a história “aspira mostrar como as coisas efetivamente aconteceram” (*apud* RÜSEN, 2010)

Após a segunda metade do Século XX, surge o *discurso pós-moderno* no campo da teoria social cujo impacto na historiografia se dá, dentre outras categorias, sobre a ideia de objetividade. No discurso pós-moderno, a objetividade é uma falsa consciência, escamoteadora dos procedimentos linguísticos da narração, e os historiadores ligados a esta perspectiva entendem a história como um construto mental de representação do passado para finalidades culturais da vida atual (Rüsen, 2010).

A meta-história de Rüsen dialoga diretamente com a historiografia ligada ao discurso pós-moderno, respondendo a esta desconstrução da história enquanto uma ciência, a partir da ideia de narrativa com impossibilidade de

objetividade. Para isto, o autor delimita a relação entre narrativa e objetividade por meio do método de pesquisa da história. Segundo Assis

sua teoria da história [teoria de Rüsen] pode ser chamada de narrativista, uma vez que reconhece na narrativa o fundamento mais elementar da historiografia. No entanto, ao contrário do que usualmente ocorre entre as variantes pós-modernas do narrativismo, Rüsen enfatiza que as narrativas históricas estabelecem com a "realidade histórica", de que pretendem dar conta, uma relação de referência diversa daquela observada em outros tipos de narrativa. Rüsen, portanto, acata o narrativismo, ressaltando que as narrativas históricas revelam uma forma de realismo distinta do realismo literário (ASSIS, 2010, 12-13).

Se, por um lado, Rüsen reafirma o caráter narrativista da construção do pensamento histórico, por outro, esta narrativa é dotada de bases científicas por meio do método histórico, possibilitando uma pretensão de verdade e, conseqüentemente, objetividade.

Neste sentido, é necessária uma breve incursão ao método histórico para a compreensão de como a história se constituiu como um discurso científico com pretensão de verdade, permitindo que entre os historiadores haja possibilidade de objetividade – ou, de uma validade intersubjetiva.

No livro Teoria da História, Rüsen faz uma revisão de sua trilogia¹⁰, discutindo e aprofundando a teoria que vinha sendo desenvolvida desde o início da década de oitenta. Neste livro, Rüsen apresenta uma terceira versão de sua matriz, a matriz do pensamento histórico (RÜSEN, 2010, MARTINS, 2017), a partir da qual abordo o método histórico.

O centro de referência do pensamento histórico é a constituição histórica de sentido, sendo que o interesse no conhecimento histórico emerge da cultura histórica em que o agente está inserido, a partir de suas carências de orientação em meio ao campo da vida prática. A constituição histórica de sentido pode ser constituída de maneira geral, na qual prevalece a espontaneidade, ou metódica, na qual o controle metódico e o rigor científico prevalecem (MARTINS, 2017).

¹⁰Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001, Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007, História viva: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

Para Rüsen, a cientificidade do pensamento histórico deve ser pensada com base no princípio da constituição histórica de sentido e da fundamentação por meio do método.

A pretensão de validade científica da ciência da história, por meio de um reconhecimento intersubjetivo, é construída sobre as bases da constituição histórica de sentido, munindo-se do método como um critério distintivo da constituição histórica de sentido especificamente científica. Todas as constituições culturais de sentido pretendem ser verdadeiras¹¹, mas, no caso da ciência da história, ela se baseia nos princípios da verificabilidade empírica e da coerência teórica. Para Rüsen, existem três designações que convergem para a *verdade*: plausibilidade, pertinência, aptidão à fundamentação. Neste sentido, “verdade é uma qualidade dos resultados da constituição de sentido, que se baseiam numa constelação de princípios reguladores, com os quais pretensões de validade podem ser enunciadas, abordadas, aceitas, rejeitadas e modificadas, na comunicação discursiva” (RÜSEN, 2015, p.61-3). Rüsen apresenta os modos de plausibilidade do pensamento científico e, especificamente, do pensamento histórico, possibilitando a objetividade/validade intersubjetiva do pensamento histórico. Reproduzo uma síntese desta sistematização.

- (a) Empírica: *pathos* do documentado, está ligada diretamente a ideia de objetividade (direito de veto das fontes). Método de pesquisa correspondente é a **crítica** das fontes.
- (b) Teórica: capacidade de suscitar concordância mediante uma relação explícita e refletida às generalizações que abordam os fatos. Intersubjetividade se refere aqui à capacidade explicativa das sentenças históricas. Método de pesquisa correspondente é a **interpretação**.
- (c) Normativa: torna-se um critério de intersubjetividade mediante reflexão e fundamentação das perspectivas.
- (d) Narrativa: a pretensão de validade do conhecimento histórico se resolve pelo “sentido” que possui no contexto cultural de orientação da vida humana prática.

¹¹Os exemplos dados na página 62 mostram como pretensões de verdade juntamente com os critérios que o validam, por exemplo, a *Verdade prática* que se baseia no princípio do *bem*; *Verdade terapêutica* que se baseia no princípio da *cura*; *Verdade estética* que se baseia no princípio do *belo*; *Verdade retórica* que se baseia no princípio do *convencimento*; dentre outras.

Quadro 01 - ESQUEMA DE PRETENSÕES DE VERDADE DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Plausibilidade	Fundamentação
Empírica	Relação à experiência
Teórica	Força explicativa
Normativa	Reflexão sobre as situações
Narrativa	Utilidade para a vida

FONTES: RÜSEN, 2015 p.68.

Segundo Rüsen, estes critérios não podem ser aplicados isoladamente, pois a ciência corresponde a uma forma metodizada desses quatro critérios. “Esses critérios são entretecidos em um processo discursivo de fundamentação argumentativa. Ganham com isso um caráter específico, conhecido tradicionalmente como “objetividade” (RÜSEN, 2015 p.63-9).

Por meio dessa síntese do método apresentado por Rüsen, percebo que a verdade está ligada aos critérios científicos de reconstrução da experiência humana (plausibilidade empírica e teórica), mas, existe uma relação fundamental entre a ideia de verdade com a práxis (plausibilidade normativa e narrativa). A relevância da práxis presente na matriz rüseniana baliza a relação entre história e verdade dando uma dimensão humanizada a esta relação. Essa dimensão humana se dá no que se refere ao nível de construção de uma validade intersubjetiva, por meio da comunicação (ou da capacidade de apropriação, como pontua Rüsen) acerca da reflexão sobre as situações e utilidade para a vida.

Outro ponto importante neste raciocínio é a relação entre a ideia de verdade e a cultura histórica, pois segundo o autor, a vida não pode ser encarada apenas na sua dimensão natural, negligenciando que ela se insere em um contexto cultural mais amplo, definido como cultura histórica (RÜSEN, 2015). Origem do pensamento histórico na vida humana prática, que envolve os processos de rememoração e orientação do agir intencional dos indivíduos e construção das identidades, a cultura histórica apresenta uma relação com a consciência histórica, formando e sendo formada por esta, podendo a cultura histórica ser entendida como a síntese da coletividade das consciências históricas. A história científica é, para Rüsen, uma das dimensões da cultura histórica (dimensão cognitiva), porém os processos de rememoração do

passado podem aparecer também de outras formas, categorizadas como dimensão política, estética, moral e religiosa. De uma maneira geral, entende-se que existe uma tensão entre estas dimensões na forma de rememorar o passado (RÜSEN, 2015).

A partir da concepção de cultura histórica, apresento a ideia de verdade como algo intrinsecamente ligada ao sentido que ela atribui ao passado, no contexto da práxis frente às carências de orientação. Como o autor aponta

O critério máximo de todas as relações de verdade é o sentido, que a cultura possui e deve possuir na vida humana prática. *Verdade tem de fazer sentido, e possui sentido quando é útil à vida.* A vida humana sempre é mais que um mero processo biológico – ela quer também como Aristóteles já o sublinhara, uma boa vida. (...) Assim, o princípio superior da verdade cultural refere-se ao que faz a vida humana ‘boa’ ou ‘feliz’ (RÜSEN, 2015, p. 63).

Portanto, na teoria de Rüsen, a ideia de objetividade é reformulada com base na constituição histórica de sentido que tem a finalidade de orientação para uma vida “boa” ou “feliz”.

Neste sentido, o conhecimento histórico, em sua dimensão científica, apresenta uma clara distinção entre as demais formas de atribuição de sentido e orientação. Segundo o autor, isto se dá porque o

conhecimento histórico científico se funda na pesquisa, e pesquisa é um procedimento regulado por critérios universalmente aceitos. Ela extrai dados da experiência, existentes empiricamente, processos temporais, aos quais confere forma de uma “história” baseada na experiência. O supassumo desses critérios, que regulam o processo do conhecimento enquanto pesquisa, é chamado de “método histórico” (RÜSEN, 2015, p.60).

Ou seja, o conhecimento histórico se diferencia das demais formas de orientação temporal (tais como o mito, a arte, a religião ou os discursos ideológicos, por exemplo) pela fundamentação no método da história, responsável pelo rigor nos procedimentos e pelo compromisso com a validade dos resultados. Neste sentido, o conhecimento histórico científico seria responsável pela ampliação do repertório cultural, proporcionando o contato

com experiências do passado, rigorosamente construídas e intersubjetivamente validadas.

No texto *Narratividade e objetividade nas ciências históricas*¹² o autor propõe a objetividade a partir de uma dupla acepção: objetividade e validade intersubjetiva. Objetividade é quando se relaciona à experiência humana no passado, pois ela

(...) significa relação constitutiva do pensamento histórico para com a experiência; existe algo na construção da narrativa chamada 'história' que não pode ser inventado, pois é previamente dado e tem de ser reconhecido como tal pelos historiadores. Os procedimentos racionais da pesquisa histórica estão baseados nesta relação entre o pensamento histórico e o 'estar previamente dado da experiência. (...) a interpretação histórica não pode ir além dos contornos da experiência quando tenha por intenção enunciar o que ocorreu no passado. (...) essa relação não impede, de forma alguma, acréscimos subjetivos constituidores de sentido por parte dos historiadores ao lidarem empiricamente com o passado (RÜSEN, 2010, p. 144)

A partir do reconhecimento da subjetividade da interpretação do historiador, é necessário pensar no lugar desta e em como pode o conhecimento histórico conseguir a validade intersubjetiva. Neste sentido, Rüsen aponta a objetividade como uma validade intersubjetiva, que segundo ele é quando

(...) a interpretação histórica não é arbitrária ou descabida ao tratar os elementos subjetivos do sentido histórico que moldam a informação do material das fontes em uma narrativa com sentido e significado e constituem, assim, 'história' como uma relação de sentido entre o passado e o presente (...). Este significado de 'objetividade' refere-se à relação da interpretação histórica com o discurso cultural e com a vida social (...) [nele] a experiência histórica pode ser interpretada com relação a essas três perspectivas de tal forma que se deem boas razões para aceitar uma narrativa histórica e recusar outra. O termo 'razão' indica a solução: existem princípios de interpretação que todo historiador deve observar, na medida em que queira produzir uma narrativa histórica cuja validade esteja além de uma subjetividade pobre no sentido de arbitrária ou totalmente descabida (RÜSEN, 2010, p. 144-5)

¹²RÜSEN, Jörn. *Narratividade e objetividade nas ciências históricas*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 129-50

A concepção de objetividade/validade intersubjetiva na teoria rüseniana abre espaço para a reconstrução da experiência humana no passado, fundamentada no método, assegurando a orientação a partir do conhecimento produzido sob os critérios rigorosamente construídos pelo método científico. O conceito de objetividade construído, baseado no método de pesquisa histórica e nos modos de plausibilidade (empírica, teórica, normativa e narrativa), garante que o conhecimento histórico possa ser reconhecido no campo científico, dotando a narrativa histórica de uma natureza multiperspectivada. Neste sentido, abre-se espaço para diferentes versões ao mesmo tempo em que se refutam os possíveis relativismos ligados à valorização das subjetividades.

A partir da concepção de objetividade da história para Rüsen, avanço sobre outros dois pontos da teoria rüseniana quanto à produção do conhecimento histórico a partir do método da história, no sentido de pensar a fotografia enquanto evidência histórica: o papel da pergunta histórica e o da metodologia específica para manejar fontes históricas de diferentes naturezas.

Com relação à pergunta histórica, o autor a apresenta como um elemento fundamental no direcionamento que se dará na investigação, pois

O resultado do manejo investigante das fontes depende da fertilidade da pergunta que enseja esse manejo. O perguntar já está metodicamente regulado? É possível fornecer critérios obrigatórios para garantir que as perguntas históricas produzam pesquisas bem-sucedidas [...]. [A pergunta histórica] deve estar aberta ao fascínio do inaudito, do estranho, do intrigante nunca antes examinado, do enigma do óbvio – enfim, deve estar aberta a tudo o que esteja além dos campos já apreendidos pela pesquisa da experiência histórica. (RUSEN, 2015, p. 173-174).

Ao refletir sobre a produção do conhecimento histórico, Rüsen destaca o peso da pergunta histórica tanto na proposição da investigação quanto nas expectativas do resultado espera encontrar, enunciando a necessidade de se pensar esta operação de forma metodologicamente regulada. Neste processo, em que de um lado existem as carências de orientação e de outro as fontes e possíveis pesquisas já realizadas a partir do material empírico disponível sobre

o passado, ressalta-se a importância de uma pergunta histórica que reivindique do passado questões pertinentes a orientação frente à práxis.

Após lançada a pergunta histórica, inicia-se a etapa de manejo das fontes, o qual infere elementos que permitem a interpretação e atribuição de sentido ao passado. Este manejo depende do tipo de fonte disponível, bem como das possibilidades metodológicas de crítica dessas fontes, que deve levar em consideração sua especificidade. Sobre o manejo de diferentes fontes históricas Rösen afirma que

Quanto eu saiba, não existe uma metodologia da crítica das fontes, organizada sistematicamente e tão completa quanto possível, que corresponda à prática atual da pesquisa da ciência da história. Isso se deve ao fato de a ciência moderna da história ter desenvolvido estratégias de pesquisa para obter informações extremamente diferenciadas, que não podem ser facilmente sistematizadas – diversamente dos procedimentos canônicos do século 19 para o trabalho com as fontes. As estratégias modernas se referem a diversos gêneros de fonte, que vão do lixo dos homens primitivos até a entrevista de um contemporâneo, da análise do pólen de resquícios arqueológicos até a autobiografia de protagonistas de eventos do passado, de fotografias aéreas de antigas ocupações humanas até levantamentos de opinião e motores de busca da internet. Em princípio, todos esses procedimentos podem ser descritos como formas de obtenção e garantia de fatos, cujo conhecimento é necessário para se poder responder empiricamente uma pergunta histórica. (RÜSEN, 2015 p. 181)

Seguindo esse pressuposto, a historiografia recente possibilita investigar praticamente qualquer forma de vestígios do passado. Porém, para que o produto historiográfico resultante da investigação seja dotado de validade, é exigido que a metodologia utilizada para o manejo seja debatida e explicitada, para que os demais historiadores possam testar o material empírico e corroborar com os resultados.

Ao discutir especificamente a objetividade da história e o papel da pergunta histórica e do manejo das fontes – que leve em consideração a especificidade da natureza do material empírico do passado -, busco sustentar, a partir da teoria ruseniana, a discussão sobre o lugar das imagens fotográficas na produção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, da aprendizagem histórica. Levando em consideração os limites de uma dissertação, pretendo construir, com os debates mencionados anteriormente, a

relação entre história e imagens fotográficas a partir da ideia de evidência histórica. A intenção é fomentar a reflexão sobre as possibilidades de inferir esse tipo de fonte na produção do conhecimento histórico. Para isto, faz-se necessário uma discussão específica sobre a natureza desta linguagem e sua relação com a realidade, bem como um resgate teórico de como a historiografia vem lidando com o documento fotográfico.

2.2 A TRAJETÓRIA DA FOTOGRAFIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE IMAGENS FOTOGRÁFICAS E A REALIDADE.

Até o fim do Século XX, a historiografia apontava para a invenção de Daguerre (o daguerreótipo, dispositivo que fixava imagens em uma placa metálica quimicamente sensibilizada para ser marcado pela luz) em 1839, como o marco de surgimento da fotografia. Porém, a partir do texto “Os continentes primitivos da fotografia”, o historiador Michel Frizot (1997 *apud* MAUAD e LOPES, 2012) passou a defender a simultaneidade da invenção da fotografia por diferentes processos em diferentes lugares. Segundo Frizot, o título de inventor da fotografia, dado a Daguerre, tem mais a ver com uma disputa política entre Inglaterra e França no campo do domínio tecnológico ligado a Revolução Industrial, do que com o pioneirismo francês na invenção da fotografia¹³. Indo ao encontro do trabalho de Frizot, Boris Kossoy (2006) investigou um conjunto de documentos que o levou a Herculane Florence, um inventor franco-brasileiro radicado na região de Campinas, Brasil. Florence criou um processo de fixação de imagens capturadas por um dispositivo em terras brasileiras, simultaneamente aos inventos europeus (daguerreótipos e kalótipo) mundialmente reconhecidos.

Pouco tempo após a invenção da fotografia tem início o processo de captura de imagens. Dos centros urbanos europeus às mais remotas paisagens, da vida luxuosa burguesa à miséria das periferias das cidades em plena industrialização, do retrato de grandes personalidades ao escravo

¹³Frizot apresenta a disputa entre franceses e ingleses no registro da patente da máquina fotográfica. Joseph Nicéphore Niépce, Hippolyte Bayard e Louis Jacques Mandé Daguerre desenvolveram técnicas diversas de fotografia a partir das pesquisas disponíveis na França, sendo Daguerre o primeiro a patentear a invenção, enquanto na Inglaterra William Henry Fox-Talbot também criara uma tecnologia para fixar imagens grafadas à luz.

anônimo. Em resumo, inicia-se o processo de inventariar o mundo visualmente, a partir da imagem e uma técnica cujo processo de produção resultava em um tipo de imagem com pretensões de apresentar a realidade de forma objetiva.

Um exemplo de confiança na objetividade da imagem fotográfica está no primeiro registro que descreve uma experiência fotográfica no Brasil. Apesar da invenção de Florence, a reportagem que anuncia a fotografia foi veiculada no *Jornal do Commercio*, no início de 1840. A fotografia, que virou reportagem, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro pelo abade Combes, membro da expedição diplomática francesa, a bordo do navio *L'Orientale*¹⁴. Na notícia é possível notar o encantamento com a mais nova forma de criar registros imagéticos

Hoje de manhã teve lugar na hospedaria Pharoux um ensaio fotográfico tanto mais interessante quanto é a primeira vez que a nova maravilha se apresenta aos olhos dos brasileiros. (...) É preciso ter visto a coisa com os próprios olhos para se poder fazer idéia da rapidez e do resultado da operação. Foi o abade Combes [sic] quem fez a experiência: é um dos viajantes que se acham a bordo da corveta francesa L'Orientale (...). Em menos de nove minutos, o chafariz do largo do Paço, a praça do Peixe, o mosteiro de São Bento e todos os outros objetos circunstantes se acharam reproduzidos com tal fidelidade, precisão e minuciosidade, que **bem se via que a coisa tinha sido feita pela própria mão da natureza e quase sem a intervenção do artista**” (JORNAL DO COMMERCIO, 17 de janeiro de 1840, sem grifo no original)

Além do deslumbramento, a primeira menção feita pela imprensa enuncia o lugar que a linguagem fotográfica ocupou no campo da visualidade

¹⁴Sobre a Expedição francesa a bordo do *L'Orientale*, bem como da relevância da fotografia nesta empreitada, citamos um trecho do artigo *Foco na Viagem* escrito pela historiadora Maria Inez Turazzi e publicada em 19/01/2011 na *Revista de História* da Biblioteca Nacional.

“O daguerreótipo embarcou em sua primeira viagem ao redor do mundo numa expedição que partiu da França logo depois de conhecido o processo para realizá-lo. Na madrugada de 25 de setembro de 1839, o navio Oriental partiu do porto de Paimboeuf, nas proximidades de Nantes, para uma longa viagem em volta da Terra que duraria cerca de dois anos. A embarcação chegou à América do Sul meses depois. A presença do aparelho de Daguerre a bordo do navio Oriental não foi casual ou improvisada, mas fruto de uma complexa rede de interesses diplomáticos, transações comerciais e intercâmbios científicos. Essa viagem teve início já com a expectativa de ser a primeira expedição ao redor do mundo utilizando a fotografia como meio de registro. O pioneirismo da experiência e todos os desdobramentos culturais, políticos e econômicos do empreendimento evidenciam sua singularidade nas relações internacionais da primeira metade do século XIX”.

Disponível em <http://www.rhbn.com.br/secao/capa/foco-na-viagem> último acesso em 20/10/2015.

nos primeiros tempos de sua existência. Por se tratar de uma imagem produzida por um dispositivo, e não pela mão humana como as demais imagens (tais como a pinturas e gravura) entendia-se que a fotografia não passava de uma imagem técnica, uma representação mimética da realidade, cujo protagonismo era da natureza e não do fotógrafo.

No sentido de compreender o que é o fotográfico e qual é sua relação com a realidade, o teórico da imagem Phillippe Dubois (1993) realizou uma investigação que aponta para questões epistemológicas que permitem analisar o valor documental da imagem fotográfica. Segundo Dubois, existiram três formas de se pensar as imagens fotográficas, categorizadas cronologicamente em: *fotografia como espelho do real (o discurso da mimese)* visão exemplificada com o fragmento de reportagem apresentada acima, *fotografia como transformação do real (o discurso do código e da desconstrução)* e *a fotografia como um traço de um real (o discurso do índice e da referência)*.

A primeira forma de compreensão da imagem fotográfica surge com a invenção da fotografia e vigora até meados do século XX. Dubois (1993, p. 26) denomina esta perspectiva como *fotografia como espelho do real (o discurso da mimese)*. O critério de relação imagem e realidade é regido pelo princípio da “*semelhança* existente entre a foto e seu referente” e a fotografia era vista como um “*analogon* objetivo do real”. Entendo que esta concepção de fotografia, que valoriza a dimensão natural (físico-química da produção da imagem) em detrimento do domínio da técnica e da linguagem fotográfica pelo operador da câmera, munia a imagem fotográfica com poderes de atestação. Assim, a imagem é entendida como uma forma de prova do real.

A partir dos trabalhos desenvolvidos sobre a imagem fotográfica no bojo do estruturalismo, Dubois (1993, p.36-37) apresenta um conjunto de pesquisas que entende a *fotografia como transformação do real (o discurso do código e da desconstrução)*, em detrimento da concepção do espelho do real. Esta perspectiva apresenta a ideia de que o espelho não era neutro e a fotografia seria um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real. Segundo Dubois, este grupo de trabalhos apresenta uma forte dicotomia entre a realidade aparente da imagem fotográfica frente a sua realidade interna, e a compreensão da imagem parte do pressuposto da negação do visível aparente por meio da desconstrução.

E, por fim, em *a fotografia como um traço de um real* (o discurso do índice e da referência) o teórico trilha um caminho que transita entre a objetividade absoluta da primeira concepção e o poder de construção do real, por meio da imagem da corrente anteriormente apresentada. Segundo Dubois

Por mais útil e necessário que tenha sido, esse movimento de desconstrução (semiológica) e de denúncia (ideológica) da impressão de realidade deixa-nos, contudo, um tanto insatisfeitos. Algo de singular, que a diferencia dos outros modos de representação subsiste *apesar de tudo* na imagem fotográfica: um sentimento de realidade incontornável do qual não conseguimos nos livrar apesar da consciência de todos os códigos que estão em jogo nela e que se combinaram para a sua elaboração. (...) “processo de atribuição” por meio do qual se remete inevitavelmente a imagem a seu referente. (DUBOIS, 1993, p.26)

Influenciado pela semiótica de Pierce (noções de ícone, símbolo e índice), Dubois propõe a imagem-traço como uma nova perspectiva da fotografia enquanto documento. Esta concepção leva em consideração duas questões: a imagem fotográfica enquanto imagem técnica e enquanto criação humana. Em relação à primeira abarca a dimensão da fotografia enquanto processo físico-químico, no qual a luz refletida pelo objeto é captada pelo dispositivo afetando diretamente o suporte fotossensível e realizando uma espécie de decalque, cujo processo químico ficará responsável por revelar. No que tange a dimensão humana da imagem fotográfica, Dubois aponta que a concepção de imagem-traço é o papel do fotógrafo no processo de seleção do que foi registrado no fotograma.

Ainda com relação ao lugar do fotógrafo, Dubois aponta o poder de designação de uma imagem, pois, ao mesmo tempo em que a imagem está vinculada ao objeto, em meio ao que ocorre na realidade, a fotografia não deixa de ser como um dedo que aponta, chamando atenção para algo. Neste sentido, Dubois coloca que a relação entre imagem e realidade se dá pelo que Pierce denominou *indicialidade* (nas palavras de Pierce, índice seria a representação por contiguidade física do signo com seu referente).

Em síntese, a imagem-traço seria

retorno ao referente, mas livre da obsessão do ilusionismo mimético (...) a imagem foto torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda. (...) Sua realidade primordial nada diz além de uma afirmação de existência. A foto é *em primeiro lugar índice*. Só depois *pode tornar-se parecida* (ícone) e adquirir *sentido* (simbólico) (DUBOIS, 1993, p. 53).

Em uma recente publicação, fruto de uma fala proferida em um renomado colóquio sobre fotografia¹⁵, Dubois faz uma revisão de sua própria teoria, a partir de mudanças ocorridas no cenário da produção fotográfica, principalmente, pela incorporação das tecnologias digitais na produção de imagens fotográfica. O cerne de sua modificação está associado à mudança de paradigma no interior da fotografia, que passa da tecnologia analógica ligada aos processos químicos, para a fotografia digital baseada em princípios da eletrônica. Esta última apresenta maior possibilidade de edição, afastando, conseqüentemente, a relação entre imagem e realidade e substituindo a relação de *indicialidade* pela de *ficcionalidade* (DUBOIS, 2017). Esta nova perspectiva está atrelada, sobretudo, a pensar a fotografia enquanto arte, cujo consenso atual é romper com os limites da linguagem fotográfica, aproximando-se de outras artes. Ao priorizar o que pode o fotográfico, em detrimento do que é o fotográfico, esta postura representa o rompimento com o debate essencialista que ganhou corpo na década de 1980, cujo objetivo era a compreensão do que é o fotográfico.

A indicialidade representa a concepção à qual busquei relacionar com a ideia de evidência histórica. Porém, é importante explicitar que a virada que ocorre na teoria da fotografia com a recente adoção da ideia de ficcionalidade não invalida minha opção. Pelo contrário, ela acaba por reforçar os cuidados que já são tradicionalmente tomados com os documentos escritos, tais como as possíveis manipulações e/ou falsificações. Ou seja, a ficcionalidade da imagem fotográfica torna-se uma questão de ordem heurística a ser levada em consideração ao ser incorporada nessa investigação. Neste sentido, a crítica às fontes e a evidência histórica figuram como elementos imprescindíveis na

¹⁵ A referida fala de Dubois no colóquio *Où En Sont Les théories de la photographie?*, que ocorreu no Centre Pompidou de Paris, em 27 de maio de 2015, e foi publicado em inglês pela revista *October*, em dezembro de 2016. O texto foi traduzido por Henrique Codato (UFMG); Leonardo Gomes Pereira (UEMG) e publicado na Edição nº 22 da *Revista Discursos Fotográficos*, jan./jul. 2017

construção do conhecimento histórico, pois atuam diretamente no que se quer reivindicar do passado e em como fazer o manejo da imagem fotográfica enquanto fonte histórica.

Após a discussão sobre o que é o fotográfico e suas possibilidades de relação com a construção do conhecimento histórico a partir da noção de indicialidade da imagem fotográfica, inicio a discussão que resgata como a imagem fotográfica foi tomada pela historiografia como uma fonte histórica.

2.3 A INCORPORAÇÃO DA FOTOGRAFIA PELA HISTORIOGRAFIA: A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO A PARTIR DA IMAGEM FOTOGRÁFICA

Na relação entre fotografia e história, a historiografia acompanhou a evolução dos debates ocorridos no interior da teoria fotográfica, se apropriando desta categoria de imagem e levando em consideração os elementos específicos desta linguagem, a fim de acessar empiricamente o passado a partir delas. Este tópico foi construído com a intenção de apresentar a aproximação/relação entre história e fotografia, mais especificamente o processo de incorporação da fotografia pela historiografia como fonte histórica. Para subsidiar esta discussão utilizei o trabalho de Boris Kossoy (2001), Ana Maria Mauad (1996) e Ana Maria Mauad e Marcos Felipe de Brum Lopes (2012).

Segundo Mauad e Lopes (2012), a incorporação da fotografia à condição de fonte histórica é oriunda da revolução ocorrida na consciência historiográfica, que passou a considerar como fonte histórica tudo aquilo que foi produzido pelos humanos do passado. Este debate é realizado no âmbito da historiografia francesa, mais especificamente a Nova História e a nova concepção de fonte histórica ligada à tradição dos Annales. O alargamento na concepção de fonte possibilitou aos historiadores avançar para vestígios inexplorados do passado, em busca de evidências que os textos escritos não davam conta de apresentar. Segundo Mauad

Não é de hoje que a história proclamou sua independência dos textos escritos. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia

tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais, à medida que se aproximava das demais ciências sociais em busca de uma história total. Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais, etc.[...] A tradição oral, os diários íntimos, a iconografia e a literatura apresentaram-se como fontes históricas da excelência das anteriores, mas que demandavam do historiador uma habilidade de interpretação com a qual não estava aparelhado. Tornava-se imprescindível que as antigas fronteiras e os limites tradicionais fossem superados (MAUAD, 1996, pp. 5-6).

O texto clássico que marca a incorporação das novas fontes pelos historiadores foi publicado em língua portuguesa em 1985 pelo historiador francês Jacques Le Goff, intitulado Documento/Monumento, na Enciclopédia Einaudi¹⁶.

Nesta linha, Mauad e Lopes propõem que, na pesquisa histórica, as imagens fotográficas devem seguir a premissa das novas fontes a partir do conceito de Documento/Monumento. Neste sentido

É importante considerar a fotografia simultaneamente imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia a marca de uma materialidade passada, que nos informa sobre determinados aspectos desse passado, como condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo. (MAUAD e LOPES, 2012, p. 264).

Os autores propõem a abordagem da imagem fotográfica a partir do estatuto técnico da fotografia (teoria e filosofia da fotografia), em diálogo com a matriz da própria historiografia. Ao relacionar a fotografia enquanto documento a ideia de “marca de uma materialidade passada” e fotografia monumento a um “símbolo”, os autores tomam como referência o pensamento de Dubois, quando este afirma que, em princípio, a imagem deve apresentar uma relação com a realidade (indicialidade) para depois tornar-se um símbolo. Sendo assim,

¹⁶LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão. 3ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1990.

percebe-se que o debate sobre a fotografia como fonte apresenta uma relação direta com a concepção de fotografia em curso desde a década de oitenta.

A partir da consideração da imagem fotográfica enquanto um artefato que apresenta relação de referência com o real e, também, enquanto construção simbólica, entendo que a concepção de documento/monumento delimita a concepção de documento fotográfico.

Ainda no debate sobre as relações entre história e fotografia destaco a obra de Boris Kossoy, autor com produções reconhecidas por pensar a história da fotografia e a relação entre imagem fotográfica e história a partir de uma perspectiva hermenêutica, particularmente em seu livro *Fotografia & História* (2001).

Segundo o autor, é essencial a compreensão dos elementos constitutivos da fotográfica (o assunto, tecnologia e o fotógrafo), bem como suas coordenadas de situação (o espaço tempo em que o fotograma foi produzido), a fim de contextualizar a imagem e dispor de elementos que permitam a sua análise. A partir destes elementos é possível partir para uma reconstrução da experiência humana que está inscrita fora do que está circunscrito na imagem, bem como uma análise do documento de forma autônoma, pois “se é possível recuperar a vida passada, primeira realidade, e se temos, através da fotografia, uma nova prova de sua existência, há na imagem uma nova realidade, passada, limitada, transposta”. (KEIM *apud* KOSSOY, 2001 p.46). Essa nova realidade que se inicia, denominada de realidade segunda, é a realidade do documento.

Kossoy aponta para as cautelas que se deve ter ao pensar a fotografia enquanto uma realidade segunda, sendo a principal delas que o documento fotográfico apresenta uma visão fragmentada, principalmente pelo papel do fotógrafo na criação da imagem. A partir deste princípio, o autor denomina o papel do fotógrafo como *filtro cultural* que engloba

a eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo como um filtro cultural (KOSSOY, 2001, p.44).

Neste sentido, o fotógrafo também deve ser compreendido como um agente imerso em uma dada cultura histórica, cuja produção é marcada pela intencionalidade em representar esteticamente uma determinada realidade (representação esta marcada por opções políticas, ideológicas, morais, dentre outras). A fotografia é, por natureza, um testemunho segundo um filtro cultural, o que cria uma dupla intenção no ato fotográfico, pois “toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho” (KOSSOY, 2009, p.52). Neste ponto, podemos aproximar Kossoy com Mauad e Lopes na discussão da fotografia Documento/Monumento (LE GOFF, 1990).

Conforme apresentado, existem sólidos debates que relacionam história e fotografia, orientando a pesquisa histórica a partir da especificidade desta linguagem. Seguimos para o último tópico deste capítulo que converge o conceito de documento fotográfico com a concepção de história apresentada anteriormente, construindo a possibilidade da categorização da fotografia como uma evidência histórica.

Os apontamentos de Kossoy, Mauad e Lopes deixam evidente que a compreensão da perspectiva ontológica da imagem fotográfica possibilita estabelecer relações com a metodologia da história. É necessário pensar esta relação a partir de uma perspectiva epistemológica, ou seja, de como se conhece a partir da fotografia. Neste sentido, caminhamos para o último tópico do capítulo que busca entender a relação entre história e imagens fotográficas na perspectiva da evidência histórica.

2.4 DE DOCUMENTO FOTOGRÁFICO A EVIDÊNCIA HISTÓRICA: FORMAÇÃO DE UMA RELAÇÃO ENTRE O HISTORIADOR E A FONTE HISTÓRICA.

A ideia de evidência surge como um procedimento da epistemologia da história, a partir do processo de mudança de paradigmas ocorrido no interior desta ciência. A mudança reside na tensão entre a concepção de que o acesso ao passado se dá a partir da pergunta formulada às fontes, em contraposição ao entendimento das fontes como portadoras da objetividade absoluta do

acesso empírico ao passado. Podemos entender a evidência como uma postura epistemológica do historiador frente aos vestígios do passado. Evidência histórica é uma competência ligada à epistemologia da história, ou seja, a forma como o historiador acessa o passado e constrói conhecimento histórico.

No processo de consolidação da história enquanto ciência, em meados do século XIX, a perspectiva positivista tinha como alicerce a objetividade das fontes, as quais seriam portadoras do passado. Neste contexto, eram dispensadas especulações e críticas sobre as condições como este passado se põe diante do historiador e, à ciência da história, caberia a função de produzir narrativas históricas a partir da descrição dos documentos. A evidência histórica residia no olhar e na sistematização para a construção da narrativa.

Porém, a partir da virada para o século XX, ocorreu uma transformação radical no interior da historiografia, que consistiu no deslocamento da narrativa histórica que era produzida da descrição para a problematização. Se na descrição existia a confiança na objetividade das fontes, na problematização para a construção do conhecimento histórico é necessário a compreensão das práticas sociais de produção e preservação das fontes, construção de perguntas direcionadas às fontes e narrativas construídas a partir das inferências plausíveis encontradas nas evidências históricas. Essa mudança de paradigmas ressignificou a concepção de evidência histórica, que se converte no potencial indiciário do historiador para a reconstrução do passado, a partir do método hipotético dedutivo.

Neste sentido, se delinea uma distinção entre fonte histórica e evidência, pois, enquanto a primeira é a forma como acessamos o passado, a segunda representa as múltiplas possibilidades de se interpretar este passado a partir da pergunta histórica. O historiador cria a evidência e, a partir desta, elabora a argumentação para interpretar o passado e produzir narrativas.

Sendo assim, é importante destacar que nesta perspectiva existe tanto a multiperspectividade quanto a provisoriedade do conhecimento histórico. Esta questão remete a discussão sobre objetividade na produção do conhecimento histórico presente na teoria rüseniana, pois, se as fontes históricas e a experiência do passado apresentam um limite intransponível ao trabalho do

historiador (e cruzá-lo pode acabar na categorização da narrativa como um produto ficcional), a evidência é o que rompe com as narrativas cristalizadas sobre o passado, conferindo uma dimensão, tanto humanista como atrelada às demandas oriundas da vida prática. A evidência é o que possibilita à história ser viva e dinâmica.

Ao abordar as demandas da produção do conhecimento histórico, a fotografia emancipa-se da categoria de ilustração¹⁷, devido à sua pertinência empírica e teórica para investigação do passado. A partir do momento em que a historiografia percebe a especificidade dos vestígios apresentados pelas imagens fotográficas, fornecendo elementos impossíveis de se inferir dos escritos, este tipo de imagem consolida, também, a pertinência normativa e narrativa. Neste sentido, o uso das imagens fotográficas a partir da ideia de evidência apresenta, como primeira condição, o domínio da especificidade desta linguagem a fim de se construir perguntas históricas pertinentes.

Nesta perspectiva, entendo que, a partir da evidência, o historiador gera tanto a pergunta histórica, quanto a inferência para o levantamento da carga experiencial necessária para se responder as perguntas históricas. Sendo assim, a evidência histórica consiste em reconstruir o passado, a partir de perguntas plausíveis que levem em consideração os princípios heurísticos de interrogação das fontes.

Sobre isso, Mauad e Lopes apontam o papel ativo do historiador na construção de evidências a partir das imagens fotográficas. Segundo os autores

as evidências históricas não são peixes em um oceano a serem fígados ao sabor das marés pela isca do historiador, da mesma maneira que a imagem não é captada pelo olhar neutro. A evidência histórica e a imagem são constituídas por investimentos de sentido, e a fotografia pode ser um indício ou documento para se produzir uma história; ou ícone, texto ou monumento para (re)apresentar o passado (MAUAD, LOPES, 2012, p.264).

¹⁷Em linhas gerais, entendemos por ilustração a tomada das imagens como um recurso que se limita a reforçar as informações presentes no texto. No capítulo 4 discutiremos em detalhe as imagens fotográficas utilizadas como ilustração ao analisar os manuais didáticos.

Os investimentos de sentido, mencionados pelos autores, estão diretamente ligados à construção da pergunta histórica frente à imagem fotográfica. Estes *investimentos de sentido* devem levar em consideração a relação de referência entre a narrativa e o passado, o que pode ser feito a partir da ideia de indicialidade proposta por Dubois.

Neste sentido, formular perguntas históricas a partir da fotografia enquanto um documento deve levar em consideração os elementos ligados ao assunto fotográfico, mas ultrapassando os limites da descrição.

As perguntas, que tentam inferir do documento fotográfico elementos de sua dimensão enquanto monumento devem levar em consideração que a fotografia materializa uma série de relações do contexto em que foi produzida. Posso mencionar o conceito de cultura histórica de Rüsen para discutir este processo, ao compreender a fotografia como uma narrativa (não-linguística) que materializa sentido atribuído pelo fotógrafo àquilo que ele registrou. Neste sentido

A ideia de que o mundo é fotografável apenas pelas leis da física e da química é complexificada pelas seleções e recortes que a fotografia é capaz de estabelecer em um determinado tempo e espaço, pelos valores em disputa na delimitação do visível e invisível e pelos limites que deverá ultrapassar no alargamento ou estreitamento do fotografável (MAUAD; LOPES, 2012, p.278).

Ao argumentar no sentido da desnaturalização da imagem fotográfica, Mauad e Lopes reiteram a importância de compreender os processos de seleção que originaram a imagem, bem como de conseguir acesso empírico ao contexto em que ela foi produzida. Neste ponto, é possível fazer uma relação com a concepção do fotógrafo como um filtro cultural, pensada por Kossoy (2001), pois, mesmo considerando que o registro pode ser uma visão fragmentada e manipulada do assunto, não invalida o uso da imagem fotográfica como fonte histórica, pelo contrário, assume que mesmo que exista um domínio técnico e um processo de seleção/construção, ambos apresentam uma relação com o real. Isto reitera a relação de indicialidade e apresenta mais um elemento para se pensar o manejo desta fonte como uma evidência.

O trabalho com fontes iconográficas não pode negligenciar que por mais isenta que seja à interpretação dos conteúdos fotográficos, o passado será visto sempre conforme a interpretação primeira do fotógrafo que optou por um aspecto determinado, o qual foi objeto de manipulação desde o momento da tomada do registro e ao longo de todo o processamento, até a obtenção da imagem final. (KOSSOY, 2001, p. 113).

Kossoy faz uma consideração sobre as possíveis formas de manipulação no processo de criação da imagem (do clique até a revelação e edição), ou seja, delimita o campo da indicialidade da imagem. Neste sentido, podemos categorizar as imagens fotográficas naquilo que Rösen (2015) define como uma protonarrativa (ou semiófora) portadora de sentido narrativo.

Além dessa dimensão, na relação entre fotografia e evidência é preciso considerar também o processo de circulação social desta imagem. A conservação e circulação das imagens também representam formas (intencionais ou não) de seleção de como o passado chega até nós. Como o próprio autor aponta

As fotografias, como todos os documentos, monumentos e objetos produzidos pelo homem, tem atrás de si uma história [...] Esta trajetória é importante de ser recuperada, pois trará pistas para a análise preliminar e a interpretação que se seguirão. A determinação da origem do documento, entretanto, nem sempre será possível, pois verificar-se-á, no decorrer da pesquisa, que as informações a ele referentes, contidas nos arquivos, não raro são errôneas ou imprecisas ou, então, inexistentes (KOSSOY, 2001, p.74-75).

A perspectiva da imagem-traço abre possibilidades para explorar, tanto a dimensão visual do instante congelado na superfície fotossensível, quanto os processos externos do contexto de construção desta imagem. Além de alertar para as armadilhas de se pensar a construção do conhecimento histórico a partir da descrição das imagens ou de seu uso enquanto ilustração. Ou seja, a indicialidade tem um papel fundamental na educação do olhar, ampliando as questões que podem ser levantadas para dar início à construção do conhecimento histórico.

Com a clarificação da natureza da linguagem fotográfica e das formas de manejá-la enquanto material empírico do passado, a partir da concepção da

imagem fotográfica como evidência, é possível garantir a validade intersubjetiva e a cientificidade exigida para a construção do conhecimento histórico. Com isto, acredito que foram encontrados elementos suficientes sobre a questão inicial deste capítulo, ou seja, como se apreende o passado a partir da fotografia.

3 FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Após apresentar o percurso da apropriação fotografia como fonte histórica pela historiografia, inicio o debate sobre a presença da fotografia no ensino de história. Para isto, apresento a trajetória e constituição do campo de investigações conhecido como Educação Histórica, analisando em que medida sua matriz teórica, metodológica e epistemológica dialoga com os debates em curso no campo do Ensino de História no contexto brasileiro.

Abro este capítulo com a produção do estado da arte sobre as investigações relacionando imagens fotográficas e ensino de história, o qual é descrito em detalhes neste primeiro momento. A partir da sistematização e análise das investigações sobre a temática identifico duas concepções acerca do lugar das imagens fotográficas no ensino e aprendizagem histórica: a perspectiva do Ensino de História e a Educação Histórica. Este resultado aponta para a necessidade de cotejar as concepções de aprendizagem histórica a partir das perspectivas do ensino de história e da Educação Histórica, premissa que construo a partir dos trabalhos de Bittencourt (2009) e Germinari (2010 e 2011). E, por fim, o debate deste capítulo se encerra com a construção de uma abordagem das imagens fotográficas na condição de evidência histórica (ASHBY, 2006), ou seja, pensada como uma das categorias constitutivas da formação do pensamento histórico.

3.1 ESTADO DA ARTE – TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E SEMINÁRIOS APRESENTADOS SOBRE FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste tópico apresento o trabalho desenvolvido para a construção do estado da arte acerca da temática investigada, descrevendo os caminhos utilizados para este levantamento de publicações. Após apresentar critérios e metodologias de investigação, analiso os trabalhos selecionados com a intenção de compreender como a fotografia vem sendo abordada no ensino e aprendizagem histórica.

Entre os dias 06 e 15 de janeiro de 2019 foram realizados uma série de levantamentos bibliográficos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no *Google Scholar* e na plataforma BASE - *Bielefeld Academic Search Engine*, com a finalidade de realizar um estudo exploratório sobre trabalhos que abordem a fotografia na aprendizagem histórica. Esta pesquisa elegeu como palavras chave “fotografia” e “ensino de história”, tendo em vista uma maior amplitude nas bases de dados do conceito ensino de história em relação à aprendizagem histórica. O texto a seguir descreve os caminhos utilizados para a realização deste levantamento bibliográfico.

No catálogo da Capes, a pesquisa feita a partir das palavras chave mencionadas apresentou um total de 1.106.121 resultados. Após uma primeira filtragem (selecionando “Grande Área Conhecimento” como “Ciências Humanas”, “Área do Conhecimento” como “Educação” “Ensino-aprendizagem”, “Área de Avaliação” como “Educação”, “Área de Concentração” como “Educação” e “Nome do Programa” como “Educação”) foram reduzidos para um total de 13.650 resultados. A partir destes resultados iniciei a investigação para seleção de trabalhos com abordagem sobre o tema, porém duas questões se apresentaram como um empecilho para dar continuidade à pesquisa: a primeira era referente à filtragem realizada pelos algoritmos da plataforma Capes, que apresentava pouca precisão; a segunda dizia respeito a quantidade de trabalhos a analisar que continuavam excessivos em vista do tempo disponível para realizar o estudo, o que demandou uma filtragem mais precisa. Tendo em vista que o critério de disposição dos resultados utilizado pelo Banco de Teses e Dissertações é a relevância em relação às palavras chave, optamos por realizar a análise dos dados até que os resultados comesçassem a destoar de forma mais regular das palavras-chave. Este critério nos levou a análise de 400 teses e dissertações apontadas pelo banco de dados.

Com uma precisão maior que o catálogo da Capes, a base de pesquisa alemã BASE (*Bielefeld AcademicSearchEngine*) apresentou condições de pesquisa mais viáveis que possibilitaram a realização do estudo exploratório. Utilizando as palavras-chave: fotografia e ensino de história e os filtros “*Doctoral and postdoctoral thesis*”, “*Thesis*” e “*Master thesis*” e “*Language: Portuguese*” apareceram um total de 53 resultados, dos quais pudemos selecionar oito dissertações.

Na ampliação da busca passando de “fotografia” para “imagens”, um total de 161 trabalhos foram encontrados (entre teses e dissertações). Ao se reduzir as palavras-chave para a área de Educação Histórica, nenhuma tese ou dissertação que aborde especificamente o tema foi encontrada. No dia 14 de janeiro de 2019 realizei uma busca no *Google Acadêmico* com as mesmas palavras-chave “fotografia”, “ensino”, “aprendizagem”, “história”, “tese” e “dissertação”, encontrando um total de 27.200 resultados. Dado o grande número de resultados e a impossibilidade de realizar filtros mais específicos, não foi viável realizar uma análise de todos os artigos apontados pela pesquisa (impossibilidade de tempo para mapear 27 mil artigos). Tendo em vista que o critério escolhido para disposição de textos no *site Google Acadêmico* é pela relevância - ou seja, quanto mais ao final da lista de artigos, dissertações e teses, menor é a relevância em relação à palavra-chave aplicada – optei por realizar uma análise nas primeiras 100 publicações indicadas pelo *site*.

Iniciei o processo de leitura e seleção dos trabalhos apontados pelos mecanismos de busca fazendo outro nível de refinamento da pesquisa. Nesta segunda filtragem descartamos trabalhos cuja temática se distanciava do interesse investigativo. O resultado final deste levantamento bibliográfico apontou para um total de 33 publicações sobre imagens e ensino de história, dentre as quais 8 abordam imagens fotográficas e ensino de história e 5 tratam especificamente da fotografia no ensino de história¹⁸.

Após o levantamento bibliográfico, procedi a leitura mais sistemática das teses e dissertações encontradas em busca de pesquisas que dialoguem diretamente com o tema. Após essa análise, e com a finalidade de construir o estado da arte dessa temática de investigação, realizo a seguir uma breve apresentação das dissertações e relatórios de estágios¹⁹ selecionados. Para a construção do estado da arte analisamos nas dissertações os seguintes critérios: concepção de aprendizagem, função da fotografia na aprendizagem, instrumento utilizado e os resultados.

¹⁸ Entre o levantamento de teses e dissertações e a qualificação desta dissertação, houve a defesa do trabalho de Jesuel Ferreira Da Silva, o qual foi sugerido como referência para complementar à investigação realizada no início de 2019. Portanto, o quadro conta com seis trabalhos sobre a temática.

¹⁹ Os relatórios de estágio são publicações resultado do Mestrado Profissional em Portugal. Apesar de não serem considerados uma dissertação, debatemos os textos em caráter de publicações sobre fotografia e ensino de história.

QUADRO 02 – INVESTIGAÇÕES SELECIONADAS PARA COMPOR O ESTADO DA ARTE.

	Autor	Título	Ano	Titulação	Universidade
1	Catarina Filomena Marinho Martins	A Civilização industrial no século XIX: Um exemplo da aplicação da fotografia enquanto ferramenta didática na disciplina de História.	2017	Mestre	Universidade de Lisboa
2	Tiago Fernandes Da Silva	A fotografia no ensino da História e da Geografia	2013	Mestre	Porto
3	Ana Isabel Sousa Dias	A Fotografia no Ensino da História	2012	Mestre	Porto
4	Lara Moncay Reginato	A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico	2017	Mestre	UCS
5	Natália Germano Gejão	A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: o governo Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)	2010	Mestre	UEL
6	Jesuel Ferreira Da Silva	Perspectivas de aprendizagem histórica na educação infantil: As formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares	2019	Mestre	UFMT

Dos trabalhos desenvolvidos em Portugal, no curso de mestrado em Ensino de História e Geografia, iniciamos com a dissertação de Martins. A pesquisadora investiga como a fotografia pode ser utilizada no ensino de história, usando como referência a noção de aprendizagem desenvolvida por Piaget, entendendo a imagem fotográfica como uma ferramenta de

reforço de conceitos onde se prevê a expressão da importância dos elementos visuais na compreensão de conceitos abstratos ou realidades não vividas pelos estudantes, facilitando a sua compreensão do passado em contexto e potenciando pontes conceituais. (MARTINS, 2017, p. 01).

Martins pensa o uso da imagem fotográfica como uma fonte histórica que tem a possibilidade de contribuir na materialização de conceitos históricos, bem como da construção de uma cultura visual que permita ao estudante identificar determinados espaços e personalidades.

Após a aplicação do instrumento e análise dos resultados, Martins conclui que a imagem fotográfica desempenha um papel importante no

engajamento dos estudantes, mas com a ressalva de que seu uso constante, de forma habitual, “infere na capacidade de aplicação de seu sentido crítico, e que opera mecanismos de indiferença entre os alunos” (MARTINS, 2017, p. 85).

Seguimos para a investigação de Silva (2013) que realiza o debate abrangendo a utilização da fotografia em duas disciplinas escolares, explorando a função descritiva para a geografia e a função narrativa para a história. Seu objetivo é refletir sobre como as disciplinas em questão podem contribuir com uma melhor leitura da imagem fotográfica, desenvolvendo nos estudantes a competência para a utilização desta linguagem. Para isto, Silva realizou uma pesquisa comparativa, investigando o nível de leitura que os estudantes realizaram da imagem fotográfica antes do desenvolvimento do conteúdo e ao término. O autor usa como referencial para a pesquisa os estudos no campo da semiótica realizados por Erwin Panofsky, que defende que o leitor pode interpretar a imagem em três níveis de complexidade: nível pré-iconográfico, iconográfico e iconológico (PANOFSKY, 1955 apud SILVA, 2013 p. 55-57). Nesta pesquisa, Silva pode demonstrar que, por meio do desenvolvimento de conteúdo, é possível que estudantes façam uma leitura mais elaborada das imagens fotográficas.

A dissertação de Dias (2012) investiga o papel da fotografia enquanto recurso educativo, bem como a viabilidade das fontes fotográficas no processo de ensino-aprendizagem, na prática docente do ensino de história e na construção do conhecimento escolar. A preocupação de Dias é com a formação de uma literacia visual dos estudantes, especificamente no ensino de história. Citando a investigação sobre literacia visual de Isabel Gil²⁰, a autora justifica sua opção

Na era do triunfo da imagem a literacia visual constitui um ato de cidadania. Além de se confirmar como pedagogia de interpretação da complexidade signica das imagens a literacia visual dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas o ‘direito de olhar’ (GIL, 2011 *Apud* DIAS, 2012, p. 37).

²⁰ Gil, Isabel Capeloa, (2011), *Literacia visual*. Estudos sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70.

O estudo de Dias foi aplicado em turmas de 9º e 12º ano e consistiu em várias etapas. A primeira foi uma aplicação de questionário, investigando as ideias dos estudantes sobre a importância da disciplina história. Em seguida, a investigadora inicia as intervenções pela utilização das imagens nas aulas, que se deu em três aulas, debatendo um conteúdo e utilizando a fotografia como fonte histórica. Ao término das aulas foram aplicados questionários para investigar o papel da fotografia na aprendizagem. A intervenção foi finalizada com uma pesquisa realizada pelos estudantes em sites da internet, na qual eles deveriam selecionar uma fotografia que melhor representasse o conteúdo apresentado e preencher uma ficha realizando a descrição e a interpretação da imagem. Dias utilizou na construção de seu instrumento a metodologia de análise iconográfica de Laurent Gervereau²¹ (2007), exigindo que os estudantes analisassem as imagens com base em três passos: descrição da fotografia, o significado/mensagem que lhe atribuíam e o sentido atual que conferiam à mesma.

Dias conclui que, apesar das limitações do uso da imagem fotográfica no ensino de história, sobretudo no que diz respeito à análise da interpretação de uma imagem feita pelos estudantes, a fotografia representa uma forma alternativa frutífera para a construção do conhecimento histórico por meio da visualidade – alternativa à linguagem escrita. Para isto, as imagens devem ser entendidas como um recurso didático e como fonte histórica em detrimento do uso da imagem como ilustração.

Passando para as investigações realizadas no Brasil, iniciamos com o trabalho de Reginato (2017), um produto de dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. A autora realiza um debate sobre a utilização da fotografia como uma fonte para uma aprendizagem significativa da noção de tempo histórico, buscando compreender se é possível trabalhar com alunos do ensino médio o tempo histórico em sua forma mais elaborada e complexa, bem como, se é possível, a partir do uso da fotografia como fonte, mediar uma aprendizagem que seja significativa sobre o tempo histórico. A autora desenvolveu junto a um grupo de jovens um trabalho com imagens fotográficas, utilizando fotografias oriundas de acervos familiares dos próprios

²¹Gervereau, Laurent (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1996).

estudantes e fotografias que os jovens tiraram. Com base nas imagens, os jovens deveriam apontar elementos que desapareceram e os que ainda existem (ideia de continuidade e ruptura) e produzir legendas, entendidas pela pesquisadora como narrativas. Segundo Reginato

Ao abordarmos a fotografia desta forma, foi possível trabalharmos com os diferentes tempos existentes em uma mesma imagem, o que se mostrou muito frutífero para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico (REGINATO, 2017, p. 98)

A investigação aplicada pela autora pode mostrar que é possível o jovem estudante compreender uma noção mais sofisticada de tempo histórico a partir da ideia de aprendizagem significativa e por meio da linguagem fotográfica.

A dissertação de Natalia Germano Gejão (2010) investiga a utilização das imagens fotográficas na aprendizagem significativa da história. Tomando como conteúdo substantivo a relação entre trabalhadores e o Estado na Era Vargas, Gejão faz um estudo comparativo, confrontando um grupo de estudantes com documentos escritos e outro com imagens fotográficas. Compreendendo a fotografia como um mediador cultural, a partir de Siman²² entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado que pode levar a uma aprendizagem significativa de Ausubel²³. Tanto as fontes escritas como as imagéticas que Gejão utilizou contribuíram para a compreensão da relação entre Estado e classe trabalhadora, porém, os estudantes que tiveram a fotografia como mediador apresentaram maior facilidade em compreender o conteúdo, bem como uma maior clareza argumentativa. Neste sentido Gejão conclui que

Os resultados da pesquisa possibilitam considerar a imagem fotográfica como uma fonte escolar, a qual contribui de forma significativa para a organização dos conceitos, a construção de narrativas e a compreensão dos conteúdos. As fotografias possuem funções comunicativas que além de transmitir as

²² SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In. ZARTH, Paulo A. et. ali (orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: UNIJUI, 2004.

²³ AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003

mensagens mais explícitas, provocam a reação nos leitores, envolvem diferentes contextos, reforçam informações importantes, ajudam na organização e retenção de conteúdos. Fazendo com que a construção do conhecimento pelos alunos supere as informações mais óbvias e, a partir do contato com suas ideias prévias, caracterize-se como resultado de uma aprendizagem significativa (GEJÃO, 2010, p. 228).

Segundo a autora, em comparação com outras fontes, a imagem fotográfica quando utilizada como uma fonte histórica escolar possibilitou uma aprendizagem significativa entre os estudantes.

Por fim, a dissertação de Silva (2019) investiga as possibilidades de se discutir a noção de temporalidade, bem como analisar a presença e desenvolvimento das categorias do pensamento histórico, na infância, aplicando seu instrumento de investigação em turmas da Educação Infantil (entre 3 e 4 anos de idade). Discutindo a partir da educação histórica, utiliza o conceito de aprendizagem histórica presentes na obra de Rüsen (2012)²⁴ e Cooper (2002, 2006, 2012)²⁵, o autor investiga as potencialidades da fotografia para além do uso restrito ao lúdico. Ao trabalhar com fotografias de acervo familiar foi possível perceber que crianças apresentam ideias históricas, tais como: antes e depois, conhecendo da própria história e, até mesmo, de fazer inferências sobre as fotografias.

Em síntese, os trabalhos analisados apresentam a fotografia como fonte histórica, avançando em direção ao que os debates historiográficos apontam: o rompimento em relação ao seu uso enquanto ilustração. Com exceção do trabalho de Ferreira da Silva – alinhado à cognição histórica situada e à aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012) – os trabalhos utilizam as concepções generalistas de aprendizagem oriundas da pedagogia (aprendizagem significativa de Ausubel) e psicologia genética (construtivismo piagetiniano). E na construção metodológica, todas as investigações contaram com a aplicação de instrumentos junto a estudantes. E os resultados positivos

²⁴ RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba. W.A. Editores, 2012, 232 p.

²⁵ COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>. COOPER, H. Ensino de história na educação infantil e anos iniciais. Curitiba: Base Editorial, 2012, 264p. COOPER, H. Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

em relação aos usos das imagens fotográficas nas aulas de história foram unânimes

Com relação às obras publicadas sobre o uso da fotografia no ensino de história tomamos como referência o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, da pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt²⁶ (2009). No capítulo II, intitulado “Usos didáticos de documentos”, a autora apresenta um debate teórico-metodológico sobre o lugar das fontes históricas na prática docente, aprofundando em um dos tópicos o uso de imagens fotográficas. A matriz teórica deste trabalho já foi discutida no tópico anterior, sendo assim, partiremos para a concepção de fotografia e as propostas de uso nas aulas de história.

A autora faz a discussão a partir do seguinte percurso: apresenta a concepção de fotografia, em seguida como o método do historiador realiza o trato específico com esta linguagem e, por fim, apresenta uma proposta de uso para fotografias em aulas de história.

A fotografia é categorizada como uma imagem tecnológica²⁷, cujo status de reprodução do real (ou espelho do real, na proposição de Dubois) deve ser problematizado e a imagem deve ser entendida como uma representação do real (BITTENCOURT, 2009, p. 366). Para esta problematização, a autora recorre ao discurso da desconstrução da imagem, a partir da obra de Kossoy (2001), que pode ser iniciada pelo papel ocupado pelo fotógrafo na produção da imagem e do discurso²⁸. E a partir do método de

²⁶A referida obra de Bittencourt, publicada em meio a Coleção Docência em Formação: Ensino Fundamental, além de sistematizar os debates em curso no campo do Ensino de História brasileiro foi uma obra amplamente difundida nas escolas brasileiras, adquiridas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por se tratar de uma obra com grande relevância e alcance entre os docentes, optamos por debater a concepção de ensino de história, bem como do lugar ocupado pela fotografia, a partir desta publicação. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 3ª Ed. 2009.

²⁷A autora utiliza o termo *imagens tecnológicas* para se referir às linguagens criadas pela *indústria cultural*, a partir do arcabouço produzido pela tradição da Escola de Frankfurt. Theodor Adorno analisava “a produção das imagens no contexto do capitalismo e da criação de mercadorias e formas de consumo manipuladoras e ideológicas. As imagens tecnológicas eram apreendidas em seu valor de troca e entendidas na dimensão de uma socialização geradora de massificação” (BITTENCOURT, 2009, p. 362). No capítulo em questão, ao utilizar o termo imagens tecnológicas Bittencourt refere-se especificamente à fotografia, ao cinema e à televisão.

²⁸ O exemplo utilizado por Bittencourt é a construção dos cartões postais, e seus processos de seleção e silenciamento, debatido na obra de Kossoy.

Marson é possível questionar a intencionalidade da imagem, possibilitando uma leitura crítica da fonte.

Como proposta pedagógica, Bittencourt (2009, p.368) baliza a metodologia do uso de fotografia em aulas de história a partir de duas perguntas: como selecionar as imagens fotográficas para um trabalho na sala de aula? Como realizar a 'leitura' de imagens fotográficas com os alunos?

A principal diferença entre na seleção das fotos para o trabalho pedagógico reside na diferença entre método do historiador e a história escolar. Tanto o nível de especialização do estudante quanto o tempo disponível para o ensino representam o principal fator limitante para a seleção das imagens. Neste sentido, as séries fotográficas tornam-se fontes de difícil utilização em sala de aula e devem ser substituídas por um número reduzido de "imagens fortes"²⁹. E que a partir destas imagens o docente estimule a leitura "interna" e "externa" destas fotografias.

Com relação ao uso, Bittencourt (2009, p. 369) propõe que nos Anos Iniciais as fotografias sejam trabalhadas para o estudo da história de vida dos alunos ("história da família" ou "história do bairro", por exemplo) no sentido de criar um sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade. A autora destaca que a principal operação mental a ser desenvolvida no ensino de história a partir de imagens nesta etapa de escolarização é a *identificação* e com relação ao desenvolvimento dos níveis de temporalidade é possível explorar a ideia de *antes* e *depois*, bem como o conceito de *geração*. Ainda a partir da operação de *identificar*, nas fases posteriores de escolarização, é possível identificar o espaço, e explorar a temporalidade a partir das mudanças e permanências (considerados procedimentos mais sofisticados) a partir dos elementos técnicos da fotografia (identificar a finalidade para qual a fotografia foi feita). A operação *analisar* é proposta para a etapa do Ensino Médio, associando fotografias e textos. O uso de fotografias jornalísticas ou da combinação de legendas e fotografias (fotografias iguais dotadas de legendas com interpretações).

²⁹ Sobre a ideia de "imagens fortes", reproduzimos o trecho que define esta categoria "em razão da quantidade de fotos com que os estudantes têm oportunidade de ter contato em seu cotidiano, é importante trabalhar com poucas, que sejam representativas de 'imagens fortes', capazes de causar impacto visual, para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos" (BITTENCOURT, 2009, p. 368)

Ao final do capítulo, Bittencourt (2009, p. 383-386) apresenta sugestão de um trabalho comparando uma imagem fotográfica a uma gravura, com debate subsidiado por um texto de Ana Maria Mauad³⁰. A proposta construída a partir da temática “Os usos da água pela sociedade em tempos diferentes” propõe que inicialmente se faça uma análise “interna” das imagens (ligadas ao conteúdo e forma das imagens, ou seja, a imagem como objeto na proposição de Marson) e posteriormente uma análise “externa” (quem fez e para que fez a imagem, a imagem como sujeito na proposição de Marson) e finaliza com questões ligadas aos processos de mudança e permanência do abastecimento de água na sociedade brasileira (presença do poder público, água como uma mercadoria, o papel dos escravos no abastecimento, as inovações tecnológicas quanto ao abastecimento de água e as sociabilidades em torno dos chafarizes e vigilância policial).

Em síntese, o debate proposto pela publicação apresenta uma proposição teórico-metodológica a partir dos princípios do ensino de história, compreendendo a fotografia como documento passível de transforma-se em fonte histórica a partir da problematização do material, questionamento da fotografia como portadora do passado. Os usos das imagens devem ser feitos a partir de estratégias de didatização dessas fontes tomando como referência o método do historiador.

A partir do levantamento e análise realizado até o momento, percebemos que as investigações sobre fotografia e ensino de história são recentes e apontam as potencialidades de seu uso em contextos de escolarização. Outra questão latente é a hegemonia das investigações alinhadas aos princípios do ensino de história. Como forma de inserir esta pesquisa no debate em curso, neste momento apresento um panorama sobre o ensino de história e sobre a Educação Histórica com a finalidade de delimitar as concepções utilizadas para ancorar teoricamente esta dissertação para, então, apresentar como a fotografia pode ser abordada na aprendizagem histórica entendida como uma evidência histórica.

³⁰ Utilizou a gravura *Chafariz no Rio de Janeiro* de Rugendas, sec. XIX, uma imagem de dona de casa fazendo uso de água encanada na cozinha de sua casa, São Caetano do Sul, São Paulo e um fragmento do texto *Através da imagem: fotografia e imagem* presente em MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem fotográfica: fotografia e história – interfaces*. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 2, p. 73-98, dez. 1996.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA, UMA PERSPECTIVA

Ao abordar a História em sua dimensão de disciplina escolar existente no Brasil remeto a uma trajetória de quase dois séculos, cujas origens se deram na criação da disciplina História no Colégio Pedro II, na primeira metade do século XIX. Em uma perspectiva diacrônica, posso afirmar que as concepções e abordagens teóricas e metodológicas variaram, drasticamente, ao longo da história do ensino de história, em função das contingências e mudança ocorridas ao longo dos últimos dois séculos. Porém, o objetivo deste capítulo não foi debater/esgotar a história do ensino de história no Brasil, mas sim o de realizar um recorte, em função da compreensão do debate e constituição dos dois principais campos de investigação sobre a história enquanto disciplina escolar, ocorridas no último quartel do século XX: o Ensino de História e a Educação Histórica. Para isso, privilegamos o recorte a partir do momento em que a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) apresentava evidentes sinais de esgotamento, dando início ao processo de abertura para a redemocratização do Brasil. Utilizamos como principal referencial os trabalhos de Bittencourt (2009, 2011) e Germinari (2010, 2011).

A década de 1980 foi palco de uma grande produção e renovação no que tange às investigações do campo ligado ao ensino de história. Germinari aponta, a partir da síntese de Costa e Oliveira (2007) e Fonseca, (1995)³¹, que

professores de história de escolas públicas e privadas começaram a desenvolver uma série de experiências em suas salas de aula retomando antigos recursos didáticos como os jornais, porém partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas. Ademais, a partir dos anos 80, a utilização da televisão e dos novos meios de comunicação, como vídeo cassete ampliaram as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de história (GERMINARI, 2011, p. 54-55)

Ao encontro das mudanças políticas, no contexto da distensão e busca pela autonomia da História enquanto disciplina escolar (que no momento encontrava-se diluída na disciplina Estudos Sociais, criada com a Lei

³¹ COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M.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, p. 147-160, jan./jun. 2007. FONSECA, S.G. Caminhos da história ensinada. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

5.692/71³²), as possibilidades de práticas inovadoras por meio das ferramentas oriundas das inovações tecnológicas impactaram diretamente na História enquanto disciplina escolar. A partir das demandas oriundas principalmente da prática docente, as investigações na área de ensino de história começam a ganhar espaço no ensino superior (cursos de pós-graduação e laboratórios de ensino), demandando um espectro de investigações que variavam desde o repensar sua justificativa no currículo para a formação dos estudantes até a sua relação com a produção do conhecimento histórico e historiográfico no âmbito acadêmico.

Circe Bittencourt - citando os debates encabeçados por Silva (1984) e Fenelon (1983)³³ - apresenta um panorama da mudança em curso naquele contexto, a partir da análise das atas do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História³⁴, de 1988

(...) Os debates do 1º Encontro representavam a vitória da luta de professores de História e de Geografia, tanto os que atuavam na rede de ensino como os universitários, mas apontavam para outros problemas. Estava em disputa qual História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos. O crescimento e as novas tendências da historiografia, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, proporcionavam novos caminhos para o ensino e ampliava-se o debate sobre os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares, incluindo nas discussões as possibilidades de inclusão das experiências das práticas profissionais nas escolas como forma de subsídio para as reformulações da História escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 88).

Como caminho para a renovação do ensino de história, as investigações iniciam um diálogo mais próximo aos fundamentos da historiografia e do método do historiador - sobretudo da historiografia francesa que, além de hegemônica na produção acadêmica brasileira daquele momento,

³² A lei 5.692/71 foi responsável pela Reforma de Ensino de 1º e 2º grau, incorporando a concepção de Estudos Sociais definida pelo Parecer 853/71 e da Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Raimundo Valnir Chagas. Conforme apontam Shmidt e Cainelli (2004, p. 11) ficaram “os conteúdos específicos da História destinados somente a alunos do antigo segundo grau. A concepção e os conteúdos da História continuavam atrelados às concepções tradicionais”

³³ SILVA, Marcos. Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área das Ciências Humanas. Ciência e Cultura, Campinas, v. 9, n. 35, p. 1257-62, set. 1983.

³⁴ Segundo Germinari (2011, p. 55), junto com o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), o 1º Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi um evento fundamental para a consolidação do campo de pesquisa do Ensino de História.

passava por um intenso processo de renovação com a guinada da Nova História e a partir da “Terceira Geração dos Annales”³⁵. No bojo deste debate, é que são pensadas as estratégias para a transposição do método do historiador para o ensino de história, bem como a inserção de temáticas na perspectiva dos sujeitos marginalizados na história até então, as novas linguagens e o ensino de história, mais especificamente a incorporação dos diversos tipos de documento histórico enquanto recurso didático (fontes escritas, imagéticas, materiais, dentre outras) a partir das premissas do método do historiador.

Quanto às imagens fotográficas no ensino de história, sua incorporação enquanto categoria de fonte histórica se deu neste contexto, a partir da apropriação dos debates realizados no âmbito do método do historiador ³⁶ que propunha usos que ultrapassassem os limites da imagem enquanto ilustração.

A obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt³⁷, apresenta, de maneira sintética, o debate teórico e metodológico sobre o lugar do documento no trabalho desenvolvido pelos professores de história em sala de aula na perspectiva do ensino de história. A partir dele apresento a concepção de documento e a metodologia para o trabalho com documentos nas aulas de história.

Para apresentar a relação entre o saber histórico e as fontes a autora recorre ao trabalho do pesquisador do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) ³⁸, o francês Henri Moniot. Segundo ele

³⁵ No final da década de 1960 um grupo de historiadores assume a direção do periódico *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, promovendo uma renovação do fazer e do narrar a história que repercutiu em vários países. Historiadores como Jacques Le Goff, Jean Delumeau e François Furet, dentre outros, ficaram conhecidos como a “Terceira Geração dos Annales”. BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Unesp, 1997

³⁶ O debate sobre a incorporação da fotografia como fonte histórica pela historiografia pode ser visto no Capítulo 2 desta dissertação.

³⁷ A referida obra de Bittencourt, foi publicada em meio a Coleção *Docência em Formação: Ensino Fundamental* foi amplamente difundida nas escolas brasileiras, adquiridas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Portanto, trata-se de uma obra destinada a profissionais da educação, com grande relevância e alcance entre os docentes, ou seja, podemos considerá-la como um manual de formação de professores. Mesmo assim, optamos por debater a partir da obra, pois ela sistematiza de maneira rigorosa os debates em curso no campo do Ensino de História brasileiro. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 3ª Ed. 2009.

³⁸ Institut National de Recherche Pédagogique (Institut Nacional da Pesquisa Pedagógica) da França foi criado em 1976 a partir do Musée national de l'Éducation (Museu Nacional da Educação). O INRP tem a função de acolher pesquisas e divulgá-las, bem como, por manter-se como centro de recursos documentais em educação (biblioteca, Museu Nacional da Educação). Houve um grande intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros e o INRP, sobretudo no ensino de história. Os trabalhos de pesquisadores como Henri Moniot e François

O saber histórico é o produto de fontes, todas elas vindas do passado, e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! (...) Mas não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isto. Nada é uma fonte em sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim o documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são sua matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para que outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimento da história da época em que o documento foi produzido) e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e acrescentar novas ou algumas informações para a pesquisa (MONIOT, 1993, p. 26 *Apud* BITTENCOURT, 2009, p. 328-329).

Na visão de Circe Bittencourt, Moniot enuncia uma concepção de fonte como um material construído a partir do processo de abordagem que se dará ao documento, ou seja, os vestígios do passado não são fontes de informação ou portadores do passado. Faz parte do método do historiador entender o sentido dado a fonte no contexto que foi produzida e cabe ao historiador manejar estes vestígios a partir de sua especialização, ou seja, pensar nas possibilidades de abordagem e problematização que nortearão a produção de um novo conhecimento historiográfico.

A partir disto, Bittencourt delimita a diferença que separa a função do documento para os historiadores e para os professores de história: o alto grau de especialização dos historiadores, bem como a sua função social, faz com que estes utilizem o documento com uma leitura rigorosa do contexto em que os documentos foram produzidos, desenvolvem categorias analíticas e problematizam as fontes para que resulte na construção de novos saberes históricos (ou da ampliação/revisão dos já existentes), diferente dos estudantes, pois

Audigier foram fundamentais para se pensar o ensino de história. Segundo Cerri, "O conceito de saber histórico escolar, manejado a partir dos estudos de Moniot, Audigier e outros, permite a abordagem complexa da relação da disciplina escolar com o conhecimento acadêmico". CERRI, Luís Fernando. ENSINO DA HISTÓRIA: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. Cad. História, Uberlândia, 12/13(1): 07-21, 2004/2005 p. 12.

(...) os jovens e as crianças estão 'aprendendo História' e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

Além da nítida diferenciação entre história escolar e história acadêmica, outra consideração de Bittencourt, a partir dos documentos do INRP francês, é feita sobre categorização dos tipos de materiais que estão presentes no cotidiano escolar, disponíveis para o ensino da história: os suportes informativos e os documentos³⁹. A primeira categoria refere-se a elementos da indústria cultural produzidos, especificamente, com a finalidade pedagógica, utilizando linguagem e discurso escolar, tais como atlas, infográficos, animações, ilustrações, dentre outros exemplos. Já os documentos são as produções realizadas com finalidades diversas e que são apropriadas para o uso escolar, tais como textos jornalísticos, filmes, fotografias, depoimentos, fontes materiais, dentre outros exemplos. No processo de seleção de uso de materiais é importante despender um trato específico para cada uma dessas categorias, pois diferente dos suportes informativos - que são construídos com linguagem específica e acessível às diversas etapas da escolarização -, os documentos não foram produzidos com intenções didáticas, por isto necessitam de um tratamento pedagógico específico para que possam ser usados nas aulas de história.

Nesta linha e na esteira dos estudos do INRP, Bittencourt sugere que os documentos podem ser usados como: *ilustração* (reforço as ideias desenvolvidas pelo professor ou presentes no manual didático), *fonte de informação* (explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinado sujeito) ou como situação-problema (contribuindo com a identificação do tema ou objeto a ser estudado).⁴⁰. (BITTENCOURT, 2009, p. 296-297; p. 330)

³⁹Esta categorização remete às investigações realizadas pelo INRP. O texto que aparece citado no livro de Bittencourt é *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de La géographie*. Paris, INRP, 1989.

⁴⁰ Categorização influenciada pelos debates ligados ao INRP. Outra publicação que aborda esta categorização é o Caderno de História: O uso escolar do documento histórico, no qual são apresentados os modelos de aprendizagem a partir do documento que seriam: modelo Ilustração, indutivo, fonte de informação, situação problema e provocador. Ensino &

A partir das concepções e categorizações, a autora apresenta a dimensão pedagógica do documento. Neste ponto, ela sinaliza para alguns cuidados que devem ser tomados quanto ao vocabulário e adequação do documento à idade dos estudantes e ao *tempo pedagógico das aulas*. Assim, devem servir como um elemento atrativo, motivador para aguçar a curiosidade.

Ainda quanto aos fundamentos do uso do documento nas aulas de história, Bittencourt aborda os critérios de seleção em relação à função e a finalidade que, em geral, o documento deve ter

A escolha deles [documentos] deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formação da *generalização*, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil).

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

A autora centraliza o trabalho com fontes como um princípio do método de ensino. Neste sentido, e em relação à metodologia do uso das fontes, Bittencourt aponta, a partir do trabalho do historiador Adalberto Manson⁴¹, a importância e cuidados para utilização das fontes em sala de aula. O professor deve “saber como o documento é utilizado na investigação do historiador para, então, apropriar-se do procedimento de análise”. Para Marson (1984, p.52 *apud* BITTENCOURT, 2009, p. 332) o documento deve ser compreendido enquanto um *sujeito* de uma ação e enquanto *objeto* a partir de três níveis de indagação: do documento em si (o que vem a ser este documento), do significado do documento como objeto (como foi feito) e o significado do documento como sujeito (por quem fala o documento).

Metodologia, Caderno de História: O uso escolar do documento histórico. UFPR. Curitiba, 1997, N° 2.

⁴¹ O texto utilizado por Bittencourt está presente em MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

Outra reflexão sobre a crítica dos documentos é feita pela autora a partir de Saliba⁴² sobre a conversão de documento em monumento, que ocorre a partir das relações de poder que permeiam sua produção, difusão, conservação, circulação, reciclagem ou descarte.

Bittencourt argumenta em prol da justificativa do uso de documentos em aulas de história devido às

contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade” (BITTENCOURT, 2009, p. 333)

Uma das funções mais relevantes do uso do documento em sala de aula é fazer o estudante compreender, a partir do método do historiador, o conhecimento histórico como uma constante construção (rompendo com a perspectiva do ensino de história tradicional, na qual a história era uma narrativa cristalizada sobre o passado), e a fonte histórica enquanto matéria-prima desta construção.

E, por fim, Bittencourt apresenta o princípio que norteia o uso das fontes no ensino de história, qual seja o fato de que, “de maneira geral, ao se fazer análise de um documento transformado em material didático, deve levar em consideração a articulação entre o método do historiador e os pedagógicos” (BITTENCOURT, 2009, p. 334). Esta articulação à qual a autora se refere se dá a partir da transposição didática⁴³, que propunha a autonomia das disciplinas escolares (podemos falar também em uma divisão entre o *saber sábio* e o *saber ensinado*), possibilitando a apropriação do método do historiador – e conseqüentemente do uso de fontes históricas – desde que fosse devidamente transformado em algo possível de ser ensinado e no sentido de romper com a visão da História enquanto uma narrativa acabada

⁴² SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.). III encontro perspectiva do ensino de história. 1999. Curitiba. Aos quatros ventos, 1999. p.434-452.

⁴³ O conceito é oriundo da obra do matemático Ives Chevallard. CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.,1997.

sobre o passado, o que representou um grande avanço em relação ao ensino de história ofertado até aquele momento. Em síntese, a perspectiva do ensino de história se constitui enquanto campo a partir das contingências no contexto da década de 1980 no Brasil, repensando fundamentos e métodos, tendo como norte os debates emergentes, principalmente, no âmbito da renovação historiográfica da Nova História francesa.

3.3 .EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OUTRA ABORDAGEM

Seguindo uma perspectiva alternativa à incorporação dos princípios do ensino de história a partir da transposição didática, no Brasil do início século XXI ocorrem debates no campo de investigação em cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), também denominada Educação Histórica. Ligada à filosofia da história de matriz anglo-saxônica e a teoria da história alemã, a Educação Histórica apresenta concepções, categorias e conceitos ancorados na própria racionalidade da ciência da história, cuja aplicação possibilita maior precisão nas abordagens investigativas do que na abordagem generalista presente no pensamento pedagógico. Esta matriz de pensamento possibilita o avanço nas investigações empíricas específicas do processo de aprendizagem histórica.

As investigações em Educação Histórica apresentam origens, principalmente em países como Inglaterra e na Alemanha, tendo também ramificações no contexto português e canadense. Com a finalidade de resgatar a trajetória de algumas investigações deste campo, utilizei o trabalho de Rüsen, (2001, 2010, 2015), Schmidt (2009, 2020, Germinari (2010, 2011), Saddi (2014) e Schmidt e Urban (2016).

Um dos pioneiros no campo da Educação histórica, o pesquisador inglês Peter Lee, aponta que as investigações tinham como objetivo compreender as ideias históricas dos estudantes. No contexto da Inglaterra da década de sessenta, segundo o autor

nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais

das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias” (LEE, 2001, p. 13).

A partir da necessidade de se repensar a História enquanto disciplina escolar, os investigadores ingleses desenvolvem projetos a fim de compreender como os estudantes aprendem história em contextos escolares⁴⁴. Os resultados encontrados nas investigações forneceram elementos para se delinear os princípios da Educação Histórica Inglesa: a aprendizagem histórica ligada ao princípio da progressão do pensamento histórico, de modo que o estudante aprendesse a pensar o passado historicamente, definido por Lee (2006) como literacia histórica⁴⁵.

Neste sentido, a aprendizagem especificamente histórica se daria pela compreensão de conceitos substantivos⁴⁶ aliados aos conceitos de segunda⁴⁷ ordem, que seriam as competências específicas do pensamento histórico ligadas à racionalidade da História.

Uma questão importante é que os resultados das pesquisas desenvolvidas por Lee e outros demonstraram, empiricamente, que a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget, largamente utilizada para dar respaldo à concepção de aprendizagem, apresentava limites quanto à especificidade da história. A partir disto, a concepção de aprendizagem histórica refuta a concepção generalista de aprendizagem advinda da psicologia genética

Em síntese, a investigadora portuguesa Isabel Barca delimita o campo da Educação Histórica de tradição inglesa, afirmando que

nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige

⁴⁴ Mencionamos o Projeto 13-16 e o Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) Conceitos de História e Abordagens de Ensino.

⁴⁵ Literacia histórica pode ser entendida como o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo.

⁴⁶ A partir dos estudos de Peter Lee, conceitos substantivos seriam os conteúdos históricos.

⁴⁷ Conceitos de segunda ordem ou conceitos epistemológicos da História são os que se referem à natureza da História. Explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros.

também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)(BARCA, 2005, p.15).

Apresentando motivações e trajetória diferentes da tradição inglesa, na Alemanha o campo de investigações se constitui a partir do resgate da função didática da história, que havia se descolado do fazer histórico a partir do processo de cientificação da ciência da História no século XIX. O contexto alemão, no crepúsculo da Guerra Fria, tinha em seu horizonte o desafio do processo de Reunificação da República Federal da Alemanha e República Democrática Alemã após quase meio século em que o país havia sido dividido. Emergiu, assim, a demanda pelo debate sobre a identidade alemã que, ao invés de enviesado pela ideia de identidade nacional, toma como categoria o conceito consciência histórica.

Um dos principais teóricos desse conceito é Jörn Rüsen, que alicerça a conceito consciência histórica nos preceitos da *Historik* alemã do século XIX. Em sua matriz, Rüsen propõe uma indissociável relação entre ciência e vida prática, na qual o processo de compreensão da realidade a partir da perspectiva da ciência da História apresenta como finalidade a atribuição de sentido ao passado e a orientação frente às demandas do presente, isto com vistas a motivação frente às expectativas de futuro. Na teoria de Rüsen, a consciência histórica é entendida como um conjunto de operações mentais complexas que estabelece conexão entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro, orientando os indivíduos no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001).

A partir desta matriz é possível pensar a História em sua função Didática, reatando a ruptura entre o fazer História e o Ensinar a História. Neste sentido, a teoria de Rüsen se encaminha para a constituição de uma Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, cujo conceito central para a compreensão do processo de aprendizagem é a consciência histórica (RÜSEN, 2012).

Outro ponto que merece destaque é o debate no qual a teoria de Rüsen se insere no âmbito da historiografia. Em sua meta-história as bases da ciência da história assenta-se sobre o paradigma narrativo, apresentando a partir do método do historiador pertinência/plausibilidade de verdade e

possibilidades empíricas de objetividade da reconstrução do passado a partir de uma validade intersubjetiva entre os historiadores. A concepção de narrativa de Rüsen é uma resposta aos historiadores pós-modernos que apresentam a narrativa historiográfica mais próxima da literatura do que de uma narrativa científica⁴⁸ (Rüsen, 2010; 2015). Na teoria de Rüsen, a narrativa histórica ocupa o lugar central na forma como os indivíduos expressam a consciência histórica – através de indicadores linguísticos e não linguísticos -, o que apresenta implicações diretas para se pensar a Didática da História.

Nesse contexto, pesquisadores organizam uma das principais investigações realizadas no mundo europeu, tendo como referência a categoria da consciência histórica: a pesquisa *Youth and History - A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*⁴⁹ (ANGHVIK; BORRIES, 1997 *apud* SCHMID, 2016), que abriu perspectivas para pesquisas comparativas interculturais baseadas na aplicação de questionários fechados e/ou abertos.

Segundo Saddi (2014), no processo de consolidação da Didática da História na Alemanha ocorreram quatro grandes transformações, constituindo o legado deste campo: a) Didática como disciplina autônoma, em detrimento de sua compreensão enquanto metodologia de ensino de História; b) Didática da História volta suas investigações para a consciência histórica também para além do espaço escolar; c) Questionamento do rompimento entre Didática da História e a ciência histórica e; d) a didática da história tem se fortalecido como uma disciplina científica específica, com objeto e campo de investigação próprio.

As investigações no campo da Educação Histórica desenvolvidas no Brasil dialogam com elementos da tradição inglesa e alemã no sentido de

⁴⁸ Ver Capítulo 2.

⁴⁹ Segundo Schmidt (2016)“o projeto Jovens e a História foi uma pesquisa de natureza quantitativa, realizada em 27 países da Europa, incluindo Israel e Palestina, com cerca de 32.000 jovens, com idade entre 14 e 15 anos, entre os anos de 1994 e 1995. Trata-se de pesquisa com objetivos e questões definidas e acordadas entre pesquisadores dos diferentes países, predominantemente relacionada ao contexto da constituição da União Europeia. Foram selecionados 27 países: Noruega, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Estônia, Lituânia, Rússia, Ucrânia, Polônia, Hungria, República Checa, Eslovênia, Croácia, Bulgária, Grécia, Turquia, Israel, Comunidade da Palestina, Portugal, Espanha, Itália, Tirol (Sul-Italiano), Alemanha, Grã-Bretanha-Escócia, França, Holanda, cada um com um coordenador responsável. A realização e análise dos dados ficaram a cargo dos representantes de cada país e a sistematização em publicação ficou sob a responsabilidade dos principais coordenadores da pesquisa, o norueguês Magne Angvik e o alemão Bodo von Borries.”

avançar a ruptura existe entre o fazer história e o ensinar história, identificado no código disciplinar da História⁵⁰ (SCHMIDT, 2009). O debate sobre a cognição histórica situada apresenta uma apropriação das tradições consolidadas em outros países em um diálogo com características e demandas específicas do contexto brasileiro, as quais apresento a seguir.

No Brasil, a História do ensino de História apresenta resultados que comprovam o afastamento entre o fazer historiográfico e a História ensinada nas escolas. E o processo de dialogar estas duas esferas, realizado no âmbito do ensino de história, acabou por reiterar essa divisão ao adotar o princípio da transposição didática. No campo teórico, uma das implicações disto foi a pedagogização do debate sobre o ensinar história, bem como a adoção da concepção de aprendizagem oriundas da psicologia e da pedagogia.

Em específico, no contexto brasileiro, o pensamento pedagógico apresentou em dois momentos distintos investidas dos princípios alinhados ao neoliberalismo, a primeira foi com os PCNs⁵¹, em fins da década de 1990 e a segunda com a BNCC⁵² em curso desde a década de 2010. Nos dois momentos as investigações em cognição histórica situada tiveram condições de apresentar respostas: 1) em relação aos PCNs e a presença do pensamento construtivista a Educação Histórica ancora sua concepção de aprendizagem na racionalidade da ciência da História e os procedimentos mentais da aprendizagem na epistemologia da História como forma de enfrentamento por meio da formação de uma contra-consciência para além do capital (MÉSZÁROS, 2007 *apud* SCHMIDT, 2009); 2) Em relação à pedagogia das competências presente na BNCC a Educação Histórica aprofunda o debate sobre competências do pensamento histórico⁵³, dialogando as competências do pensamento histórico de matriz inglesa com a formação histórica, (SCHMIDT, 2019)

⁵⁰ Código disciplinar da história é um conceito desenvolvido pelo pesquisador espanhol Raimundo Cuesta Fernandes (1998) a fim de verificar o conjunto de práticas constitutivas da disciplina escolar em seus elementos visíveis (currículo, manual didático e políticas públicas, por exemplo) e invisíveis (a dinâmica da prática docente).

⁵¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁵² Base Nacional Curricular Comum.

⁵³ Este diálogo é um debate em curso, mas por competências do pensamento histórico entende-se como uma apropriação do que Lee (2005) denomina conceitos de segunda ordem em diálogo com a competência narrativa enunciada por Rösen (2010).

A Educação Histórica brasileira concentra suas investigações nos contextos de escolarização e sua finalidade é a formação da consciência histórica, por meio do desenvolvimento das competências do pensamento histórico num processo que leva à atribuição de sentido ao passado e orientação frente às demandas e carências de orientação temporais. Nesta perspectiva, a aprendizagem histórica tem na consciência histórica o seu lugar de investigação, pois é no conjunto de operações mentais realizadas que está a construção da temporalidade nos indivíduos, orientando-os no fluxo entre passado, presente e futuro, e tornando efetivo o processo de atribuição de sentido ao passado.

Seguindo esta perspectiva existem os debates sobre a aula histórica (SCHMIDT, 2015), condensados em uma matriz que sintetiza os processos de desenvolvimento da aula de história a partir da perspectiva da Educação Histórica Brasileira⁵⁴.

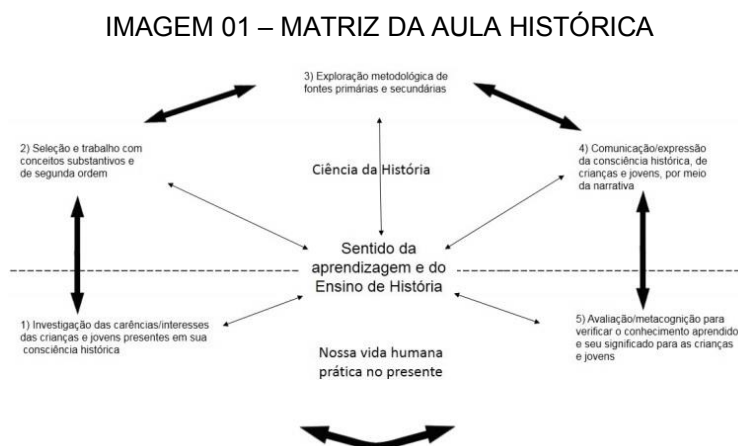


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica.

FONTE: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por SCHMIDT, M. A., 2015.

FONTE: CURRÍCULO DE HISTÓRIA, SME CURITIBA, 2016, p. 07

Em síntese, ao discutir os caminhos da história em contextos de escolarização a Educação Histórica mantém importantes elementos frutos das pesquisas no Ensino de História, tais como a centralidade do uso das fontes históricas a partir de um rigor pautado pela metódica da história e a

⁵⁴ A proposta curricular que adotou a matriz da aula histórica (SCHMIDT, 2015) foi a da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Texto disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10352/download10352.pdf> . Acesso em 21/04/2020.

multiperspectividade da história, rompendo com a visão única e cristalizada sobre o passado. Ademais, apresenta avanços substanciais nas discussões sobre uma especialização do conceito de aprendizagem em direção a uma aprendizagem histórica (matizada pela racionalidade e epistemologia da ciência da História), sobre o como se aprende (e não só sobre o que se aprende), sobre uma concepção acerca do sujeito que aprende e sobre a finalidade da História enquanto disciplina escolar. Neste sentido, o método da história inserido em contexto de escolarização, enviesado pelos pressupostos da transposição didática e, abordados a partir de um conceito generalista de aprendizagem, dá lugar a uma noção de aprendizagem específica da história trabalhado a partir da cognição histórica situada e caminhando para a construção da matriz de uma aula histórica.

A clareza em relação aos constituídos campos de investigação fornece subsídios para a construção do estado da arte da temática em discussão, de modo a colocar nossa investigação no debate dialogando com os trabalhos existentes.

3.4 APRENDIZAGEM A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Com a finalidade de dialogar, e até mesmo contrapor, a concepção de aprendizagem apresentada pela maioria dos trabalhos analisados⁵⁵, julgo necessário debater o aprendizado histórico na perspectiva da Educação Histórica. Para subsidiar este debate, tomaremos os trabalhos de Rüsen (2010, 2012) e os debates realizados pelo grupo de pesquisadores do LAPEDUH-UFRPR sobre a matriz das competências do pensamento histórico (SCHMIDT, 2019)⁵⁶.

⁵⁵ Com exceção da investigação de Jesuel Ferreira da Silva (2019) que alinha seu trabalho à concepção de aprendizagem ligada à Didática da História.

⁵⁶ O debate a ser apresentado ocorreu no âmbito da disciplina Educação Histórica I, ministrado pela professora Doutora Maria Auxiliadora M. S Schmidt no seminário da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Este debate foi orientado a partir das discussões propostas na tese de titular de Schmidt (2019). Ao término da disciplina, a produção foi sistematizada, originando um livro de produção coletiva dos pesquisadores do LAPEDUH que está em vias de publicação.

Em seus artigos publicados em 2010 e 2012 no Brasil⁵⁷, Rösen apresenta conclusões sobre a sistematização das investigações acerca do aprendizado histórico, entendido a partir da categoria consciência histórica, no âmbito da Didática da História alemã. Estes trabalhos são construídos com o objetivo de se pensar a construção de uma teoria da aprendizagem histórica.

O primeiro ponto apresentado por Rösen são as mudanças ocorridas na Didática da História, que apontam para a desnaturalização da aprendizagem entendida como um processo do desenvolvimento humano, passando a ser compreendido no domínio das competências (RÜSEN, 2010, p. 41).

A construção da teoria da história de Rösen, a qual subsidiará o debate sobre um pensamento matricial para a Didática da História, se dá em uma perspectiva antropológica, resgatando a função da História na orientação do agir humano frente às demandas da práxis. Neste sentido, a aprendizagem está ligada por um lado à ideia de cultura e as implicações da experiência humana do passado, na motivação para o agir intencional humano. Além do agir e sofrer, a aprendizagem também constitui outro processo: o da formação dos indivíduos para a compreensão das experiências de mudança temporal. Essa perspectiva se sustenta a partir da tomada da consciência histórica como categoria fundamental do aprendizado histórico, constituindo uma teoria da aprendizagem a partir da especificidade do aprendizado histórico ancorado na epistemologia da ciência da história.

A aproximação entre o aprendizado histórico e a consciência histórica se dá, segundo Rösen, devido à necessidade de compreensão de processos mentais que estão velados, quando o indivíduo tem contato com o que seriam as experiências de mudança temporal. O aprendizado histórico não está no processo de aquisição de acervos de conhecimento histórico, por meio da acumulação de conteúdos, mas sim no processo de formação de uma maneira de atribuir sentido à experiência humana no passado que levaria os indivíduos à orientação cultural em sua vida prática.

Neste sentido, Rösen afirma que

⁵⁷ RÜSEN, Jörn. Jörn Rösen e o Ensino de História. (Org.) SCHMIDT, M. A. BARCA, I. MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2010.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p.44)

Reiterando a função didática da história na vida dos indivíduos, Rösen aponta para a compreensão dos processos de orientação por meio da atribuição de sentido ao passado e de formação da consciência histórica. Se a orientação ocorre mediante a atribuição de sentido, este processo ocupa lugar central no processo de aprendizagem e merece uma breve apresentação. Rösen (2015) entende por atribuição de sentido histórico o ato de conferir significado ao passado, por meio de um processo concatenado entre algumas operações mentais: experiência, interpretação, orientação e motivação.

Se a aprendizagem histórica se efetiva pela atribuição de sentido histórico ao passado, a consciência histórica opera este sentido pela e na narrativa histórica. Narrativa é entendida por Rösen como o aparato linguístico capaz de significar a experiência temporal e expressar a consciência histórica. Segundo o autor é com a narrativa histórica que a

particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendiz histórico pode, portanto, ser sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 1994 apud RÜSEN, 2010, p.43).

A mobilização da experiência, interpretação, orientação e motivação no processo de atribuição de sentido a partir da narrativa é o que Rösen denomina como competência narrativa. A competência narrativa operando a partir da consciência histórica é que garantiria “a unidade do aprendiz histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontram-se resolvidas na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação.” (RÜSEN, 2010, p.43-44)

Retomando a afirmação inicial (de que a aprendizagem deixa o âmbito do desenvolvimento e passa para o da competência) o autor deixa explícito que

a aprendizagem histórica reside na formação da consciência histórica, que se dá a partir do desenvolvimento da competência narrativa. Sendo assim, o paradigma narrativista presente na teoria de Rüsen é deslocado para a Didática da História, fundamentando o processo de aprendizagem. A narrativa é a competência primordial para a compreensão dos processos de mudança temporal e atribuição de sentido ao passado.

Ao tomar a consciência histórica como categoria central na aprendizagem histórica, podemos pensar em um processo que leva em consideração a subjetividade dos alunos, bem como os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas, em uma relação intersubjetiva de formação da consciência histórica, levando-se em consideração a relação desta com a cultura histórica⁵⁸. Neste sentido, podemos pensar em uma aprendizagem que possibilite a compreensão do “eu”, a compreensão do “outro” e compreensão do outro em relação a mim nas relações temporais, entendendo o aprendizado histórico como tomada de consciência de si e do outro no fluxo do tempo, compreendendo quantitativamente e qualitativamente os processos de mudança temporal. Sendo assim, a perspectiva da aprendizagem histórica a partir da Didática da História possibilita pensar em estratégias de como se aprende, contrabalaneando o modelo focado nas estratégias de como se ensina a história.

Avançando a concepção de aprendizagem, na tradição da Educação Histórica do LAPEDUH ocorre uma discussão sobre a forma que opera a aprendizagem histórica a partir das competências do pensamento histórico, que dialoga com o pensamento de Rüsen e com os debates sobre competência presentes na tradição inglesa. A partir da centralidade do sentido para a aprendizagem histórica, Schmidt (2019) construiu a matriz das competências do pensamento histórico, debatendo o que se entende por competências em duas frentes: por um lado dialoga com as noções de competência presentes na Educação Histórica e por outro apresenta um contraponto a noção genérica de competências materializada nos documentos curriculares vigentes.

⁵⁸ Entendemos por cultura histórica a definição lançada por Rüsen, de que se trata dos processos de rememoração do passado com o qual a consciência histórica se articula, se forma sua identidade e orienta as ações intencionais dos indivíduos. Esse conceito de cultura histórica será abordado em maiores detalhes no capítulo 4.

IMAGEM 1 – MATRIZ DAS COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO



Adaptação: Maria Auxiliadora Schmidt (2019)
Fonte: Seixas&Peck, 2004; Lee, 2005; Rüsen, 2015.

FONTE: SCHMIDT, 2020.

As competências do pensamento histórico foram construídas a partir da epistemologia da ciência da história, apresentando um percurso mobilizado pelo pensamento histórico no processo de atribuição de sentido à experiência e interpretação da mudança temporal. Estas categorias têm sido discutidas no campo da Educação Histórica e apresentam algumas investigações para sustentar empiricamente seu manejo⁵⁹.

Schmidt propõe uma aprendizagem a partir da concepção de uma história reconstrutiva (RÜSEN, 2015), que faça o passado emergir significativamente aos indivíduos. Nesta perspectiva, as competências atuam como um percurso a ser mobilizado pela consciência história, operando em prol da atribuição de sentido pela narrativa.

Ao adotar a atribuição de sentido ao passado como o processo central a ser construído pelo estudante, esta concepção de aprendizagem se

⁵⁹ Experiência, Interpretação, Orientação e Motivação RÜSEN, Evidência ASHBY(2006) e SIMÃO (2007), Empatia LEE (2002), Significância SEIXAS.

apresenta como um contraponto ao ensinar história considerando o estudante como repositório de conteúdo e, até mesmo, à concepção de competências como estratégias de adaptação de conteúdos.

A partir da concepção de aprendizagem exposta neste tópico, apresentamos a relação entre fotografia e aprendizagem histórica, tomando a competência evidência como elo.

3.5 A RELAÇÃO ENTRE FOTOGRAFIA E APRENDIZAGEM A PARTIR DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA: FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO SENTIDO DE UMA RELAÇÃO CRÍTICA ENTRE ESTUDANTE E A FONTE HISTÓRICA

A partir das premissas da educação histórica e dos trabalhos sobre o uso de evidência histórica da aprendizagem de Ashby (2003, 2006), este tópico apresenta a fotografia enquanto uma evidência histórica, aproximando a perspectiva da imagem fotográfica na historiografia e na aprendizagem histórica. Neste sentido, parto do princípio de que é empiricamente comprovado que o processo de aprendizado histórico está ligado à formação do pensamento histórico, processo que pode ocorrer em crianças e adolescentes a partir de operações mais sofisticadas do que o confronto dos estudantes com fatos ou narrativas dadas.

Devemos fazer uma ressalva quanto à perspectiva de Ashby no que se refere a concepção de aprendizagem histórica utilizada. A autora trabalha a ideia de evidência a partir do princípio da mudança conceitual, baseada no conceito de progressão do pensamento histórico. Como partimos de outra concepção, utilizaremos o desenvolvimento conceitual do trabalho de Ashby, porém, não adotaremos em nossa investigação o entendimento de evidência histórica a partir da definição de níveis de aprendizagem.

Ao propor a evidência para na Educação Histórica, Ashby a faz a partir da filosofia da história inglesa, mais especificamente embasada nos estudos do historiador inglês britânico Robin George Collingwood. Segundo ele

A história, então, é uma ciência, mas uma ciência de um tipo especial. Ela é uma ciência cujo feitiço é estudar eventos não acessíveis à nossa observação, e estudar esses eventos de modo inferencial, discutindo-os a partir de outro algo que é acessível à nossa observação, e que o historiador denomina

como “evidência” em favor dos eventos nos quais ele está interessado (COLLINGWOOD, 1992 p. 251-252 apud SIMÃO 2007, p. 33).

A partir da relação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, marcada pela impossibilidade de observação direta dos eventos estudados, Collingwood é enfático ao afirmar que “na história científica, devemos falar em evidência e não em fonte” (1965 s./p., apud SIMÃO, 2011, p.147).

A investigação de Ashby sobre evidência ocorre em meio aos debates no bojo da Educação Histórica inglesa, tornando uma forma mais sistematizada e acabada após os resultados do Projeto *CHATA*. Rosalyn Ashby aponta os limites apresentados por mais de duas décadas de ensino de história a partir das fontes históricas utilizadas como um repositório de informações. Para isto, apresenta os resultados das investigações realizadas por Peter Rogers que conclui: “as pesquisas sugeriram que muitos estudantes possuem uma forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado” (ASHBY, 2006, p. 154). Ou seja, empiricamente é possível afirmar que existe uma tendência do estudante utilizar a fontes como um repositório de elementos do passado e a produção das narrativas se bastariam na descrição delas.

Na direção contrária do uso das fontes como portadoras do passado nas aulas de história, Ashby acredita que

Os professores devem estar envolvidos em projetar atividades de aprendizagem que encorajem os seus alunos a trabalhar com os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu. (ASHBY, 2001, p. 39).

A partir do pensamento de Collingwood, a autora cria uma clássica definição: “a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (Ashby, 2003, p.42).

Ao deslocar esse pressuposto epistemológico da história para o campo educacional, no sentido de pensar a aprendizagem, a autora aponta que

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003, p 42-43).

Tendo como referência os debates sobre conceitos substantivos e de segunda ordem em desenvolvimento na Educação Histórica inglesa, Ashby percebe a urgência de desenvolver a relação indiciária do estudante frente à fonte em primeiro lugar, para depois se pensar a relação deste com o conteúdo presente naquela fonte. Neste sentido, aponta a existência de uma diferença entre o trabalho com fontes históricas e o trabalho com evidências históricas. O trabalho com a fonte reside na centralidade do documento trabalhado em sala e foco no “o que” se aprende, enquanto que o trabalho com evidência tem a centralidade no estudante interrogando o material e reivindicando algo do passado e o foco é no “como” se aprende.

Ashby entende que a relação de evidência que os estudantes têm com as fontes apresentem níveis: Nível 1 - Evidência como cópia do passado; Nível 2 - Evidência como informação; Nível 3 – Evidência como testemunho ou conhecimento; Nível 4 – Evidência como prova; Nível 5 – Evidência restrita; e Nível 6 – Evidência em contexto. Estes níveis estão organizados em uma escala de complexidade e podem ser utilizados como forma de categorizar empiricamente a evidência entre os estudantes.

Em nosso entendimento, podemos tomar estas categorias, mas não na condição de níveis a serem pensados como uma escala de progressão. Reiteramos que a finalidade do aprendizado histórico é a atribuição de sentido ao passado e orientação intencional do agir frente à práxis, e não o desenvolvimento de uma dada habilidade por si só. Pensamos a evidência a partir da matriz das competências do pensamento histórico, neste sentido, o lugar da evidência na aprendizagem está ligado às operações mentais mobilizadas para interrogar as fontes, a partir das inferências e no sentido de se levantar argumentos sobre o fato em questão.

Neste sentido, a ideia evidência está ligada a dois preceitos: a) um posicionamento filosófico que afirma que as fontes não são o passado em si, mas podem mediar a relação dos sujeitos com aquilo que querem acessar do passado; b) o trabalho com evidências não se limita ao elementos latentes das fontes, mas possibilita avançar sobre as práticas sociais que deram origem a estas fontes.

A partir das definições de evidência histórica enunciadas e da natureza do documento fotográfico, já discutida, realizamos alguns apontamentos sobre a fotografia enquanto evidência histórica na aprendizagem histórica. Neste sentido, a principal questão que se coloca é como romper com o uso da fotografia enquanto fonte de informações (seja ilustração, canonização de cenas ou prova do real) do passado.

Retomando o debate, no interior do qual foi construída a aproximação entre evidência e fotografia a partir da objetividade em Rüsen e da indicialidade da imagem fotográfica de Dubois, ressalto a importância da pergunta histórica e do manejo das imagens fotográficas pela historiografia a partir da especificidade da natureza desta linguagem. Com a intenção de construir perguntas pertinentes para o documento fotográfico Mauad e Lopes (2012) apresentam a possibilidade do documento/monumento perspectivando a construção dessas perguntas. Kossoy (2001) apresenta os elementos constitutivos da imagem fotográfica bem como o processo de construção desta pelo fotógrafo.

Nossa defesa da fotografia como evidência histórica na aprendizagem histórica se dá a partir do debate apresentado: a compreensão da indicialidade da imagem fotográfica com o real; o entendimento das dimensões de imagem-documento e imagem-monumento destas fontes; o refinamento da crítica às fotografias enquanto fontes, a partir de trato heurístico desta categoria de imagens.

O trabalho com imagens fotográficas a partir da evidência pode representar uma forma de educar o olhar dos estudantes, superando a imagem como ilustração e fonte de informação e rompendo com o fenômeno denominado por Saliba (1999) de imagens canônicas, ou seja, a confusão entre a imagem e o próprio fato histórico em si.

Superando a concepção da imagem fotográfica como recurso com apelo estético, que poderia ser empregado como um facilitador da relação do estudante com o conteúdo, o trabalho com evidências, a partir das imagens fotográficas, entendida como uma competência do pensamento histórico, pode formar no estudante uma relação problematizadora perene quanto à forma como o mundo das imagens se põe diante dele.

Neste sentido, retomamos a citação de Sontag

A fotografia dá a entender que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra. Mas isso é o contrário de compreender, que parte de não aceitar o mundo tal como ele aparenta ser. Toda possibilidade de compreender está enraizada na capacidade de dizer não. Estritamente falando, nunca se compreende nada a partir de uma foto (SONTAG, 2004, p. 33).

A tomada da imagem fotográfica como um testemunho do passado nada avança nas possibilidades de aprender o mundo. Aprender a partir da fotografia envolve uma relação dialética que se dá na práxis entre o sujeito que busca aprender e o material empírico do passado, na qual o primeiro reivindica do segundo por meio da indagação aquilo que quer saber, e a guia deste processo é a competência do pensamento histórico denominada evidência, que pode ser possibilitadora da construção de sentidos acerca do passado, por parte do aprendiz.

Apresentamos alguns elementos que podem contribuir para romper com o ensino de história em sua perspectiva tradicional (as narrativas cristalizadas baseadas na apreensão do conteúdo), a partir da concepção de aprendizagem ancorada na epistemologia da história, tendo como competência guia a evidência histórica. Entendemos que, se o estudante compreender o lugar da dimensão subjetiva (mas que pode ser cientificamente validada) da produção do conhecimento histórico e suas possibilidades de atender aos interesses e demandas de se compreender a realidade, ele compreenderá a dimensão humana, reconstrutiva e multiperspectivada do conhecimento histórico, bem como o lugar diferenciado do conhecimento histórico científico na motivação para o agir intencional.

4 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: A MATERIALIZAÇÃO DE TENSÕES NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Após a investigação do lugar das imagens fotográficas na historiografia e no ensino e aprendizagem histórica, a próxima etapa para a construção de um estudo sobre imagens fotográficas na aprendizagem histórica foi a aplicação de um estudo piloto em três coleções de manuais didáticos de história. O objetivo deste estudo foi investigar como se dá a inserção das imagens fotográficas na cultura escolar, a partir dos manuais didáticos de história, artefato com grande relevância no contexto escolar e que pode apresentar elementos fundamentais para a compreensão de como a fotografia vem sendo utilizada nas aulas de história. Para isto, selecionamos as três coleções mais escolhidas pelos professores de história na edição do PNLD 2018 para o Ensino Médio.

4.1 MANUAL DIDÁTICO: UM ARTEFATO ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR.

Partindo do pressuposto que o manual didático representa um dos principais meios de inserção das imagens fotográficas na escola, entendemos que uma análise documental deste artefato permite discutir como este tipo de fonte histórica está presente na cultura escolar. Neste sentido, a abordagem se dará a partir da categoria cultura. Como concepção de cultura recorreremos ao sociólogo inglês Raymond Willians

Entende a cultura como um processo integral da vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais (WILLIANS, 1961, p. 92 *apud* BERTOLINI, 2018, p. 40)

Ainda de acordo com Willians a cultura é um elemento intencionalmente selecionado

seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre os sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como cultura histórica a cultura escolar (WILLIAMS, 1961, p. 92 – 93 *apud* BERTOLINI, 2018, p. 40).

Neste sentido, tanto a fotografia quanto o manual didático são entendidos como artefato cultural produzido a partir da cultura e produtor de cultura e com um papel central no processo mediação na dimensão relacional da cultura. Tomando o exemplo da fotografia a entendemos como um artefato produzido pela cultura (a partir do princípio do fotógrafo como um filtro cultural⁶⁰) que tem função de mediação na relação entre o observador da imagem e o assunto retratado.

Neste sentido, o manual didático também pode ser entendido como um artefato da cultura, porém, para abordá-lo de maneira mais precisa recorreremos ao conceito de cultura escolar. O sociólogo/filósofo da educação francês Jean-Claude Forquin, direciona o conceito de cultura para os contextos de escolarização, pensando os processos relacionais de produção/reprodução a partir dos elementos específicos deste campo. Por cultura escolar Forquin entende

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167)⁶¹.

A cultura escolar é um conceito que tem o potencial de abarcar uma série de elementos simbólicos que são inseridos nas práticas escolares, abrindo possibilidades para se pensar estes artefatos a partir do processo de tradição

⁶⁰ Conceito de fotógrafo como um filtro cultural foi desenvolvido no capítulo 2.

⁶¹ Cultura escolar seriam as manifestações da cultura inseridas em contexto de escolarização a partir do processo de tradição seletiva, cultura na escola são as manifestações da cultura no espaço escolar e cultura da escola são as manifestações criadas a partir dos processos relacionais da cultura no contexto escolar.

seletiva, o qual é responsável pela produção (ou reprodução) dos conteúdos e práticas que são inseridos em contextos de escolarização. Levando em consideração que o processo de inserção das imagens nos manuais didáticos (e conseqüentemente no ambiente escolar) se dá a partir do processo de tradição seletiva, apontado por Forquin, entendemos que as opções tomadas para se construir este artefato são intencionais.

Na cultura escolar, o manual didático é a principal forma de inserção das imagens fotográficas, de seleção temática do que é abordado e de definição do trato metodológico de como se trabalhar as fotografias. Neste sentido, o manual didático é um dos elementos constituidores do *código disciplinar* da história, tal como aponta Cuesta Fernandes (1998). Para o autor espanhol, código disciplinar

es, por tanto, una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso y legítimo. En suma, el código disciplinar compréndelo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...]. (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p.8-9)⁶².

⁶²A partir de uma livre tradução do trecho, código disciplinar “é, portanto, uma tradição social historicamente configurada e constituída por um conjunto de ideias, valores, premissas e rotinas que legitimam a função educacional atribuída à História e que regulam a ordem de prática de seu ensino. Assim, contém especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educacional, o conteúdo de seu ensino e os arquétipos da prática de ensino que se sucedem ao longo do tempo e são considerados valiosos e legítimos na cultura dominante. Em resumo, o código disciplinar inclui o que é dito sobre o valor educacional da História, o que é expressamente regulado como conhecimento histórico e o que é realmente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada de sujeitos profissionais (professores) e receptores sociais (estudantes) que vivem e revivem, em suas ações cotidianas, os usos da educação histórica de cada época. Usos que, naturalmente, não são alheios à lógica da produção e distribuição do conhecimento, muito pelo contrário.”

A partir de Cuesta Fernandes, podemos pensar a dimensão diacrônica da constituição e legitimação das práticas escolares e da história enquanto disciplina escolar, bem como o lugar ocupado pelo manual didático no processo de constituição do código disciplinar.

Ainda de acordo com Cuesta Fernandes (1998) o código disciplina aparece na cultura escolar de duas formas: a partir dos elementos visíveis (toda e qualquer forma materializada de cultura em contextos de escolarização, cujo espectro abarca desde documentos curriculares, legislação envolvendo políticas públicas até os elementos mais cotidianos, como o manual didático) e dos elementos invisíveis (consiste nas manifestações cotidianas ligadas à prática docente).

Ao abordar o manual didático enquanto artefato e também como política pública (levamos em consideração o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – principal forma de acesso que estudantes e professores brasileiros têm ao manual didático, figurando como um dos maiores programas de distribuição de manual didático do mundo), entendemos que ele se apresenta em sua dimensão visível do código disciplinar. Porém, devemos levar em consideração o modelo de distribuição dos manuais didáticos no Brasil adotado pelo PNLD, no qual o coletivo docente de cada disciplina, presente na escola, tem a possibilidade de escolher o livro a ser adotado. Ou seja, ao delimitarmos as possibilidades de escolhas do material, estamos lidando com as concepções e práticas dos docentes que norteiam a decisão pelo material, o que enuncia a dimensão invisível do código disciplinar.

Esta questão foi um fator decisivo na definição dos documentos que tomamos para a realização deste estudo piloto. Nossa opção de analisar as três coleções mais escolhidas pelos professores de história no PNLD 2018 disponível para o Ensino Médio, está diretamente ligada à investigação que possa fornecer elementos sobre as concepções que os professores têm sobre o uso de imagens fotográficas na aprendizagem histórica.

Em síntese, a opção pela análise documental do manual didático pode fornecer elementos de compreensão de como o uso das imagens fotográficas se constitui na disciplina de história. Neste estudo piloto (e também no estudo principal), foi possível uma análise da parte visível do *código disciplinar* ao

analisar os manuais didáticos⁶³. Este recorte nos abriu caminho para um debate metodológico sobre o lugar das imagens fotográficas na aprendizagem histórica.

Este estudo piloto consistiu na identificação, seleção, análise e categorização de imagens fotográficas, em três coleções destinadas para o Ensino Médio. A soma destas três coleções ultrapassa 50% do volume de livros disponibilizados pelo PNLD para a disciplina história, atendendo um total de mais de quatro milhões de estudantes e professores do Ensino Médio (FNDE, 2019).

Como instrumento de investigação utilizo planilhas para catalogar as imagens presentes nos materiais didáticos, construídas a partir da ferramenta Excel.

QUADRO 3 – OBRAS ANALISADAS COLEÇÃO

	Título	Autor(es)	Editora	Ano	Edição	Tiragem (cópias)
1	História, sociedade & cidadania	Alfredo Boulos Junior	FTD	2016	2ª Edição	1.820.725
2	História Global	Gilberto Cotrim	Saraiva Educação	2017	3ª Edição	1.136.038
3	História - das cavernas ao terceiro milênio	Mirian Motta e Patrícia Braiki	Moderna	2016	4ª Edição	1.068.925

FONTE: FNDE (2019).

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MANUAIS DIDÁTICOS

A primeira incursão investigativa de análise documental comparativa nos manuais didáticos foi com o objetivo de compreender, quantitativamente, como se dá a presença de imagens fotográficas neste artefato. O processo foi

⁶³ Gostaríamos de reiterar que o objeto de investigação desta dissertação é especificamente a fotografia nos manuais didáticos em relação com a aprendizagem histórica. Porém, ao elaborar o estudo piloto buscamos ampliar a investigação a fim de mapear possíveis questões de investigação que se relacionassem/complementassem a investigação em curso, ou até mesmo fornecesse elementos para investigações posteriores. Neste sentido, justificamos que apesar de entender a dimensão invisível do código disciplinar presente no estudo da escolha do manual didático, esta investigação foca na parte visível do código e na presença das imagens nos livros didáticos.

realizado sem a intenção de aplicar categorias pré-estabelecidas na análise documental, com expectativas de realizar uma construção (e reconstrução quando necessário) das categorias específicas ao longo do processo de análise dos manuais didáticos.

Nessa primeira incursão realizamos a categorização a partir dos elementos essencialmente editoriais, tradicionalmente consolidados na cultura escolar, partindo da estruturação dos capítulos dos livros mencionadas anteriormente. Para isto, delimitamos, inicialmente, três categorias de análise: as aberturas de capítulo, as imagens ao longo dos textos do capítulo e, por fim, atividades que envolviam imagens fotográficas. O primeiro critério de seleção utilizado para definir o que seriam imagens fotográficas consistiu no reconhecimento da imagem e no cruzamento com as informações presentes: a referência, créditos e legenda. A partir destas informações foi possível definir qual tipo de imagem está em uso, identificando se a imagem é uma fotografia, pintura, charge, etc. Foram excluídas desta seleção apenas imagens produzidas graficamente, tais como história em quadrinhos, charges e mapas. A partir desse critério construímos uma tabela.

QUADRO 04 - QUADRO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS POR COLEÇÃO/SÉRIE

	coleção 1	coleção 2	coleção 3
Abertura de capítulo	60	24	32
Texto	504	529	374
Exercícios	51	57	27
Abertura de unidades	34	9	2
Total	649	619	435

FONTE: O Autor (2020).

Nesta primeira análise percebemos que um grande número de imagens que informavam (pelos créditos ou pela referência da imagem) que se tratava de uma fotografia. Porém, ao analisar o contexto (legenda, conteúdo, textos a que a imagem estava relacionada) percebemos que seu uso era motivado por outra intencionalidade: a fotografia enquanto imagem técnica. Nestas imagens a fotografia era utilizada em uma dimensão técnica, para cumprir a função de

reproduzir cenas, objetos, dentre outros, possibilitando tanto ao professor, quanto ao estudante, o contato visual com os elementos discutidos no texto.

Estas imagens geralmente aparecem nos livros ocupando espaços marginais e sua função é ilustrar o que os textos apresentam como informação. Visualmente são imagens que apresentam bastante edição, com a função de isolar um determinado assunto dentro de uma imagem maior, evitando qualquer possibilidade do leitor observar outros elementos de composição da fotografia.

Encontramos um grande número de reproduções de pinturas, fontes materiais, fotogramas de cenas cinematográficas, detalhes arquitetônicos, dentre outros.

Podemos afirmar que esta utilização para fotografia é a mais recorrente em duas coleções analisadas. Quando utilizada em sua dimensão técnica, a fotografia apresenta-se, nos manuais didáticos, como uma linguagem com grande apelo, se pensarmos nos limites técnicos do manual didático (impresso e bidimensional), da figura como a principal forma de mediar a relação de professores e estudantes com os elementos em discussão, mesmo sendo uma ilustração. A partir disto podemos inferir que a construção do manual didático pode apresentar influência de outros artefatos do campo editorial, tais como revistas e jornais, que tiveram o importante papel de democratizar a imagem fotográfica e as formas de se conhecer o mundo a partir delas.

IMAGEM 2 – IMAGEM TÉCNICA



FONTE: COTRIM (2017, p. 37 vol.1).

Apesar da relevante presença das imagens técnicas na composição dos manuais didáticos, esse tipo de uso de imagem não tem a intencionalidade de figurar como uma fotografia e sim como o assunto que retrata. Sendo assim, descartamos fotografias utilizadas como reprodução técnica na análise da presença de imagens fotográficas dos manuais didáticos.

Com a finalidade de atender à delimitação e objetivos dessa investigação, desconsideramos este tipo de imagens e refinamos o critério para uma próxima análise, que agora procura selecionar imagens fotográficas a partir da intenção de uso enunciada pelas coleções. Outros elementos constitutivos desta segunda análise são as legendas das imagens e, no caso das atividades, os textos relacionados às fotos. Essa filtragem apresentou de forma depurada a quantidade de imagens fotográficas presentes nos manuais didáticos, possibilitando o procedimento de categorização das mesmas.

QUADRO 05 - QUADRO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS APÓS SEGUNDA FILTRAGEM

	coleção 1	coleção 2	coleção 3
Total	415	193	276

FONTE: O Autor (2020).

4.2.1 CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS

Além da diferenciação entre fotografia e imagens técnicas, percebemos uma nítida influência dos pressupostos do ensino de história, como um dos elementos que conferiam intencionalidade ao processo de seleção de imagens e de definição metodológica de uso. Os debates gerais sobre as categorias de documento a serem explorados em sala de aula⁶⁴ são encontrados nos manuais didáticos. A partir dessa constatação e do levantamento dos debates sobre o uso de fontes no ensino de história, construímos quatro categorias de uso das imagens nos manuais didáticos, a fim de compreender como se dá a

⁶⁴ Discussão presente no capítulo 3 desta dissertação.

presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos: fotografia como ilustração, fotografia como mobilizadora, fotografia como problematizadora e fotografia como fonte histórica.

O conceito de ilustração é utilizado por estudiosos das imagens, para definir seu uso enquanto um recurso e para reforçar argumentos ou conclusões que já foram satisfatoriamente sustentados pelo que está presente nos textos escritos (BURKE, 2004). Este foi o elemento norteador para a construção desta categoria.

Neste sentido, a fotografia enquanto ilustração se constrói a partir da relação entre fotografia, legenda e texto. O caráter predominante da imagem é o de atestação, ou seja, a imagem serve para reforçar narrativas escritas e/ou preencher lacunas visuais mentais. Além de criar/reforçar imagens mentais, a fotografia pode, por meio de sua dimensão estética, encantar/emocionar o observador. A depender da concepção pedagógica e, até mesmo, da tradição ligada à cultura escolar, emocionar é entendida como uma função com grande apelo para motivar o estudante no processo de aprendizagem.

As imagens categorizadas com ilustração apresentam potencial para a mobilização da consciência histórica, mas, em geral, no processo de didatização a legenda ou textos que a acompanham atendem a demanda pela informação e não direcionam para que o leitor realize uma análise da imagem, o que torna sua presença dispensável no que diz respeito aos pressupostos da aprendizagem histórica.

Assim como as imagens técnicas, as imagens fotográficas enquanto ilustração apresentam uma função editorial muito relevante na construção visual do material, o que nos leva a possibilidade que esta categoria esteja ligada à concepção de recurso didático. Por recurso didático entendemos uma intencionalidade genérica ligada às concepções pedagógicas de aprendizagem (que valem para as demais disciplinas escolares) e, portanto, apresentando uma intencionalidade ligada à tradição da cultura escolar⁶⁵.

⁶⁵ Um caminho para compreensão da presença das ilustrações no manual didático é entender as possíveis intencionalidades no processo de sua construção. Como exposto anteriormente, não tivemos condições de avançar o estudo para compreender as demais dimensões do manual didático, mas podemos enunciar algumas possibilidades.

Ao analisar o manual didático como mercadoria, Medeiros (2005) aponta que o papel das imagens (imagens em geral, não especificamente a fotográfica) tem a função de tornar o livro um produto mais atrativo em detrimento de um material pedagogicamente inovador.

IMAGEM 3 – FOTOGRAFIA ENQUANTO ILUSTRAÇÃO



FONTE: BOULOS (2016, p. 124 vol.3).

A imagem 4 ilustra o último parágrafo do texto “O Brasil e a Segunda Guerra Mundial”, que aborda, especificamente, sobre o contingente brasileiro na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na legenda, a informação disponibilizada é “Fotografia de pracinha se despedindo do filho antes de partir para a guerra, em 1943”. A presença da imagem reforça, a partir de seus elementos estéticos, o tom dramático da narrativa, apelando para a dimensão humana dos membros da Força Expedicionária Brasileira com a cena de uma despedida familiar. Esta imagem apresenta inúmeras possibilidades de inferência enquanto fonte, porém, foi explorada apenas em sua dimensão estética.

- Se pensarmos o manual didático está atrelado, na grande maioria dos casos, a editoras ligadas a outros produtos editoriais (um exemplo é a editora Abril que concentrava além do conglomerado de revistas, diários, dentre outros, a produção de manuais didáticos por meio da editora Ática e Scipione) podemos entender a sua dimensão enquanto elemento da indústria cultural. Neste sentido, poderíamos especular sobre a influência que os demais produtos editoriais exerceram na construção de uma estética do manual didático.

E também não podemos desconsiderar o manual didático enquanto elemento de uma política pública, e sua construção a partir de critérios do edital do PNLD, que define a quantidade mínima de imagens e, até mesmo, o caráter não consumível dos livros (que devem ser reutilizados em ciclos de três anos) que impossibilita a presença de lacunas ou espaços vagos no material. Com isto, as imagens ganham mais uma função dentro do material: preencher espaços.

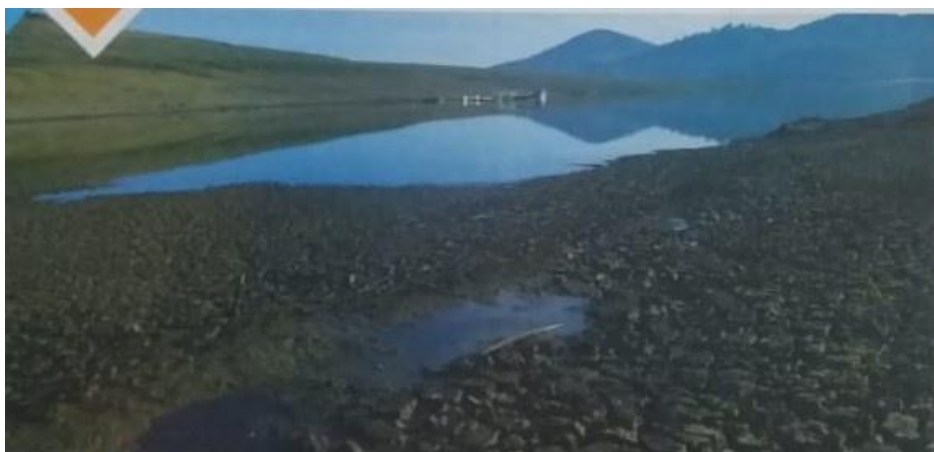
Reiteramos que essas afirmações têm a função de enunciar que nessa pesquisa não desconsideramos as demais intencionalidades da função ilustração das imagens fotográficas, porém, não apresentamos elementos empíricos suficientes para sustentá-la, ou seja, são de natureza especulativa.

A segunda categoria de imagens fotográficas, a fotografia enquanto mobilizadora apresenta uma intencionalidade pedagógica clara: utilizar a linguagem fotográfica para tematizar conteúdos substantivos, por meio de situações ligadas à vida prática dos estudantes.

Construímos esta categoria, tendo como critério a relação entre imagem fotográfica, legenda, texto e questões lançadas sobre esse conjunto, pensando que a intenção é aproximar o conteúdo da realidade do estudante. Toma-se o potencial comunicativo da imagem fotográfica (um artefato que se constitui ao longo do século XX como uma forma de se conhecer o mundo) para promover uma primeira incursão do estudante à temática a ser debatida. Sendo assim, essa categoria apresenta como principal característica a fotografia como um artefato, atuando na mediação cultural da relação entre a cultura primeira dos estudantes e cultura elaborada⁶⁶ da disciplina escolar. É neste sentido que compreendemos a imagem como uma mobilizadora da relação entre o estudante e o conteúdo a ser estudado.

No ensino de história, esta categoria de imagens tem um direcionamento que permite mobilizar questões ligadas à vida prática dos estudantes, mas sem um direcionamento claro para mobilizar experiências de mudança temporal, pois não são apresentadas perguntas históricas que reivindiquem algo do passado.

IMAGEM 4 – FOTOGRAFIA ENQUANTO MOBILIZAÇÃO



FONTE: MOTTA, BRAIKI (2016, p.56, vol. 1).

⁶⁶ Segundo o educador francês Geroge Snyders (1980) cultura primeira seriam os elementos que o jovem trás a partir de suas vivências cotidianas, enquanto a cultura elaborada seriam as produções culturais sofisticadas e consagradas na cultura humana, como obras clássicas da literatura, da música, dentre outros artefatos. Para Snyders ao se abordar o lugar da escola entendida como uma instituição que deve levar em consideração a tensão entre a cultura primeira e cultura elaborada.

A imagem apresenta uma situação relacionada à relação entre os humanos e meio ambiente: a questão hídrica. Ao apresentar como legenda a informação

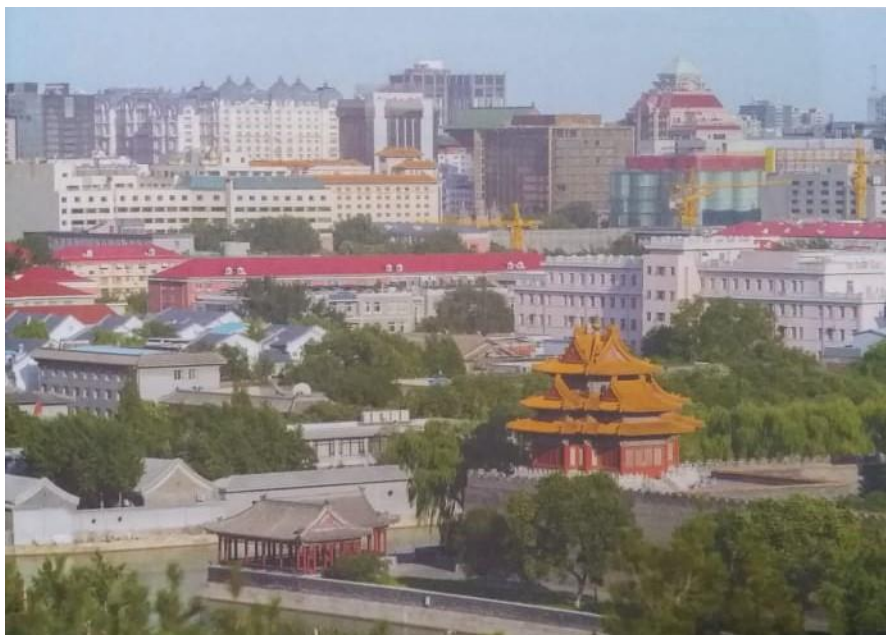
Represa do Sistema Cantareira durante o período da estiagem. Piracaia, (SP). Foto de julho de 2015. Segundo o relatório publicado em 2015 pelo Programa Mundial de Avaliação dos Recursos Hídricos da Unesco, até 2030 o planeta enfrentará um déficit de água de 40%, a menos que seja melhorada drasticamente a gestão desse recurso (MOTTA, BRAIKI, 2016, p.56, vol. 1)

O manual didático busca, a partir de uma temática que pode ser considerada de apelo entre os jovens (as questões ambientais figuram entre as demandas dos jovens contemporâneos), mobilizar os estudantes quanto às implicações das interferências humanas no meio ambiente, apresentando uma imagem com um apelo catastrófico. Esta imagem está presente na abertura do capítulo que aborda o conteúdo Egito Antigo e abre possibilidades (sem problematizar ou fazer perguntas históricas) para que se questionar como outras civilizações lidavam com a questão hídrica.

A terceira categoria de imagens fotográficas é a fotografia enquanto problematizadora. Entendemos a problematização como uma forma de transpor, didaticamente, algum elemento do método historiográfico, ou seja, uma forma que o processo de didatização da história encontrou para elaboração de perguntas que estabeleçam relações entre passado e presente. A problematização apresenta-se como uma forma de relação entre ciência e vida prática na cultura escolar, pois a partir de temáticas ligadas à cultura primeira são lançadas perguntas que demandam o conteúdo substantivo presente no livro.

Esta categoria possibilita a percepção da mudança temporal, mobilizando relações temporais e as competências do pensamento histórico.

IMAGEM 5 – FOTOGRAFIA ENQUANTO PROBLEMATIZAÇÃO



FONTE: COTRIM (2017, p. 89, vol.1).

Na abertura do capítulo intitulado “Os povos da China e da Índia” a coleção “História Global” apresenta uma discussão sobre a relevância dos países asiáticos, como contextualização do tema a ser problematizado por meio do texto

Desde a Antiguidade, grandes civilizações desenvolveram-se na Ásia, como a chinesa e a indiana. Atualmente, cerca de 60% das pessoas do mundo vivem na Ásia, e quase um terço da riqueza mundial está sob domínio de pessoas asiáticas. Você já avaliou a importância dos países asiáticos no mundo contemporâneo? (COTRIM, 2017, p. 89, vol.1).

Ao centro da página está presente uma imagem fotográfica acompanhada da legenda “Vista de Pequim, na China. Fotografia de 2014 (HAO MA/ALAMY/FOTOARENA)”. Trata-se de uma fotografia panorâmica, retratando uma área urbanizada da capital chinesa. Esta imagem apresenta uma tensão, ao contrapor edificações tradicionais da cultura chinesa no primeiro plano com construções modernas, oriundas do atual contexto de franco crescimento econômico do país, no segundo plano.

Após apresentar o contexto e mobilizar o estudante com uma imagem provocativa com possibilidades de experiência de mudança temporal, a coleção o direciona para uma leitura da imagem e elaboração de

problematização a partir das questões “O que você observa nesta fotografia atual da China? Que elementos estão em primeiro plano? Que elementos estão em segundo plano? Interprete a mensagem fotográfica” (COTRIM, 2017, p. 89, vol.1).

Ao direcionar a interpretação da imagem, no sentido de estimular que o estudante compreenda a contraposição entre os elementos antigos e modernos da cultura chinesa, mobiliza para que ele estabeleça/elabore relações temporais. Se, na contextualização, o direcionamento é para a compreensão da dimensão dos países asiáticos no contexto global, na problematização pretende-se mobilizar o estudante a compreender o presente a partir da ideia de modernização, mas levando em consideração as relações de mudança e permanência. A fotografia ocupa, neste processo, lugar central tanto na mediação entre o estudante e os elementos da China atual, quanto na problematização das relações entre presente e passado dessa civilização, com expectativa que ele compreenda a relevância deste conteúdo na história enquanto disciplina escolar.

Por fim, categorizamos a fotografia enquanto fonte histórica. Para a construção desta categoria levamos em consideração as discussões realizadas no capítulo dois, sobre como a historiografia incorporou a linguagem fotográfica ao método do historiador na produção do conhecimento histórico. Para isto, analisamos se as imagens são apresentadas a partir da concepção de documento, ao considerar “a fotografia a marca de uma materialidade passada, que nos informa sobre determinados aspectos desse passado, como condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc.” (MAUAD e LOPES, 2012, p. 264), ou como monumento, ou seja, a fotografia como “um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro” (MAUAD e LOPES, 2012, p. 264).

Assim como na historiografia, entendemos que, nesta categoria, a imagem pode ser explorada em apenas uma das dimensões: ou documento ou monumento. Neste sentido, consideramos como fonte histórica as imagens que são acompanhadas por legendas e questões que direcionam o estudante para que faça uma análise do conteúdo da fotografia que apresente elementos

empíricos do passado, avançando os limites das informações apresentadas pelos textos.

Ao se trabalhar na perspectiva da problematização da relação entre passado e presente, as imagens enquanto fontes históricas são caracterizadas como um artefato que possibilita a mediação entre o estudante e o passado. Nesta categoria encontramos, desde perguntas que apresentam a possibilidade de o estudante inferir elementos das fotografias, até perguntas que o estimulem a apresentar argumentos sobre o que não é aparente nas imagens. Não necessariamente, a fotografia enquanto fonte rompe com a atestação, pois é possível que o direcionamento dado para sua análise não estimule o estudante a análises mais sofisticadas, caindo em um trabalho de descrição⁶⁷.

IMAGEM 6 – FOTOGRAFIA ENQUANTO FONTE HISTÓRICA



FONTE: MOTTA, BRAIKI (2016, p. 215, vol. 2).

A fotografia encontra-se em um lugar de destaque na página da seção do livro intitulada “Trabalhando com fontes”. Trata-se de uma atividade que relaciona um texto sobre a história do surgimento da fotografia e da expansão dos registros ao longo do século XIX. A imagem é acompanhada pela seguinte

⁶⁷Para sustentar este argumento retomamos o debate desenvolvido no capítulo anterior, no qual realizamos uma discussão sobre evidência histórica a partir da obra de Rosalyn Ashby. Esta pesquisadora aponta para as categorias de relação dos estudantes com as fontes, e uma das mais comuns é a utilização da fonte como fonte de informação.

legenda “Caravana de migrantes em direção ao oeste dos Estados Unidos, c. 1885. Local indeterminado nos Estados Unidos.

A atividade conta com quatro questões discursivas, solicitando ao estudante que: 1) identifique local e época em que o documento foi produzido; 2) descreva a paisagem e elenque elementos que chamam a atenção nela; 3) a partir de uma breve descrição sobre as caravanas, explique o contexto histórica em que a imagem foi produzida e; 4) que o estudante argumente a partir da imagem sobre a ocupação deste território. As atividades direcionam os estudantes a realizar a leitura dos elementos da imagem fotográfica e compreender a partir dela o contexto em que foi produzida.

QUADRO 6 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS CATEGORIZADAS

	coleção 1	coleção 2	coleção 3
Ilustração	315	151	232
Mobilizadora	30	18	22
Problematizadora	57	14	16
Fonte fotográfica	13	10	6
Total	415	193	276

FONTE: O Autor (2020).

A partir das categorizações apresentadas, construímos uma tabela que apresenta um panorama quantitativo da presença das imagens nos manuais didáticos.

A partir da investigação quantitativa, entendemos que seja possível que existam várias intencionalidades para orientar a inserção das imagens fotográficas nos manuais didáticos. Citamos, por exemplo, para tornar a leitura mais prazerosa (uso estético), para fechar um espaço (uso de editoração), para criar uma visualidade sobre o que é escrito (uso como ilustração), para fortalecer o argumento do autor (comprovação), como uma fonte histórica (uso na aprendizagem histórica). E, muitas das vezes, a imagem não apresenta explicitamente a qual destes usos ela está ligada, o que para realizar uma afirmação que não fique restrita ao nível especulativo exigiria uma investigação que extrapolaria os limites de uma dissertação. Neste sentido, criamos categorias para as imagens fotográficas presentes nos manuais didáticos a partir da tradição do uso de fontes presentes nos debates do ensino de história

e das investigações empíricas nos manuais didáticos analisados neste estudo piloto

A partir da análise quantitativa percebemos que as imagens fotográficas aparecem em grande volume nos manuais didáticos, mas que sua presença é predominantemente na categoria ilustração. A partir desta constatação, apresentamos algumas implicações da presença das imagens fotográficas, a partir da tensão entre o manual didático enquanto um elemento da cultura escolar e da cultura histórica

4.3 TENSÕES ENTRE CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR NO MANUAL DIDÁTICO A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVA DE MANUAIS DIDÁTICOS.

Em capítulos anteriores enunciamos o que entendemos por cultura histórica, a partir de Rüsen (2015), mas, para fundamentar o debate entre sua tensão com a cultura escolar julgamos necessário apresentar o conceito e detalhar alguns de seus aspectos.

O termo cultura histórica surge na obra de Rüsen como uma forma de estender as reflexões sobre a ciência da história para os contextos da práxis. Neste sentido, Rüsen (2015, p. 217) cunha a cultura histórica como categoria para investigar a “origem do pensamento histórico na vida humana prática”, bem como “a função do saber histórico, obtido pelo pensamento e apresentado pela narrativa” para “descobrir e descrever o papel específico desempenhado pela história nos contextos práticos de aplicação do saber histórico”. O autor define o conceito como

(...) o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, perspectivar o futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

Ou seja, a cultura histórica é a forma como o passado é rememorado a partir das relações entre os indivíduos na práxis, figurando como o ponto de partida do pensamento histórico e, estendendo o raciocínio, formador das identidades.

Para fins analíticos, Rüsen cria categorias para compreender como a cultura histórica se manifesta na e pela práxis, bem como, desenvolve as possibilidades de compreensão destas dimensões a partir das inter-relações entre elas. Neste sentido, para o Rüsen (2015) os processos de rememoração do passado se dão na práxis por meio das dimensões: estética, política, cognitiva, moral e religiosa. As cinco dimensões são estabelecidas a partir de fundamentos antropológicos, que seriam, respectivamente, o pensar, sentir, querer, valorizar e crer. Como critérios dominantes de sentido, as dimensões da cultura histórica apresentam na estética seria a “beleza”, na política “legitimidade”, na dimensão cognitiva a “verdade”, na moral a “diferenciação entre o bem e o mal” e na dimensão religiosa a “salvação”.

Sendo assim, o conceito de cultura histórica, a partir da teoria de Rüsen, nos permite pensar no papel da História pública nos processos de rememoração do passado e, conseqüentemente, na formação da consciência histórica e constituição das identidades. Mas, para ingressarmos na relação entre os indivíduos com o passado em contextos de escolarização, pensando em uma teoria da aprendizagem histórica, recorreremos à Martins. Segundo o autor

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de ‘história’, não raro como inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar (MARTINS, 2011, p. 9).

Ao pensarmos a partir do contexto geral podemos afirmar que os indivíduos aprendem história e orientam suas ações pelo que Martins define como via espontânea, ou seja, os indivíduos se apropriam do passado por meio

dos critérios dominantes de sentido da cultura histórica, o pensar, sentir, querer, valorizar e crer. Porém, ao lidarmos especificamente com os contextos de escolarização, pensados a partir de sua dimensão enquanto um espaço de experiências, cuja função social reside na difusão do conhecimento científico, a história escolar deve primar pela dimensão cognitiva da cultura histórica como forma de orientar o agir humano, seguindo os preceitos científicos de atribuição de sentido ao passado⁶⁸.

A partir da definição de Martins entre aprendizagem espontânea e escolar, abre-se a possibilidade para pensarmos em estabelecer um paralelo entre a concepção de cultura (WILLIANS, 1961) e cultura histórica (RÜSEN, 2015), pois ambas se dão de maneira relacional e no contexto da práxis. Ao serem analisadas em contextos escolares – ou seja, levando em consideração a função social da escola - podem ser pensadas enquanto conhecimento científico. Neste sentido, caminhamos para o recorte do objeto desta investigação a partir da tensão entre cultura escolar os processos de didatização (FORQUIN, 1990) e a cultura histórica, o predomínio da dimensão cognitiva sobre as demais.

Retomando o estudo piloto, debatemos como se dá a pedagogização da fotografia no manual didático em contextos de escolarização⁶⁹ e pudemos traçar um panorama da presença das imagens fotográficas no manual didático de história. Dentre as categorias de imagens, há uma predominância da fotografia enquanto ilustração. Se confrontarmos os debates sobre historiografia e ensino de história/aprendizagem histórica, com a análise realizada nas coleções, podemos entender o manual didático como um artefato em sua dimensão contraditória, na qual uma série de tensões são

⁶⁸ Esta afirmação deve ter um elemento esclarecido. Quando apontamos que a escola deve ser o lugar da história enquanto conhecimento científico não estamos nos referindo a transpor didaticamente o método da história para o ambiente escolar, mas sim de fazer da escola o espaço de formação histórica dos estudantes a partir do desenvolvimentos dos preceitos epistemológicos da ciência da história aplicados aos contextos de escolarização (competências do pensamento histórico). A história escolar apresenta a finalidade de produzir narrativas históricas e não historiográficas.

⁶⁹ Faz-se necessário uma investigação em que aponto o lugar dos aparelhos smartphone e seu conjunto de ferramentas educacionais no processo inserção da fotografia em contextos de escolarização, pois, ao que tudo indica, figura como um elemento de didatização em franco crescimento. Porém, não encontramos investigações que apresentassem dados empíricos para debater a questão.

materializadas⁷⁰ e podem apresentar indicativos dos elementos de constituição do código disciplinar da história. Para fins analíticos, selecionamos duas dimensões para pensar a presença das imagens nos manuais didáticos de história: a cultura histórica e a cultura escolar.

Contrapomos a concepção de fotografia como recurso didático – pensado como elemento da cultura escolar – com a imagem fotográfica como uma semiófora⁷¹, portadora de sentido matizada pela dimensão estética da cultura histórica. Aprofundando o conceito de cultura histórica, Rüsen entende que a dimensão estética

(...) é própria à percepção das apresentações do passado (nos diversos meios de comunicação). Tradicionalmente, o critério decisivo de sentido é, aqui, chamado de 'beleza'. Pensa-se aqui na capacidade de tal apresentação de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários. Estes, por intermédio da forma apresentada, adotam as representações e as inserem no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2015, p. 231)

Neste sentido, a fotografia enquanto elemento estético da cultura histórica pode ser delimitada como uma protonarrativa, que mobiliza a consciência histórica e faz os indivíduos perceberem o passado por meio do sentir (belo). Ao enunciar esta concepção gostaríamos de deixar claro que as imagens fotográficas, tomadas a partir da dimensão estética, tendem a mobilizar inicialmente o *sentir* dos indivíduos, sem desconsiderar a mobilização (e até mesmo a inter-relação) com as dimensões cognitiva, política, moral e religiosa da cultura histórica.

Ao apresentar as delimitações da imagem fotográfica enquanto elemento da cultura escolar e da cultura histórica busquei investigar como esta tensão se materializa nos manuais didáticos. Para isto, realizei uma terceira incursão as coleções escolhidas.

Para balizar esta perspectiva, recorri ao trabalho de Bertolini (2018), que em sua tese investigou a presença do conteúdo Islã nos manuais didáticos

⁷⁰O manual didático apresenta uma série de tensões, porém, para esta investigação selecionamos as duas que podem contribuir com um debate metodológico sobre o uso das imagens fotográficas para a aprendizagem histórica.

⁷¹Por semiófora entendemos, a partir de Rüsen, como uma forma de narrativa originária, ou seja, sem a intervenção metódica científica da ciência da história.

brasileiros e portugueses a partir da tensão entre cultura histórica e cultura escolar. Segundo o autor

Uma maneira de se apreender as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar pode ser pela análise de como determinados acontecimentos históricos são "pedagogicizados", isto é, normatizados com a finalidade de serem ensinados, por meio de diretrizes e/ou propostas curriculares (BERTOLINI, 2018, p. 84).

Neste sentido, tanto em conceitos substantivos quanto nos de segunda ordem, a tensão entre cultura histórica e cultura escolar possibilita análises. Para isto, devem-se tomar objetos que foram "pedagogicizados" e inseridos em contextos escolares, por exemplo, os manuais didáticos. Nesse estudo, para compreensão da tensão entre cultura histórica e cultura escolar tomei a forma como os manuais didáticos abordam conceito substantivo da história a partir de imagens fotográficas. Delimitando como critério analítico:

a) A partir das categorias de análise construídas anteriormente neste estudo (ilustração, mobilização, problematização e fonte), realizamos um cotejamento das três coleções de manuais didáticos, comparando as imagens fotográficas a partir de um conteúdo substantivo.

b) Selecionamos uma imagem para debater a tensão entre cultura escolar e cultura histórica.

Para a construção desta parte do estudo realizamos uma análise qualitativa por meio de um cotejamento das três coleções, a partir das categorias de análise criadas anteriormente, mas optando por um recorte temático específico: a escravidão durante o Segundo Reinado (1840-1889). Além de encontrarmos imagens fotográficas sobre escravidão em todas as coleções analisadas – ou seja, possibilidade empírica de análise – este conceito substantivo apresenta grande relevância para o debate na Didática da História por figurar como um elemento traumático da História do Brasil. Neste sentido, a compreensão de sua presença nos manuais didáticos pode trazer contribuições significativas para professores e investigadores.

Com relação à presença das imagens fotográficas nos livros, encontramos fotografias de escravizados entre as primeiras temáticas dos manuais didáticos, ilustradas com imagens de época. Ao total, encontramos 10

fotografias cujo assunto são escravizados (seis na coleção 1 e duas nas coleção 2 e 3). Todas na categoria ilustração.

Com relação à pertinência do tema para a Didática da História, entendemos que a abordagem histórica da questão racial nos contextos de escolarização, para além de sua obrigatoriedade prevista em lei⁷², pode promover discussões sobre questões que figuram como uma demanda dos jovens e seu processo de orientação no mundo contemporâneo. Para a construção da relação entre escravidão e a vida prática dos estudantes, tomamos a escravidão como uma questão traumática da história, cujos desdobramentos são visíveis nas manifestações de desigualdade e racismo no presente.

Segundo Schwarcz e Starling⁷³, o sistema escravocrata figura entre as vergonhas da história do Brasil, apresentando possibilidades de atribuição de sentido ao passado na perspectiva da *burdening history*⁷⁴ (BORRIES, 2011 *apud* SCHMIDT, 2015).

Ao debater o lugar do passado traumático na cultura histórica e em como dar sentido ao passado quando se trata de experiências traumáticas, Rüsen elabora um conceito que podemos relacionar com o debate em curso, *traumatização secundária*, que segundo o autor

Este conceito significa que é preciso mudar o modo de fazer história. Penso em uma nova narrativa histórica, na qual os eventos traumáticos narrados deixam traços no próprio padrão de significância que governa o trabalho interpretativo dos historiadores. A narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de

⁷² Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 define a obrigatoriedade do ensino da “história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (...) em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

⁷³ Em reportagem publicada na revista *Tripa* antropóloga Lilia Schwarcz e a historiadora Heloisa Starling apontam as maiores vergonhas da história do Brasil, dentre o genocídio dos povos indígenas, guerra do Paraguai, Canudos, dentre outros acontecimentos, o sistema escravocrata figura como um evento traumático. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>> Acesso em 27/10/2019.

⁷⁴ Por *burdening history*, o historiador alemão Bodo Von Borries define como uma perspectiva da história que “inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas. (...) No que diz respeito ao sentimento de culpa, este não pode ser considerado como algo que envolva punição individual ou coletiva, mas um dar-se conta em relação a determinados feitos do passado” (BORRIES, 2011 *apud* SCHMIDT, 2015)

eventos. Precisa expressar sua perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação (RÜSEN, 2009, p. 199).

A discussão de destigmatização desenvolvida por Rüsen está ligada ao contexto da Alemanha do pós-guerra, momento em que a sociedade e os historiadores têm de lidar com as marcas do Holocausto em seu passado e sua memória. Em um trecho do debate, Rüsen aponta para o passado traumático rememorado por meio da dimensão estética da cultura histórica

A estetização apresenta as experiências traumáticas para os sentidos. Elas são postas em esquemas de percepção que tornam o mundo compreensível e um assunto de ordem prática. O horror se transforma em moderação, um quadro que o torna – no pior dos casos – pronto para consumo. O filme *A Vida é bela*, de Roberto Benigni (1997), por exemplo, dissolve uma experiência perturbadora mediante o pastelão e um enredo familiar sentimental. Outro exemplo é a museificação de relíquias. Elas podem ser apresentadas de tal maneira que seu caráter hediondo muda para o da clareza da lição de história (Rüsen, 2009, p. 197).

Ao alertar para os riscos da estetização de determinado passado, cujas narrativas poderiam recair em uma suavização da experiência traumática, Rüsen se contrapõe à ideia do passado envernizado pelo belo (inclusive, tornando-se artefato para consumo). O lugar da historiografia na “destigmatização” desse passado seria o de apresentar a experiência em sua dimensão humana, com a beleza e, também, com a dureza e crueldade com as quais as relações foram vividas.

Acreditamos que a concepção de *burdening history*, bem como as discussões sobre os riscos da estetização para se pensar a destigmatização do passado, podem ser deslocadas para a questão da escravidão no Brasil e delimitar a temática investigada.

Assim, contextualizamos a fotografia oitocentista para, então, direcionar a nossa investigação, no sentido de procurar perceber as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar presentes nos manuais didáticos a partir das imagens sobre escravidão.

Os debates ligados à fotografia oitocentista ganharam notoriedade nas últimas décadas, pois além de inseridos nas correntes ligadas às novas concepções de fonte histórica, contam com acervos digitalizados e de fácil acesso. A fotografia surge em 1839 e o Brasil é um dos primeiros lugares do mundo presenciar os registros feitos por esse novo invento⁷⁵. Ao longo do século XIX ocorre um considerável crescimento da fotografia como forma de registro, sendo que, neste contexto, nota-se a instalação de uma série de estúdios fotográficos em várias cidades do Império. Além da capital – Rio de Janeiro – existem estúdios em Salvador, São Paulo, Pernambuco, por exemplo. Os principais registros fotográficos que dispomos para investigação são referentes à década de 1860 em diante.

Dentre os assuntos fotografados nesse momento, seja pensando nas fotografias de *tipos*⁷⁶, álbuns familiares ou, até mesmo imagens para fins comerciais, a presença dos escravizados na fotografia merece destaque. Pois, além da grande quantidade de registros, as fotografias enunciavam uma contradição: as imagens capturadas pelos fotógrafos o interesse e a forma de registrar uma instituição em crise.

IMAGEM 7 – HOMEM ESCRAVIZADO



⁷⁵ Ver capítulo 2, debate sobre a expedição do navio *Orientalle*, em 1839.

⁷⁶Foi uma das categorias de imagem fotográfica que se consolidou como mercadoria no século XIX cujo assunto retratava temas que eram considerados exóticos, sobretudo para os europeus, levando a se conhecer instituições e formas de sociabilidade a partir da fotografia

FONTE: BOULOS (2016, p.256. Vol. 2)

A imagem 8 figura como um exemplo das imagens de *tipo negros* para fotografias no formato *cartes de visite*⁷⁷ produzidas no século XIX que figuram no manual didático. O fotógrafo Christiano Júnior⁷⁸ faz um registro em estúdio em que encena um escravizado em uma tarefa cotidiana. Apresentando o personagem descalço (sinal de identificação da escravidão) e o galão ao seu lado é acompanhada pela legenda “Nessa fotografia de Christiano Júnior, vemos um homem escravizado, 1864-1866”. Fica clara a intenção de atestar a escravidão por meio da imagem e ilustrar o conteúdo do texto.

Na tentativa de realizar um inventário imagético da escravidão, fotógrafos conseguem manter seus estúdios (também chamados de ateliês) à custa de registros de escravizados. Ao pensar o fotógrafo, devemos considerá-lo também enquanto profissional, cuja obra apresenta uma relação com as demandas do cotidiano, realizando imagens em busca do sucesso profissional e da sobrevivência. Questão debatida por Kossoy

Não se pode perder de vista que o estúdio fotográfico era, antes de qualquer consideração, um estabelecimento comercial, o seu ganha pão. Seu sucesso profissional e comercial estava na razão direta de sua habilidade técnica e artística e de seu bom atendimento. O fotógrafo estava a serviço de seus clientes, deles dependia para a sua sobrevivência, e em função disso utilizava de todos os recursos “interpretativos” para satisfazer as expectativas de seus clientes. (KOSSOY, 2001, p.111-112)

⁷⁷*Cartes de visite* – cartões de visita fotográficos – foi um dos grandes modismos da segunda metade do século XIX e deu origem a outro modismo: os álbuns de fotografia. E foi a febre do retrato fotográfico, por sua vez, que solidificou a fotografia no Brasil e no mundo. Os *cartes de visite* eram trocados entre amigos, familiares e colecionadores, que com eles se confraternizavam. Conferiam ao fotografado um certo status social e, muitas vezes, continham dedicatórias e eram datados. Fonte: Brasilianas Fotografia. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?p=3873>> em: 24/05/2020

⁷⁸ Uma breve nota sobre o fotógrafo “Christiano Junior trouxe os escravizados para dentro do estúdio e em seus registros há closes e retratos deles em uma situação de simulação de suas atividades profissionais mostrando, sobretudo, carregadores e os chamados negros de ganho, que trabalhavam como vendedores nas ruas da cidade e entregavam o lucro para seus proprietários. Os escravizados eram identificados como tipos negros e eram fotografados normalmente de frente ou de perfil e enquadrados no centro, deixando bem evidentes suas características físicas, suas vestimentas e instrumentos de trabalho. Às vezes, Christiano os retratava diante de fundos pintados com paisagens europeias.” Fonte: Brasilianas Fotografia. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?p=11149>> Acesso em: 24/05/2020

Neste sentido, podemos apontar que a fotografia, ao se apresentar como um semióforo, mostra a materialização da consciência histórica do fotógrafo (e, conseqüentemente da cultura histórica de uma época) a partir de um contingenciamento matizado pela práxis. Sendo assim, entendemos que existe uma relação de agenciamento por parte do fotógrafo ao produzir a imagem e, é a partir dela que podemos pensar na imagem. Delimitei, assim, o que foi apresentado anteriormente com a concepção de fotógrafo enquanto um filtro cultural (KOSSOY, 2001).

Estes elementos que circundam a imagem funcionam como pistas que, ao serem confrontados com a fotografia em si, criam condições para se pensar em perguntas históricas (uma forma de indagação mais complexa) e inferir mais rigorosamente argumentos que permitam a interpretação da fonte e a atribuição de sentido ao passado. Este processo apresenta como elemento central a mobilização da competência evidência histórica.

Para debater empiricamente a questão, selecionei uma das imagens e realizei uma análise sobre a presença das imagens sobre escravidão nos manuais didáticos.

IMAGEM 8 - PARTIDA PARA A COLHEITA DO CAFÉ, VALE DO PARAÍBA, MARC FERREZ, DÉCADA DE 1880



FONTE: BOULOS (2016, p. 250. Vol. 2).

A imagem 9 aparece no livro em uma posição de destaque, ocupando mais de um terço da página – sobretudo se compararmos com a maioria das imagens fotográficas presentes nos livros, com tamanho menor e em locais periféricos da página. Acompanha a legenda “A imagem, de cerca de 1885, mostra escravizados com peneiras e outros instrumentos de trabalho saindo para a colheita do café em fazenda do Vale do Paraíba” (BOULOS, 2016, p. 250). Essa fotografia aparece no conteúdo “Expansão do café [no Segundo Reinado (1840-1888)]”.

A legenda apresenta-se como um recurso para contextualizar a imagem – local, data, assunto e um breve apontamento sobre o detalhe das ferramentas presentes nessa imagem. Além de tornar a página (e o conteúdo) mais atrativa, tanto a imagem quanto a legenda, aparecem com a finalidade de atestação do conteúdo presente no texto. Por isso essa imagem é considerada como uma ilustração, cuja intenção é reforçar pela visualidade o conteúdo desenvolvido.

Essa imagem pertence a uma série de registros realizados na década de 1880 pelo fotógrafo franco-brasileiro, radicado no Rio de Janeiro, Marc Ferrez⁷⁹. O fotógrafo produziu dezenas de fotografias, retratando as fazendas de café Vale do Paraíba. Esta coleção foi analisada por Mariana Muaze (2017) em um artigo que norteou nosso debate sobre esta imagem.

Nas imagens realizadas nessas fazendas de café, Ferrez “valorizava a harmonia entre natureza (cafezais, morros e geografia) e civilização (construções, maquinários, terreiros de café), e apresentava um ambiente sem conflitos sociais” (MUAZE, 2017), isto devido ao conjunto de fotografias terem sido feitas a partir de uma encomenda do Centro da Lavoura e do Comércio⁸⁰, para alavancar o café brasileiro no mercado internacional.

⁷⁹ Marc Ferrez foi um dos mais notáveis fotógrafos oitocentistas, responsável por uma significativa parte dos registros no Brasil da segunda metade do século XIX e início do século XX. Além da grande produção de imagens, a maior parte da obra de Ferrez encontra-se preservada. Entre os negativos de vidro e as tiragens produzidas pelo próprio fotógrafo está sob guarda do Instituto Moreira Salles aproximadamente 15 mil imagens de autoria do fotógrafo. Disponível em: <<https://ims.com.br/titular-colecao/marc-ferrez/>> Acesso em 24/05/2020.

⁸⁰ “O convite para a execução do trabalho veio do Centro da Lavoura e do Comércio (CLC), fundado em 1881 por importantes comissários e produtores de café do Sudeste ligados à classe senhorial escravista e dispostos a defender seus interesses políticos e econômicos. Um dos objetivos da instituição era proporcionar ao público visitante das exposições internacionais

No contexto da Revolução Industrial se expandido pelo mundo, na segunda metade do século XIX, a coleção de fotografias foi encomendada com o objetivo de associar a produção cafeeira do Brasil à imagem de modernidade, isto no contexto de ascensão da cafeicultura e busca pela projeção do produto brasileiro no cenário internacional. Para reduzir danos ao fato do Brasil ainda empregar mão de obra de escravizados, atendendo à encomenda de seus clientes, o fotógrafo constrói a narrativa de uma escravidão ordeira, produtiva e de relações apaziguadas entre senhores e escravizados. (MUAZE, 2017).

Ao sintetizar a relação do fotógrafo com o seu contexto na produção da coleção sobre o café no Vale do Paraíba, Muaze aponta que

(...) as imagens em questão [dentre as quais está a imagem selecionada para esta análise] foram produzidas no seio de um mundo escravista com limites essenciais em relação a sua reprodução. Elas apresentam uma forte tensão entre a experiência escravista, interpretada como bem-sucedida pelos senhores, mas fadada a acabar em meados da década de 1880, e um horizonte de expectativa no qual a mão de obra escrava desapareceria por uma série de fatores internos e externos (MUAZE, 2017).

Neste sentido, à luz da historiografia, percebemos que a construção desta imagem enuncia o posicionamento de Ferrez frente à contradição do sistema escravista em decadência em meados da década de 1880. Ou seja, enquanto um filtro cultural, o fotógrafo estetizou uma narrativa sobre a produção cafeeira (retratando as relações escravistas) que camufla as relações marcadas pela dominação e violência.

Se, por um lado, a presença da imagem como uma ilustração cumpre um papel pedagógico no manual didático, na perspectiva da cultura histórica o poder de atestação do qual a imagem foi dotada, pela disposição e pela legenda, reitera o discurso do qual a fonte histórica é portadora e, conseqüentemente, sua intenção enquanto monumentalização/eternização de um ponto de vista sobre um fato.

uma visualização do processo produtivo do café brasileiro para divulgar o produto e expandir os negócios. Para Ferrez, o projeto interessava muito, pois lhe garantia remuneração, reconhecimento profissional e oportunidades de concorrer a prêmios de fotografia, além da comercialização como suvenires das vistas e paisagens que tivessem maior apelo nacional e estrangeiro.” (MUAZE, 2017) Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017000100033&lng=en&nrm=iso>.
 Acesso em 24/05/2020.

Neste aspecto retomamos a relevância de se abordar a temática a partir da ideia de história traumática. A escravidão foi uma instituição violenta e consta como uma vergonha de nosso passado, porém, na cultura escolar, ao analisarmos na perspectiva imagética, percebemos que, ao ilustrar o conteúdo com fotografias, sem problematizar as imagens, há uma clara reprodução das narrativas de setores da elite escravocrata, reforçadas por um forte apelo estético apresentado de maneira atestatória. Ao ilustrar o manual didático, a fotografia em questão, enquanto um semióforo portador de sentido e mobilizador de emoções insere na cultura escolar a ideia da violência apaziguada nas relações escravistas.

A partir desta imagem podemos perceber que, ao utilizar fotografias como ilustração, sem problematizar a fonte e seus limites enquanto documento e monumento (LE GOFF, 1990), corre-se o risco de reforçar a memória monumentalizada no ato de criação da fonte, atribuindo um sentido ao passado que reproduz a narrativa do fotógrafo, bem como o discurso que ele construiu ao registrar algo por meio da fotografia. Ao abordar a questão na perspectiva da cultura histórica, podemos afirmar que, sem a devida construção de perguntas históricas que tencionem para a mobilização da dimensão cognitiva, o apelo estético da imagem pode levar a uma interpretação que reproduz a violência camuflada, com sérias implicações para o debate sobre esse passado traumático.

Quando pensamos a didatização das imagens fotográficas na perspectiva da cultura escolar, compreendemos que a presença das imagens enquanto ilustração apresenta-se como um relevante recurso visual, preenchendo lacunas mentais, ao dar visualidade a determinados conteúdos, o que pode motivar a relação de afetividade entre o estudante e a história. Por outro lado, não podemos desconsiderar o potencial mobilizador da imagem fotográfica no processo de percepção da mudança temporal.

Retomando o debate apresentado nos capítulos anteriores, reiteramos que, se a relação entre o estudante e a fotografia não se der a partir da ideia de evidência histórica, por meio do direcionamento de questões pertinentes, destinadas a inferir elementos do passado, corre-se o risco da imagem se reproduzir enquanto um semióforo, canonizando a imagem ou reproduzindo as narrativas como uma determinada versão do passado.

4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS A PARTIR DO ESTUDO DAS COLEÇÕES DE MAUAL DIDÁTICO.

As fotografias têm uma presença expressiva nos manuais didáticos e esse estudo propiciou a criação de um panorama da presença dessas imagens fotografias nos manuais didáticos com maior difusão pelo PNLD.

Apesar das investigações – tanto na historiografia, quanto no ensino de história – apontarem para uma crítica específica das imagens fotográficas, seu uso nos manuais didáticos é majoritariamente na condição de recurso didático para ilustrar o material. As implicações disto no código disciplinar resultam em reiterar a tradição de valorização das narrativas textuais em detrimento das evidências que possam contribuir, efetivamente, com a atribuição de sentido ao passado e a formação da consciência crítica dos estudantes.

A hegemonia das fotografias como ilustração nos permite apontar algumas considerações sobre a presença das fotografias nos manuais didáticos de História. A primeira, diz respeito ao processo de seleção e disposição das fotografias, nos quais as coleções tendem a reproduzir o uso tradicional das fotografias, resistentes aos processos de renovação, tanto na historiografia, quanto no ensino de história. Isto enuncia que a tradição tenciona para a reprodução de elementos da cultura escolar, em detrimento de um debate renovado sobre os processos de rememoração do passado matizado por sua dimensão cognitiva. Uma possibilidade de avançar essa questão seria a construção de um debate metodológico sobre o uso das imagens fotográficas na aprendizagem histórica em contexto de escolarização.

Neste sentido, apontamos a necessidade de pensar em como a cultura escolar pode didatizar a fotografia, levando em consideração o potencial mobilizador estético na relação entre ciência e vida prática, em uma abordagem a partir da perspectiva da dimensão cognitiva da cultura histórica.

5 DEBATE METODOLÓGICO SOBRE OS USOS DA IMAGEM FOTOGRÁFICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE DA COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA

Até este momento, este trabalho delimitou gradativamente o lugar das imagens fotográficas na cultura histórica, no ensino de história e na cultura escolar, mais especificamente no artefato que pode ser considerado como o principal vetor da fotografia didatizada em contextos de escolarização – nos referimos aos manuais didáticos. Este percurso investigativo possibilitou a construção do objeto a ser analisado neste último capítulo a fim de responder a questão de investigação proposta nesta dissertação, qual seja analisar formas como as imagens fotográficas podem mobilizar competências do pensamento histórico, contribuindo para a aprendizagem histórica.

Para isto, este capítulo tem a função de promover um debate metodológico sobre o uso das imagens fotográficas proposto pelos manuais didáticos, a partir da análise documental da coleção Olhares da História: Brasil e mundo, disponibilizada pelo PNLD 2018 para o Ensino Médio

Para atender a demanda da pergunta de investigação realizamos a análise da coleção de manuais didáticos selecionada, a partir de elementos da análise de conteúdos (BARDIN, 2011) com a finalidade de compreender de que forma a coleção propõe a mobilização do pensamento histórico.

Destacamos que por se tratar de um estudo realizado em documentos, estamos tratando de um potencial de aprendizagem histórica, que abre possibilidades de investigação por meio de estudos direcionados a estudantes e/ou professores.

5.1 ASPÉCTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.

Neste tópico apresentamos os aspectos metodológicos que orientaram o estudo principal desta dissertação, de modo a clarificar os elementos que amparam o percurso de investigação e a obtenção dos resultados, possibilitando a validação pelos pares do campo acadêmico. Neste sentido, destacamos o lugar do método na pesquisa a partir de Oliveira, segundo o qual

O método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 2001, p.17).

Com a intencionalidade de construir um percurso seguro e com um grau de controle circunscrito às contingências da relação entre investigador e objeto, de modo a garantir qualidade à pesquisa, combinamos elementos de duas metodologias investigativas: pesquisa qualitativa a partir da análise documental (GIL, 2008) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise documental consiste em um tipo de investigação que toma artefatos que materializam as práticas sociais, partindo do pressuposto que a especificidade de cada tipo de documento deve ser considerada para a definição de que elementos pretendem-se analisar. Segundo Antônio Carlos Gil (2008)

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais. Mas muitas pesquisas utilizam registros episódicos e privados, constituídos principalmente por documentos e imagens visuais produzidas pelos meios de comunicação de massa (...) (GIL, 2008, 147).

As fontes documentais, segundo Gil, variam de dados estatísticos, registros institucionais escritos, de documentos pessoais a artefatos da comunicação de massa. Em função da natureza metodológica da análise de documentos, que compreende a produção documental como a materialização de relações sociais, cada tipo de documento deve ser analisado à luz da especificidade de sua produção, tomando como exemplo a distinção das intencionalidades de registros de informações em documentos pessoais – como cartas – de um documento oficial – como atas de reunião.

No caso deste estudo tomamos como documento o manual didático, um artefato da cultura escolar que é distribuído pelo PNLD, uma política pública

voltada para a educação com abrangência nacional e impacto direto sobre a constituição do código disciplinar da história (CUESTA FERNANDEZ, 1998). No que tange a nossa questão de investigação, a análise documental apresentou possibilidades que extrapolam a investigação direta em campo devido à amplitude de alcance dos manuais.

A partir dos resultados do estudo presente no capítulo anterior foi possível perceber que a presença das imagens fotográficas apresenta-se de forma hegemônica na condição de ilustração em manuais didáticos. A análise documental de uma coleção que se apresenta com uma proposta inovadora para utilização de imagens fotográficas possibilita um debate metodológico sobre a forma como a cultura escolar vem incorporando este tipo de imagem, por meio do processo de tradição seletiva (FORQUIN, 1993).

A partir da definição do objeto e da análise documental, a opção foi pela análise de conteúdo, na perspectiva de Lawrence Bardin (2011). Segundo a autora a análise de conteúdo se estrutura em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Bardin, a etapa da pré-análise seria a fase da organização do material a ser analisado envolvendo a seleção do material, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração e teste das ferramentas de análise.

Na sequência, é o momento da exploração do material, o qual trata de administrar as técnicas no *corpus* documental analisado. Em síntese, nesta etapa ocorre a codificação do material e definição de categorias de análise.

E, por fim, no tratamento dos resultados Bardin (2011) delimita esta etapa como o momento que consiste na inferência e interpretação do material. Neste momento é que se compreende a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Em síntese, é o momento da análise reflexiva e crítica.

Após o estudo exploratório nas coleções disponíveis no PNLD 2018, selecionei a coleção Olhares da História: Brasil e Mundo por conta do lugar de destaque que a fotografia ocupa na abertura de cada capítulo dos livros da coleção. A partir disto, na etapa denominada pré-análise, realizei a leitura flutuante das aberturas de capítulo, observando a proposta da coleção para a utilização das imagens fotográficas na aprendizagem histórica. A partir da

leitura fluente, foi possível o refinamento e a criação de categorias de análise do material.

Na etapa da exploração do material elaborei fichas catalográficas para organizar o material empírico e analisar todas as aberturas de capítulo a partir das categorias pré-estabelecidas.

A etapa do tratamento dos resultados (inferência e interpretação) foi o momento de confrontar os elementos empíricos do estudo com a teoria, a fim de subsidiar as conclusões sobre a fotografia no processo de mobilização das competências do pensamento histórico dos estudantes.

Apesar de encontrar em Bardin uma proposta de análise de conteúdo que melhor subsidia essa investigação, é importante enunciar que tomei elementos metodológicos apresentados pela autora, mas sua proposta não foi incorporada por completo. Essa opção é em decorrência da necessidade de adaptar a especificidade da proposta de Bardin à necessidade de categorizar e analisar uma estratégia didática que envolve utilização de imagens, legendas e problematizações.

Neste sentido, neste tópico procuro descrever de maneira detalhada e com amparo teórico, a metodologia utilizada nesta investigação. Na sequência foi realizada a descrição do objeto e o percurso de investigação, bem como os resultados obtidos.

5.2 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADA PARA O ESTUDO PRINCIPAL

Para investigar, empiricamente, como as imagens fotográficas podem mobilizar as categorias do pensamento histórico a partir de uma tensão entre cultura histórica e cultura escolar, tomamos como objeto de análise as aberturas de capítulo da coleção “Olhares da História: Brasil e mundo” da editora Scipione, de autoria de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino. A coleção composta por três volumes é destinada a estudantes do Ensino Médio e foi distribuída pelo PNLD 2018. O estudo principal desta dissertação consistiu na análise qualitativa da relação entre imagens fotográficas e aprendizagem histórica. Antes de apresentar os resultados julgamos necessário realizar uma descrição do nosso objeto de investigação e da metodologia utilizada.

A coleção “Olhares da História: Brasil e mundo” apresenta tanto a estrutura quanto a concepção teórico-metodológica muito semelhante às demais obras selecionadas para análise no capítulo anterior⁸¹. Adota a História integrada⁸², apresentando uma organização a partir de unidades temáticas, subdivididas em capítulos que abordam os conceitos substantivos previstos nos documentos curriculares. O conteúdo, destinado à etapa do Ensino Médio proposto pela coleção, é dividido em sete Unidades Temáticas com um total de 42 capítulos ao longo dos três volumes da coleção.

Os capítulos apresentam a presença hegemônica de textos que são aliados a recursos didáticos, tais como infográficos, mapas, e materiais que podem ser categorizados como fontes históricas – apesar de nem sempre a coleção explorar enquanto tal –, recursos como as fotografias, pinturas, imagens de objetos ou detalhes arquitetônicos, fragmentos de fontes escritas e textos historiográficos. Ao longo dos capítulos são destinados aos estudantes atividades com fontes históricas, propostas de atividades interdisciplinares e, por fim, questões de concursos. Além da editoração do material, gostaríamos de destacar algumas concepções que norteiam a produção da coleção, presentes na parte do manual destinado ao professor.

Na apresentação da coleção “Olhares da História: Brasil e mundo”, os autores afirmam que

A coleção parte da compreensão de que, no mundo contemporâneo, e especificamente em nosso país, é nos anos finais da Educação Básica, portanto em plena juventude, que os estudantes estão mais ávidos para entender o mundo à sua volta; se preparam para tomar as próprias decisões e arcar com responsabilidades pessoais e sociais, quer seja de ordem política, econômica ou cultural; buscam afirmar-se como cidadãos, tendo sua identidade e sua história de vida como

⁸¹BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo. FTD, 2016.

COTRIM, Gilberto. História Global. São Paulo: Saraiva Educação, 2017. MOTTA, Mirian; BRAIKI, Patrícia. História - das Cavernas ao Terceiro Milênio. São Paulo, Moderna, 2016.

⁸² Segundo Flavia Caimi (2009, p.04) História integrada é uma das atuais modalidades de organização curricular da disciplina história que orienta a organização dos manuais didáticos. Busca integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias”. CAIMI, F. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.25/ANPUH.S25.0301.pdf>. Acesso em 23/10/2020.

suporte de seu jeito de ser, pensar e atuar no mundo. (...) Tendo em vista o jovem contemporâneo e a importância de desenvolver um conhecimento histórico útil na formação de seu pensamento crítico e sua atuação cidadã, a obra traz elementos de diferentes visões e formas de olhar para a História, seja no passado, seja no presente. (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p. 291, vol. II).

Neste trecho do manual do professor, a coleção enuncia o que considera como principal característica da concepção de jovem a ser explorada no processo de formação: a afeição pela compreensão do mundo à sua volta. Bem como, qual seria o lugar do conhecimento histórico na formação destes jovens: o desenvolvimento do conhecimento histórico útil, do pensamento crítico e da atuação cidadã. E aponta para uma concepção de temporalidade que envolve a relação passado e presente.

A partir desta tríade (concepção de juventude, de temporalidade e de finalidade da história escolar) a coleção elabora uma estratégia que se mostrou fértil para investigação: o lugar que a imagem fotográfica apresenta na aprendizagem histórica, mais especificamente a sua função na proposição de uma relação entre ciência e vida prática. Isto foi percebido ao analisar o destaque que este tipo de imagem tem na abertura de cada capítulo, momento em que a coleção faz um esforço em motivar o estudante na busca pelas experiências humanas do passado.

As imagens fotográficas ocupam, praticamente, a página inteira da abertura de todos os capítulos e fornecem aos estudantes repertório para perceber temáticas contemporâneas (ou “do mundo à volta do estudante”, como é colocado pela coleção). Outro destaque, para a análise das imagens fotográficas das aberturas, foi a opção da coleção em incluir fotografias recentes. Ao longo das três coleções, em todas as quarenta e duas aberturas de capítulo, as fotografias foram capturadas a partir de 2008 até o momento da publicação da coleção (existe uma exceção, a abertura do Capítulo 01 do segundo volume, que apresenta uma imagem de 1985). Entendemos que se trata de uma proposta de problematizar e discutir o presente a partir da história.

Outro elemento, que pode fornecer dados para análise, é o manual destinado ao professor, presente no final de cada livro da coleção. Nesta parte do livro, a intencionalidade da coleção está mais explícita, o que fornece

elementos que subsidiam tanto a compreensão das concepções pedagógicas adotadas pelos autores, quanto a abordagem pensada para as imagens de abertura de capítulo. Reproduzimos o trecho que justifica a opção da coleção em abrir capítulos com imagens fotográficas

Na página de abertura de cada capítulo há sempre uma imagem significativa referente aos temas abordados. A interpretação da imagem e a leitura do pequeno texto que a acompanha podem propiciar inúmeras reflexões, hipóteses e sugestão de assunto que se desdobram ao longo do estudo do capítulo.

A foto e o texto tratam, invariavelmente, de um tema contemporâneo e sugerem questionamento sobre a relação presente-passado. Pretende-se, assim, incentivar uma leitura do passado sempre marcada pelos problemas e impasses do mundo que nos cerca, operando análises que conduzam os alunos a refletir sobre seu lugar e sua trajetória, bem como sobre a dimensão temporal dos acontecimentos atuais. Além disso, o tema desta abertura de capítulo é retomado sistematicamente na atividade Articule passado e presente, na qual os alunos devem refletir e tomar posição sobre uma questão atual. (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p. 290-1)

Neste sentido, partindo do pressuposto que a proposta da coleção é a utilização do potencial da imagem fotográfica como um artefato cultural, para mediar a relação entre o estudante e os acontecimentos contemporâneos que representam experiências de mudança temporal. Para conduzir os estudantes a pensar o fato presente na imagem, a partir de uma relação temporal, a coleção toma da história-problema e a estratégia da problematização, uma didatização do paradigma da Escola dos *Annales*. As perguntas lançadas sobre o presente são uma forma que o livro didático encontrou para estimular que o estudante pense em hipóteses explicativas para os acontecimentos retratados e busque nos conceitos substantivos presentes no capítulo elementos para validar estas hipóteses e explicar o presente.

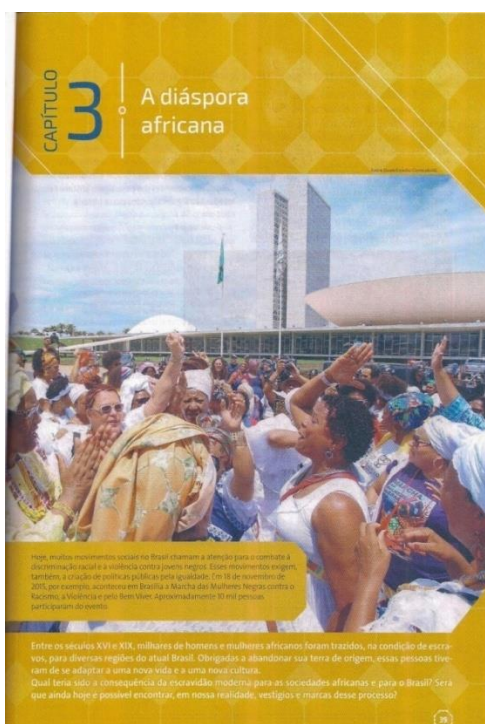
5.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO

A partir de elementos dos pressupostos metodológicos apresentados, realizo, neste tópico, a descrição do percurso investigativo a partir da estrutura proposta por Bardin (2011) para a análise de conteúdos.

5.3.1 PRÉ-ANÁLISE.

Além da descrição da estrutura editorial e concepções teóricas que orientam a produção da coleção realizadas no tópico anterior, privilegiamos na pré-análise do material o objeto de investigação deste estudo: as aberturas de capítulo. Nelas, as imagens fotográficas estão dispostas na área central da página e são acompanhadas por dois elementos: a legenda contextual e um pequeno texto debatendo a imagem. Diferente da legenda técnica – a qual apresenta informações básicas sobre produção da foto, tais como título, autor, local e data –, a legenda contextual apresenta um tipo específico de texto, cuja função é apresentar informações extra campo da imagem, ou seja, fornecer ao observador elementos que não estão dispostos na fotografia, mas no contexto em que a imagem foi capturada. O texto introdutório cumpre a função de fornecer pistas para que o estudante possa relacionar a imagem e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do capítulo. O texto introdutório é sempre finalizado com perguntas, problematizando alguma situação presente nas informações fornecidas nas aberturas de capítulo que, (supostamente) apresentem ligação com a vida prática dos estudantes.

IMAGEM 9 – REPRODUÇÃO DA ABERTURA DE CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.39.
Vol. 2.

Tomo esta abertura de capítulo para exemplificar a estratégia da coleção. A imagem fotográfica selecionada para esta abertura pode ser categorizada como um registro do gênero fotojornalismo, apresentando uma construção que se comunica de maneira clara e objetiva com o observador, ao apresentar elementos que identificam o que está acontecendo (trata-se de uma manifestação) e onde está acontecendo (em segundo plano o prédio do Congresso Nacional, Brasília, DF, Brasil). A imagem também captura elementos simbólicos que caracterizam as manifestantes, tais como as roupas e os gestos/movimentos que buscam eternizar o momento em que o grito de ordem é entoado em frente ao prédio que sedia o poder legislativo no Brasil, um símbolo de poder. Além da construção visual, a abertura é composta pela legenda que apresenta a seguinte informação:

Hoje, muitos movimentos sociais no Brasil chamam a atenção para o combate à discriminação racial e à violência contra jovens negros. Esses movimentos exigem, também, a criação de políticas públicas pela igualdade. Em 18 de novembro de 2015, por exemplo, aconteceu em Brasília a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver. Aproximadamente 10 mil pessoas participaram do evento (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p. 39, vol. II).

Além das informações elementares, como local e data (Brasília em 2015), a legenda identifica e faz uma breve descrição do assunto fotográfico (Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver) relacionando com alguns conceitos que servem como categoria para análise e debate (movimento sociais e reivindicações por “políticas públicas” e “igualdade”). Neste sentido, o texto apresenta para o estudante que o assunto retratado faz parte de um contexto de lutas, afirmando a relevância desta discussão.

Após essa contextualização, é feita uma relação entre a temática selecionada pela fotografia e o conceito substantivo abordado no capítulo. No caso da abertura de capítulo apresentada, encontramos o seguinte texto:

Entre os séculos XVI e XIX, milhares de homens e mulheres africanos foram trazidos, na condição de escravos, para

diversas regiões do atual Brasil. Obrigadas a abandonar sua terra de origem, essas pessoas tiveram de se adaptar a uma nova vida e uma nova cultura.

Qual teria sido a consequência da escravidão moderna para as sociedades africanas e para o Brasil? Será que ainda hoje é possível encontrar, em nossa realidade, vestígios e marcas deste processo? (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p. 39, vol. II).

Para relacionar o assunto trazido ao contexto escolar pela fotografia com o conceito substantivo “diáspora africana” o texto retoma outro conceito já estudados pelos estudantes: escravidão moderna. No segundo parágrafo do texto a coleção fecha a estratégia de abertura de capítulo com a problematização.

A problematização é um elemento do método do historiador que foi introduzido nos debates historiográficos com a Escola dos *Annales*, como uma forma de superar a história baseada na descrição dos documentos, na perspectiva ligada a história positivista do século XIX. A coleção didatiza esse elemento metódico do historiador e o incorpora na cultura escolar, a partir de uma estratégia que consiste na criação de situações-problema ligadas à práxis e da elaboração de perguntas que motivem o estudante a buscar a resposta na experiência do passado. Utilizando a problematização, o estudante pode formular hipóteses a partir de relações passado-presente e se debruçar sobre o conteúdo do capítulo, tendo como referência o que foi problematizado. Sendo assim, a problematização realiza uma dupla função: mobilizar relações entre passado e presente e realizar a relação entre ciência e a vida prática dos estudantes.

No caso específico desta abertura de capítulo, ao problematizar uma manifestação ligada às reivindicações dos movimentos sociais e da população afrodescendente brasileira, a coleção mobiliza a relação passado e presente por meio da ideia de causa e consequência. Compreendemos que a proposta é que o estudante formule/teste a hipótese de que a legitimidade das reivindicações do povo negro e dos movimentos sociais está diretamente ligada ao passado escravista brasileiro.

5.3.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DA COLEÇÃO)

A leitura fluante possibilitou identificar a construção da estratégia da coleção, bem como características específicas da coleção com potencial para investigação. A partir dela elaboramos cinco categorias de análise para investigar empiricamente o lugar das imagens fotográficas na coleção em debate.

5.3.2.1 GÊNERO FOTOGRÁFICO

Nesta categoria de análise buscamos investigar se existe uma intencionalidade (ou até mesmo predileção) da coleção por algum gênero fotográfico para estabelecer a relação entre ciência e vida prática nas aberturas de capítulo. A proposta desta categoria também é pensar se existe uma abordagem específica para os diferentes gêneros fotográficos que possam aparecer na coleção.

Na análise das aberturas de capítulos identificamos que a fotojornalismo é o único gênero presente neste lugar da coleção. Enunciamos que existem vários subgêneros no interior da fotojornalismo, mas não vem ao caso explorar/categorizar nesta investigação⁸³. A presença exclusiva de imagens deste gênero apontou para a necessidade de categorizar e analisar um segundo ponto em nosso objeto: ao inserir imagens do fotojornalismo a coleção leva em consideração os pressupostos historiográficos para a utilização deste tipo específico de imagem?

5.3.2.2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IMAGEM

Conforme aponta Kossoy (2001) as imagens fotográficas apresentam elementos constitutivos que são essenciais, tanto no processo de construção quanto de análise. Sendo assim, investigar a autoria, a tecnologia e o assunto das fotografias fornecem as pistas para o trabalho com imagens nas análises historiográficas. Analisamos na categoria Elementos constitutivos da imagem

⁸³ No tópico 5.3.1 PRÉ-ANÁLISE, descrevo uma abertura de capítulo acompanhada de descrição de imagem do gênero fotojornalismo, momento do texto que pode apresentar empiricamente a categoria gênero fotográfico.

se existe a menção ao assunto fotográfico⁸⁴, à tecnologia utilizada e à autoria da imagem em algum local da abertura de capítulo.

Em nenhum dos capítulos é mencionada a autoria da imagem fotográfica. Existe apenas a presença dos créditos apontando de qual agência os direitos de imagem foram adquiridos para a publicação (elemento que enuncia a preocupação editorial com direitos autorais). A mesma situação é identificada com a tecnologia, em nenhum momento é mencionado que aparelho foi utilizado para captura e tratamento das imagens.

O único elemento que a coleção explora nas imagens fotográficas é o assunto fotografado. Sendo assim, a presença das fotografias em aberturas de capítulos são selecionadas e inseridas neste artefato da cultura escolar, exclusivamente pelo que representam como assunto fotográfico.

5.3.2.3. MOBILIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Tendo em vista que foi identificado o assunto fotográfico como elemento motivador para o uso de imagens fotográficas nas aberturas de capítulo, criamos uma categoria de análise que busca investigar a sua pertinência na estratégia adotada pela coleção.

Se a função das imagens fotográficas nas aberturas de capítulo desta coleção é estabelecer de forma efetiva a relação entre conhecimento histórico e a vida prática dos estudantes, é necessário investigar se o assunto fotográfico apresenta potencial para a mobilização da competência experiência histórica⁸⁵. Para isto, elaboramos uma categoria de análise que investiga se o assunto das imagens fotográficas e legendas apresentam condições para mobilizar a percepção de mudança temporal nos estudantes, abrindo

⁸⁴ Para fins analíticos desta categoria, utilizaremos a idéia de assunto fotográfico a partir de Kossoy (2001, p. 40), para o qual é o “tema escolhido, o referente, o fragmento do mundo exterior [do campo fotográfico]”.

⁸⁵ Segundo Rösen o processo de atribuição de sentido ao passado demanda a mobilização de quatro operações mentais: percepção (ou experiência), interpretação, orientação e motivação, sendo que “a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos” (2015, p.43). Ainda de acordo com o autor “na origem da experiência histórica está uma mudança temporal vivida, e não tão raro também sofrida, nas múltiplas condições da vida humana prática (...). O tempo se rompe, por assim dizer, dividi-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada” (2015, p.43).

Ao definir a competência experiência enquanto uma competência do pensamento histórico, Schmidt (2020, p.106) afirma que “o pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex.: recordações individuais e a faticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado”

possibilidades para expandir quantitativamente e qualitativamente a relação com o passado. A investigação reside na análise do assunto fotográfico e das legendas, identificando se a estratégia utilizada pela coleção consegue fazer a mediação entre a realidade do estudante e eventos que manifestem mudança temporal.

Para apresentar empiricamente a categoria, tomamos a abertura do capítulo 18, referente ao conteúdo África e Ásia no século XIX, que apresenta uma imagem da manifestação *Rhodes Must Fall* (Rhodes deve cair) ocorrida em 2015 na Universidade do Cabo – África do Sul. Na fotografia foi capturado o momento em que um estudante, cercado por outros manifestantes, golpeia a estátua em memória ao colonizador escravocrata britânico Cecil Rhodes presente no campus da Universidade do Cabo.

Na legenda contextual encontramos o seguinte texto

Em março de 2015, estudantes da Universidade do Cabo, na África do Sul, iniciaram um movimento pela derrubada da estátua de Cecil Rhodes, localizada no campus. *Rhodes Must Fall* (Rhodes deve cair). A estátua foi removida em 9 de abril de 2015. Ao longo do ano de 2016, os estudantes mantiveram o movimento *Rhodes Must Fall*, transformando em instrumento de combate ao racismo dentro da universidade. Desde a década de 1950, estudantes daquela instituição de ensino desejavam a retirada da estátua de Cecil Rhodes do local (VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p. 250).

A fotografia, cuja composição é marcada pelos contrastes entre estátua e manifestantes, aproxima o estudante leitor da coleção deste evento que não está em sua realidade imediata. A legenda direciona a análise da fotografia para além de uma destruição de uma estátua, apresentando o movimento como um ato simbólico de contestação ao monumento que rememora o trágico passado colonialista e racista pelo qual os sul-africanos passaram.

IMAGEM 10 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.250. Vol. 2.

No texto que relaciona o evento retratado na imagem de abertura de capítulo ao conteúdo a ser discutido ao longo do capítulo a coleção contextualiza historicamente o evento.

Ao longo do século XIX, durante o processo de expansão imperialista, os países europeus industrializados promoveram a partilha do continente africano e de territórios do continente asiático, passando a dominar e a explorar aquelas áreas. A ideia de uma suposta “superioridade europeia” estava consolidada e foi uma das bases ideológicas daquele processo.(...) (VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p. 250).

Ao propor esta relação entre o movimento e o passado colonialista, a coleção situa temporalmente o evento no contexto da dominação política europeia imperialista do século XIX, proporcionando ao estudante a compreensão do movimento *Rhodes Must Fall* como uma resposta à hegemonia da memória do colonizador em detrimento do colonizado.

Neste caso, a mobilização da experiência de mudança temporal foi considerada satisfatória ao propor a compreensão de que a fotografia retrata

um ato de contestação de uma determinada memória monumentalizada em uma estátua.

Após análise de todas as aberturas de capítulo da coleção identificamos que apenas duas não apresentam potencial para mobilizar de maneira satisfatória a competência experiência histórica.

A partir dos resultados apresentados por esta categoria, que apontaram para uma grande maioria de aberturas de capítulos mobilizarem a experiência histórica, sentimos a necessidade de criar duas outras categorias que se relacionam com a ideia de mudança temporal que investigam: se as problematizações podem se configurar como perguntas históricas e quais relações temporais são mobilizadas pelas problematizações/ perguntas históricas.

5.3.2.4. PERGUNTAS HISTÓRICAS

A coleção assumidamente aponta para a opção de abordar o conteúdo a partir da concepção da transposição didática, por meio da problematização do presente. Nesta categoria de análise, proponho confrontar a opção da coleção, investigando a relação entre ciência e vida prática a partir da categoria perguntas históricas (RÜSEN, 2015). Apresentamos nos capítulos 2 e 3 desta dissertação o lugar das perguntas históricas, a partir da categoria evidência histórica na historiografia e na aprendizagem histórica. Neste momento do trabalho, analisamos se o assunto fotográfico e as problematizações presentes nas aberturas de capítulo apresentam potencial para mobilizar a consciência histórica dos estudantes, no sentido de reivindicar elementos do passado para a compreensão do presente.

Para isto, o confronto das imagens fotográficas, legendas e perguntas analisando se existe coerência entre o conteúdo substantivo selecionado para o capítulo, experiência histórica (presente nas fotografias e contextualização) e a problematização lançada.

IMAGEM 11 – ABERTURA DE CAPÍTULO ANALISADO A PARTIR DA CATEGORIA
PERGUNTAS HISTÓRICAS



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017
p.246. Vol. 1.

A abertura de capítulo apresenta uma legenda contextual sintética, se restringindo a poucas informações sobre os indivíduos retratados, local e data. Vicentino e Vicentino (2017, p. 246) apresentam como legenda a informação “A primeira ministra alemã, Angela Merkel, e o presidente francês François Hollande, durante a cerimônia de boas vindas para a 18ª reunião do gabinete alemão em Metz, França, 2016”.

A imagem captura o encontro em um evento político de chefes de Estado de duas poderosas nações europeias, França e Alemanha. Apesar do potencial da composição da imagem, não foi explorado ou aprofundado na contextualização os elementos do assunto fotográfico (por exemplo, qual seria o motivo deste encontro, que interesses estariam em jogo entre cada um dos chefes de Estado presentes na imagem).

No texto em que é lançada a problematização a coleção a faz da seguinte maneira

A centralização do poder monárquico na Europa, ocorrida entre os séculos XII e XV, pode ser entendida como uma tentativa da aristocracia feudal de reforçar seu poder diante da burguesia ou como uma forma de preservar tanto os seus anseios como

os dos burgueses. Na atualidade, você acha que os governantes atuam para atender aos anseios de algum grupo social específico? (VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.246),

Existe um esforço da coleção para relacionar os atuais Estados europeus com sua gênese no alvorecer do mundo moderno. Apesar de sua pertinência enquanto debate sobre representatividade política, a pergunta lançada para realizar a problematização não enuncia nenhuma conexão com as informações da imagem e da legenda (elementos de aproximação entre o assunto retratado e a vida prática do estudante) nem com o conteúdo substantivo que se propõe a discutir ao longo do capítulo. Sendo assim, não consideramos a relação satisfatória no que diz respeito a uma pergunta histórica.

Na análise da coleção identificamos que, das 42 aberturas de capítulo, somente 24 apresentam uma relação satisfatória entre os elementos selecionados para esta categoria de modo que se formulassem uma pergunta histórica.

5.3.2.5. TEMPORALIDADE MOBILIZADA

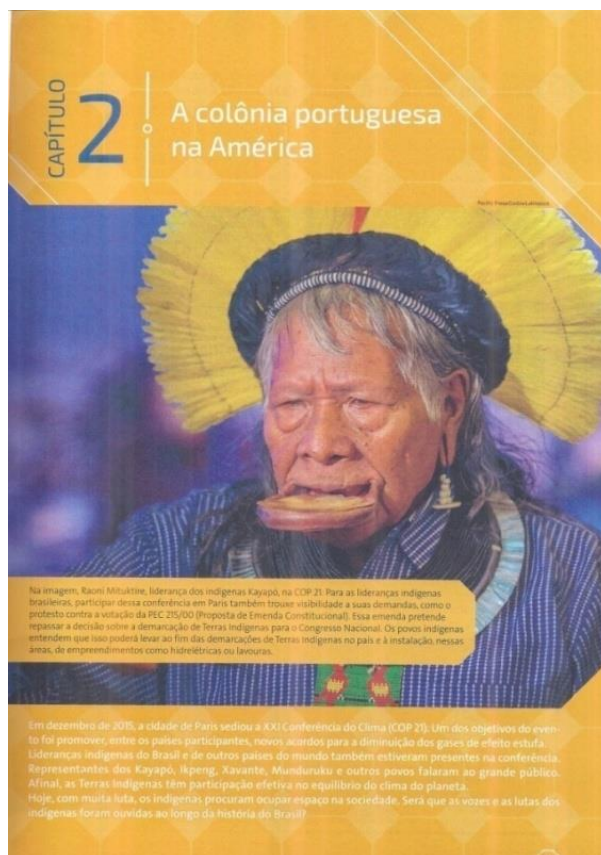
Por fim, na última categoria de análise deste trabalho investigamos as problematizações presentes nas aberturas de capítulo, no sentido de identificar que relações temporais são mobilizadas pela coleção. Reiteramos que a coleção enuncia que tem a proposta de estabelecer a relação entre passado e presente, não incorporando o horizonte de expectativas associadas à dimensão de futuro. Portanto, procuro apontar se é mobilizada uma relação de temporalidade entre passado e presente e qual relação é esta.

QUADRO 7 – TEMPORALIDADE MOBILIZADA NAS ABERTURAS DE CAPÍTULO

Relações passado presente mobilizadas	Total
Continuidade e mudança	29
Empatia	6
Causa e consequência	6
Orientação	1

FONTE: O Autor (2020)

IMAGEM 12 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO CONTINUIDADE E MUDANÇA



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.25.
Vol. 2.

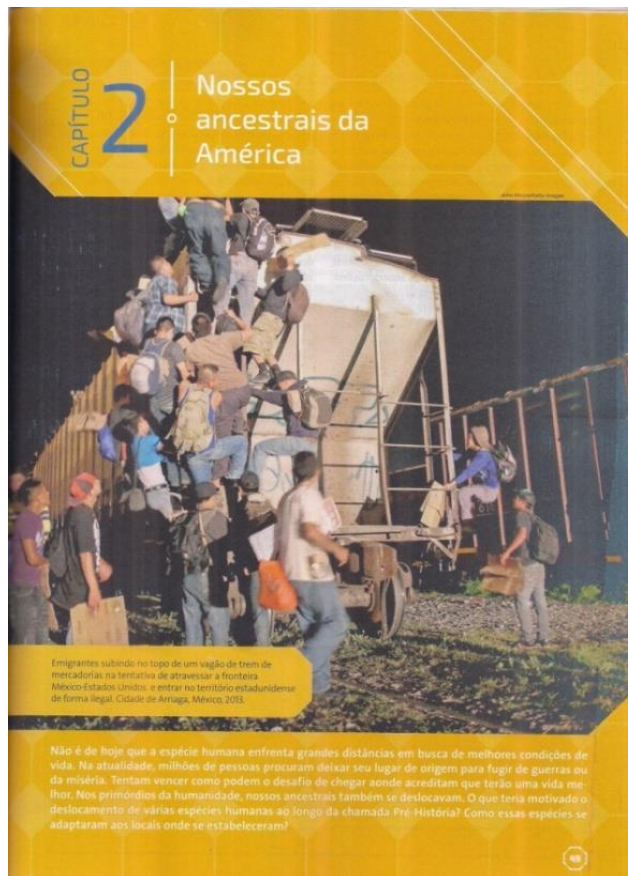
Na imagem da abertura de capítulo acima a coleção inseriu uma imagem de Raoni Mituktire, notável liderança indígena dos Kayapó, em sua participação na COP 21. problematização é realizada coleção

Em dezembro de 2015, a cidade de Paris sediou a XXI Conferência do Clima (COP 21). Um dos objetivos do evento foi promover, entre os países participantes, novos acordos para a diminuição dos gases de efeito estufa. Representantes dos Kayapó, Ikpeng, Xavante, Munduruku e outros povos falaram ao grande público. Afinal, as Terras indígenas têm participação efetiva no equilíbrio do clima do planeta. Hoje, com muita luta, os indígenas procuram ocupar espaço na sociedade. Será que as vozes e as lutas dos indígenas foram ouvidas ao longo da história do Brasil? (VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.25.)

Ao afirmar que “os indígenas procuram ocupar espaço na sociedade” e perguntar se “as vozes e as lutas dos indígenas foram ouvidas ao longo da

história do Brasil” a coleção mobiliza momentos de mudanças (e também de permanências) pelos quais os indígenas passaram ao longo da história.

IMAGEM 13 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO EMPATIA HISTÓRICA



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017 p.49.

Vol. 1.

Nesta abertura de capítulo, a coleção apresenta uma imagem que trás para o debate em sala de aula a questão das migrações contemporâneas, retratado a tentativa de ingresso ilegal pela fronteira dos EUA por parte de imigrantes que se arriscam pendurados em um trem de carga.

Não é de hoje que a espécie humana enfrenta grandes distâncias em busca de melhores condições de vida. Na atualidade, milhões de pessoas procuram deixar seu lugar de origem para fugir de guerras ou da miséria. Tentam vencer como podem o desafio de chegar aonde acreditam que terão uma vida melhor. Nos primórdios da humanidade, nossos ancestrais também se deslocavam. O que teria motivado o deslocamento de várias espécies humanas ao longo da chamada Pré-História? Como essas espécies se adaptaram

aos locais onde se estabeleceram? (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p.49)

Ao utilizar a fotografia para aproximar o leitor da experiência contemporânea dos imigrantes ilegais e confrontar esta experiência com os questionamentos “O que teria motivado o deslocamento de várias espécies humanas ao longo da chamada Pré-História? Como essas espécies se adaptaram aos locais onde se estabeleceram?” entendemos que há uma tentativa de mobilizar as ligações entre intenções, circunstâncias e ações ao analisar as experiências do passado, o que segundo Lee (2002, p. 20) é a mobilização da empatia histórica.

Para apresentar a relação de causa e consequência, recorro à abertura de capítulo já apresentada na Imagem 10 - – REPRODUÇÃO DA ABERTURA DE CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE ⁸⁶, cujo fotografia, legenda e problematização foram apresentados e debatidos. Sendo assim, analisarei apenas a pergunta presente na problematização de modo a apresentar empiricamente a relação de causa e consequência. Ao confrontar um movimento da Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver com as perguntas “Qual teria sido a consequência da escravidão moderna para as sociedades africanas e para o Brasil? Será que ainda hoje é possível encontrar, em nossa realidade, vestígios e marcas deste processo?” (VICENTINO e VICENTINO, 2017, p. 39, vol. II), a coleção mobiliza uma relação de causa e consequência entre o evento retratado e o passado escravista brasileiro.

E, por fim, apresentamos empiricamente a mobilização da orientação tomando a abertura de capítulo que aborda a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para relacionar com o conteúdo Brasil e a Era Vargas. A fotografia de abertura de capítulo apresenta deputados em sessão na Câmara dos Deputados erguendo imagens de carteiras de trabalho – símbolo das CLT – em gesto que manifesta contrariamente ao projeto de lei que flexibiliza as leis trabalhistas, em Brasília, Distrito Federal, 2015.

⁸⁶ Imagem presente no momento de pré-análise na página 122-3.

IMAGEM 14 – ABERTURA DE CAPÍTULO MOBILIZANDO ORIENTAÇÃO



FONTE: VICENTINO E VICENTINO, OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO, 2017
p.123. Vol. 3.

Na problematização a coleção apresenta a seguinte estratégia

Criada em 1943, durante a Era Vargas, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regeu as relações entre patrões e empregados no Brasil por mais de setenta anos, tendo sofrido poucas alterações ao longo desse tempo. Nos últimos anos, porém, diversos projetos de lei propuseram mudanças radicais na CLT. Adaptação aos novos tempos? Retrocesso nos direitos sociais? Qual é a sua opinião sobre o tema? (VICENTINO E VICENTINO, 2017, p.123)

Ao abordar as recentes mudanças na legislação trabalhista, direcionando a leitura da imagem para uma experiência de mudança temporal perspectivada pela tensão Adaptação aos novos tempos/retrocesso, e pedindo para que o estudante se posicione em relação a esta mudança (antes mesmo de iniciar o debate sobre o conteúdo), entendo que a coleção buscou mobilizar a competência orientação.

A partir da investigação, fica perceptível a predominância das problematizações o ritmo de temporalidade perspectivado pela ideia de continuidade e mudança. Em menor escala, a coleção problematiza o presente, direcionando questões a partir das relações de causa e consequência e da empatia histórica. E em uma abertura, em específico, existe a pergunta que demanda um posicionamento do estudante em relação ao assunto abordado pela imagem fotográfica

Apresento um quadro síntese dos resultados de análise da coleção Olhares da História: Brasil e mundo, a partir das cinco categorias propostas neste trabalho.

QUADRO 8 – SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DA COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO.

CAPÍTULO/ CATEGORIA	1	2*	3	4	5
1ª SÉRIE		A T F	SIM/NÃO	SIM/NÃO	
1	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
2	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia histórica
3	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Causa e consequência
4	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
5	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
6	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
7	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
8	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
9	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
10	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
2ª SÉRIE					
1	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia histórica
2	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
3	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Causa e consequência
4	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Causa e consequência
5	Fotojornalismo	A	NÃO	NÃO	Continuidade e mudança
6	Fotojornalismo	A	NÃO	NÃO	Continuidade e mudança
7	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
8	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Causa e consequência
9	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia

10	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
11	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
12	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
13	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
14	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia
15	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
16	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
17	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Causa e consequência
18	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia
19	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Causa e consequência
3ª SÉRIE					
1	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
2	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
3	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
4	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
5	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
6	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Continuidade e mudança
7	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Orientação
8	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia
9	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
10	Fotojornalismo	A	SIM	SIM	Empatia/causa e cons.
11	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
12	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
13	Fotojornalismo	A	SIM	NÃO	Continuidade e mudança
* Os símbolos A T e F, presentes na terceira coluna (2ª categorização), referem-se à menção do(a): A - assunto T – tecnologia F - autoria da fotografia.					

FONTE: o autor (2020)

5.3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

A presença exclusiva de imagens fotográficas de fotojornalismo demanda uma breve explicação deste tipo de imagem, para apontar quais seriam suas intencionalidades em uma coleção de livros didáticos de história⁸⁷.

⁸⁷O fotojornalismo surge em meados do século XIX, mas consolidou-se como um gênero da linguagem fotográfica a partir da década de 1930, atingindo o ápice na década de 1960,

Levando em consideração que as imagens fotográficas do gênero fotojornalismo apresentam-se, desde sua gênese, como uma poderosa ferramenta para que os observadores entrem em contato com diferentes experiências humanas vividas ao redor do mundo, sua utilização em contextos de escolarização apresenta um potencial para a aprendizagem.

Com relação a este potencial explorado pela coleção, destaco dois elementos que foram incorporados da tradição da linguagem fotográfica, apontando suas implicações: a aproximação entre observador e os eventos retratados bem como o poder de atestação das imagens.

Ao abrir capítulos com imagens fotojornalísticas, a coleção utiliza o principal potencial deste gênero (e possivelmente dos demais gêneros da linguagem fotográfica): a aproximação entre o observador e uma realidade que não é imediata, confrontando os estudantes com experiências que ampliam o repertório cultural e apresentando uma possibilidade de relação entre ciência e vida prática. A coleção aproveita esse potencial para atribuir significância histórica⁸⁸ a conteúdos substantivos previstos pelo currículo e presentes ao longo do livro. Este elemento foi explorado de forma coerente e assertiva pela coleção, ao proporcionar condições de percepção de mudança temporal a partir de eventos documentados pelas fotografias.

Porém, ao inserir as imagens em contextos de escolarização, a coleção não incorporou os debates historiográficos acerca da especificidade da linguagem fotográfica, trazendo junto com as imagens a tradição que se

momento em que a televisão e os registros audiovisuais ganham campo no registro e veiculação de notícias. A partir de Souza (2004), entendo o fotojornalismo como um ramo que existe dentro da linguagem fotográfica cuja especificidade é a produção de registros com a finalidade de documentar e noticiar acontecimentos. Segundo Souza “informar, contextualizar, oferecer conhecimento, formar, esclarecer, ou ‘opinar’ através da fotografia de acontecimentos e da cobertura de assuntos de interesse jornalístico”. Neste sentido, a fotografia é entendida como um artefato cultural que ocupa um lugar de mediação entre o observador e a notícia. Sendo assim, o fotojornalismo é um gênero fotográfico que apresenta uma finalidade bem peculiar: capturar um assunto de forma clara e objetiva a fim de noticiar algo, endossar reportagens escritas e, até mesmo, documentar um registro para a posteridade.

Nossa ideia neste momento é apresentar as principais características do fotojornalismo a fim de contextualizar os leitores na especificidade deste gênero da fotografia. Não temos a intenção de fazer um arrazoado sobre a diversidade de categorias deste gênero – por mais que em nossa análise a utilizamos como chave de identificação de imagens presentes nas aberturas de capítulos - ou, até mesmo, trazer as discussões em andamento neste campo.

⁸⁸ Por significância histórica, na perspectiva da Educação Histórica, Peter Seixas (1994, p. 281-304 *apud* CAINELLI 2020, p. 154) existe três critérios para caracterizar este conceito de segunda ordem: 1) Se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo; 2) a relação com outro (s) fenômeno (s) histórico (s) e; 3) a relação com o presente e com a vida.

constituiu com o fotojornalismo de imagem como atestação do real. Com relação à presença da imagem como atestação do real, é possível reiterar isto a partir do resultado da investigação da abordagem dos elementos constitutivos da imagem (categoria 2).

Se, por um lado, existe a preocupação editorial com a questão dos créditos da imagem, por outro percebemos que não há menção à autoria da imagem. Na perspectiva historiográfica a coleção suprime o debate sobre o fotógrafo enquanto filtro cultural (KOSSOY, 2001) no processo de documentar/monumentalizar um evento, bem como os processos de seleção e silenciamento, das intencionalidades, enfim, do que seria o principal elemento para analisar a imagem fotográfica enquanto uma evidência histórica (ASHBY, 2006).

O Capítulo 2 enunciou a especificidade das imagens fotográficas em relação a outros tipos de imagem: sua produção mediada a partir de um mecanismo de captura de luz em uma superfície fotossensível, o que Kossoy (2001) denomina como tecnologia. Se partirmos do pressuposto que a tecnologia empregada na produção de imagens fotográficas influencia diretamente no circuito social das imagens⁸⁹ (FABRIS, 2008 *apud* MAUAD e LOPES, 2012, p.268) em função da tecnologia disponível para a captura da luz, bem como a não incorporação do debate sobre a tecnologia empregada na construção da fotografia pode implicar na supressão de uma potencial compreensão a partir da competência empatia histórica⁹⁰ (LEE, 2003). Ao

⁸⁹ Segundo Annateresa Fabris (2008) as imagens fotográficas estão atreladas a práticas sociais, como produção, à circulação e ao consumo da fotografia, o que Fabris denominou circuito social das imagens. As inovações tecnológicas podem impactar diretamente no circuito social das imagens. Um exemplo dessa relação foi o anúncio recente de uma das maiores agências de notícias, a Reuters, que proibiu seus colaboradores de encaminhar fotografias em formato “RAW”, tipo de arquivo produzido pelas câmeras fotográficas digitais que permite maior manipulação no processo de edição. Segundo um portal de notícias o objetivo da Agência Reuters seria dar agilidade ao processo de publicação das imagens (as fotos sem edição e com câmeras com tecnologia wi-fi podem encaminhar instantaneamente as imagens para publicação) e também delimitar o trabalho do fotojornalista para “não interpretar as notícias de forma artística”. Reportagem disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/fotografia-e-design/89598-realidade-nua-crua-reuters-nao-aceitar-fotos-raw.htm>> Acesso em 28/08/2020.

⁹⁰Empatia histórica é um conceito de segunda ordem definido por Peter Lee (2002, p. 20) como uma operação cognitiva que possibilita aos indivíduos considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e ações ao analisar as experiências do passado, ou seja, a capacidade de se compreender o que o agente histórico pensou, quais eram suas condicionantes, seus objetivos de modo a compreender sua ação. Ainda sobre esse conceito, Schmidt (2020, p. 106) aponta que a empatia é a capacidade de “diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos”

colocar em um mesmo patamar fotografias produzidas a partir de diferentes tecnologias e em diferentes momentos, torna-se mais difícil a compreensão das condições, intenções e ações do fotógrafo enquanto um filtro cultural, podendo implicar, até mesmo, em anacronismos.

Em síntese, na coleção as imagens são utilizadas como um artefato mediador e com função de atestar a existência de eventos que conferem significância a conteúdos. Ao privilegiar o assunto, em detrimento da autoria e tecnologia, suprime o debate sobre o papel do fotógrafo como um filtro cultural impossibilitando a análise da imagem fotográfica em dois aspectos que estão nos debates sobre história e fotografia: a dimensão da fotografia como monumento e a concepção de indicialidade da fotografia.

Outro elemento de destaque a partir da análise é a predominância da mobilização da relação presente e passado perspectivado pelo ritmo de tempo da continuidade e mudança. Esta opção se mostra coerente com a estratégia de utilizar imagens a partir da mobilização da percepção de mudança temporal.

Um limite da coleção reside em sua opção pela construção da relação entre ciência e vida prática a partir da problematização do presente, na perspectiva da transposição didática. Apesar das aberturas de capítulo apresentarem fotografias com grande poder de mobilizar competências, como experiência histórica e a ideia de continuidade e mudança, as perguntas lançadas não reivindicam, de forma coerente, a relação entre conteúdo substantivo presente no capítulo e o assunto fotográfico. A opção por problematizar o presente, em detrimento de lançar perguntas históricas, demonstrou fragilidade como elo da relação entre ciência e vida prática.

Na tensão entre cultura escolar e cultura histórica identificamos que a inserção da fotografia em contextos escolares pelos livros didáticos tende para uma didatização com predominância da preocupação editorial. A grande predominância da fotografia enquanto ilustração na análise das coleções mais escolhidas pelo PNLD (estudo primeiro presente no capítulo 4) bem como o lugar ocupado pela fotografia na coleção Olhares da História: Brasil e mundo, demonstram que há uma incorporação da fotografia pautada pela tradição que esta linguagem ocupa em outros artefatos da indústria cultural, tal como revistas ilustradas e jornais. O debate sobre a fotografia enquanto fonte

histórica, existente desde a década de 1970 no campo historiográfico, não figura nas coleções analisadas.

A partir da análise do lugar da fotografia nas aberturas de capítulo pudemos perceber que este tipo de imagem apresenta possibilidades empíricas de mobilização das competências do pensamento histórico, com um claro potencial para a aprendizagem histórica. Destacamos o poder mediador das imagens fotográficas na percepção de mudança temporal ao mobilizar a competência da experiência histórica (RÜSEN, 2015). A coleção investe no potencial estético e no poder de atestação da imagem fotográfica para motivar o estudante, por meio da mobilização da competência significância histórica (SEIXAS, 1994 *apud* CAINELLI, 2020), ou seja, no processo de construir uma relação significativa entre o estudante e o conhecimento histórico.

A Coleção inova na estratégia de abertura de capítulos, ao inserir em contextos escolares a forma específica de se conhecer o mundo a partir da fotografia, questão consagrada na história da fotografia. Desta forma, possibilita a percepção de mudança temporal.

Na perspectiva da Educação Histórica, é possível afirmar que existe um paralelo entre esta forma de motivação e a proposta da matriz da Didática da História, na qual a construção do conhecimento se dá na relação entre vida prática e ciência a partir das carências de orientação no tempo que os sujeitos apresentam. É sobre estas carências que a ciência da história intervém no processo de atribuição de sentido.

Sendo assim, podemos afirmar a partir das análises de imagens fotográficas nos livros didáticos que a fotografia tem uma presença que figura como elemento inovador no que diz respeito à apresentação, mas que apresenta alguns limites no que tange a metodologia específica no trato deste tipo de imagem e no que concerne a aprendizagem histórica.

Ao adotar a concepção de uma didática geral atrelada ao método do historiador na estratégia de abertura dos capítulos, a coleção apresenta um limite que poderia ser transposto se fosse abordado a partir da epistemologia da história em vista do processo de aprendizagem histórica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado na Introdução, a origem desta dissertação é uma inquietação que emergiu no decorrer da prática docente, uma carência que apontava para a necessidade de avançar nas investigações sobre imagens fotográficas e aprendizagem histórica em contextos escolares. As leituras, disciplinas cursadas no programa de pós-graduação e as reuniões de orientação foram fundamentais para que percebesse as imagens fotográficas para além de sua dimensão estética. As imagens fotográficas são um elemento da cultura que por diversas vias entram em contextos escolares e impactam na forma como os estudantes conhecem o passado.

Esta premissa possibilitou pensar a imagem fotográfica em contextos escolares como um artefato que pode ser analisado a partir da tensão entre a cultura histórica e a cultura escolar. A partir disto, tomei como objeto de investigação os manuais didáticos, um artefato da cultura escolar que materializa estas tensões apresentando possibilidades empíricas de investigar a mobilização das competências do pensamento histórico, a aprendizagem histórica e imagens fotográficas em contextos escolares.

A pesquisa iniciou apresentando o debate no interior da historiografia sobre a incorporação da fotografia na pesquisa histórica, compreendendo as relações entre a imagem fotográfica e a realidade, bem como de que forma se acessa o passado por meio deste tipo de imagem. Ao propor a delimitação da relação entre a fotografia e historiografia perspectivada pela categoria evidência histórica, recorreremos às concepções de objetividade e método da história na teoria da história de Rüsen a fim de sustentar as imagens fotográficas como uma evidência na pesquisa histórica.

No capítulo seguinte, este trabalho iniciou o debate sobre o lugar das imagens fotográficas como uma evidência histórica em contextos de escolarização. Para isto foi realizado um levantamento (estado da arte) sobre fotografia e ensino de história a fim de se inserir no debate em curso sobre a temática. Ao perceber a hegemonia de investigações sustentadas pela concepção de aprendizagem oriundas dos referenciais da psicologia e pedagogia, realizei um resgate do ensino de história nas últimas décadas a fim de compreender como a fotografia foi pensada em contextos escolares a partir

da transposição didática, bem como dialogar com esta perspectiva a partir do referencial da educação histórica. Na sequência, apresentei a trajetória da Educação Histórica, mais especificamente na concepção de aprendizagem histórica e suas possibilidades de utilização das imagens fotográficas a partir da competência evidência histórica.

Esta delimitação das imagens no campo da cultura histórica e do ensino de história possibilitou a realização da primeira investigação empírica em contextos de escolarização, realizada por meio de um estudo nas coleções de manuais didáticos mais escolhidos e distribuídos pelo PNLD 2018. A proposta foi analisar a presença deste tipo de imagem no artefato da cultura escolar com maior potencial de inserir as imagens fotográficas em contextos de escolarização. Porém, a proposta consistiu em investigar esta presença tomando a tensão entre a cultura escolar e o processo de tradição seletiva (FORQUIN, 1993) com a cultura histórica (RÜSEN, 2015). A partir de um estudo quantitativo e qualitativo pude perceber que nos manuais didáticos as imagens fotográficas aparecem majoritariamente na categoria de ilustração, atuando como um suporte ou reforço do texto.

No momento final realizamos o estudo principal, cuja proposta era investigar uma coleção de manuais didáticos cuja presença da fotografia ocupa grande destaque e a proposta para estas imagens se apresentava como inovadora. Por meio da análise documental (GIL, 2008) e da Análise de conteúdos (BARDIN, 2011) identificamos que a coleção leva para contextos escolares os elementos da tradição do fotojornalismo como estratégia para estabelecer uma relação entre ciência e vida prática. Esta estratégia apresentou elementos assertivos na estratégia, mas esbarrou em alguns limites ao optar pelo debate perspectivado pela transposição didática.

De modo geral, é possível apontar que esta investigação possibilitou compreender que as imagens fotográficas apresentam-se como um artefato com grande potencial de mediar a relação dos estudantes com elementos que não fazem parte de sua realidade imediata, mobilizando de forma significativa a relação entre ciência e vida prática. A imagem fotográfica também apresenta possibilidades concretas de mobilização das competências do pensamento histórico em função da atribuição de sentido ao passado e da aprendizagem histórica.

Neste sentido, entendo que a investigação atendeu ao que foi proposto na questão de investigação, apresentando resultados empíricos a partir da análise de um artefato da cultura escolar que possibilitou afirmar que as imagens fotográficas mobilizam as competências do pensamento histórico em contextos de escolarização.

A partir do estado da arte produzido no capítulo 3, considero que além de atender a questão de investigação, esta investigação também ampliou o debate sobre as imagens fotográficas na aprendizagem histórica. Ao propor uma concepção de aprendizagem perspectivada pelos elementos da epistemologia da história considero que houve um avanço para se pensar as imagens fotográficas a partir dos elementos da Didática da História.

Até este ponto da investigação, apresento os resultados dos elementos analíticos referentes à presença das imagens fotográficas pensadas a partir da tensão entre a cultura escolar e a cultura histórica. Mas, como contribuição ao debate gostaria de avançar e enunciar possibilidade do lugar da fotografia na aula histórica.

Para isto, apresento categorias para se pensar a fotografia na aprendizagem histórica, a partir do referencial da cognição histórica situada e tendo como referência os resultados empíricos deste estudo.

Para a construção destas categorias, busquei nos resultados das investigações presentes nos capítulos 4 e 5 elementos para fundamentar o uso das imagens fotográficas no processo de aprendizagem histórica, a fim de refletir sobre o lugar deste tipo de imagem na Aula Histórica (SCHMIDT, 2015).

Tanto no estudo primeiro, quanto no estudo principal identifiquei que, apesar de existir um debate consolidado no campo historiográfico, a presença das imagens fotográficas na cultura escolar ainda está dependente de intencionalidades editoriais que desconsideram a especificidade da fotografia enquanto fonte histórica.

Não há intenção em aprofundar o debate sobre as causas da predominância deste uso da fotografia, porém, a partir dos debates teóricos e de elementos dos resultados empíricos apresento categorias que possam tencionar para o que está consolidado, tanto no campo historiográfico, quanto da aprendizagem histórica.

FOTOGRAFIA COMO ILUSTRAÇÃO

A fotografia utilizada a partir desta categorização não apresenta pretensões ligadas ao processo de aprendizagem histórica, sendo o critério predominante a intenção em deixar o material mais atrativo aos estudantes.

As fotografias enquanto ilustrações se apresentam como um suporte do texto e sua intencionalidade está atrelada ao preenchimento de lacunas visuais e/ou comprovar informações presentes no texto. Como não há pretensão em mobilizar aprendizagem a partir da imagem fotográfica, mas sim do texto, nesta categoria são explorados o assunto fotográfico – sem debater os demais elementos constitutivos da imagem fotográfica – e tendem a ser apresentadas como espelho do real.

FOTOGRAFIA COMO MOBILIZADORA

Pensar as imagens fotográficas como mobilizadora implica em conferir a este tipo de fotografia a intencionalidade de levantar carências de orientação do estudante. Neste sentido, podemos elencar duas competências do pensamento histórico: experiência histórica (RÜSEN, 2015) e significância histórica (SEIXAS, 1994 *apud* CAINELLI, 2020)

As fotografias que pertencem a esta categoria têm um lugar relevante nos processos de aprendizagem no que tange à relação entre ciência e vida prática.

Em função de sua intencionalidade não necessariamente é preciso debater os elementos constitutivos da imagem, bem como os elementos propostos por Dubois (1993) acerca do estatuto da fotografia (espelho do real, transformação do real ou índice).

FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO FOTOGRÁFICO

A construção desta categoria se deu a partir dos elementos do debate historiográfico apropriados pela Didática da História, representando uma possibilidade de introduzir na cultura escolar a concepção imagem fotográfica enquanto fonte histórica, na perspectiva documento/monumento (LE GOFF, 1993) e do documento fotográfico (MAUAD, LOPES, 2012). Além de incorporar o debate historiográfico sobre o uso da imagem fotográfica, esta categoria

utiliza os elementos epistemológicos da história que amparam a concepção de aprendizagem histórica, mais especificamente a competência evidência histórica (ASHBY, 2006).

Acompanhando as inovações no campo historiográfico com relação ao alargamento da concepção de fonte histórica, esta categoria propõe a utilização das imagens fotográficas como fonte histórica em contextos de escolarização, mobilizando a consciência histórica dos estudantes e possibilitando a aprendizagem histórica por meio da atribuição de sentido e orientação temporal.

Segundo Mauad e Lopes (2012), para fins analíticos deve-se considerar a simultaneidade da imagem/documento e imagem/monumento. No primeiro caso é reivindicado da imagem fotográfica elementos da materialidade do passado, que variam, por exemplo, de detalhes arquitetônicos à vestimenta dos indivíduos do passado. O principal elemento constitutivo da imagem (KOSSOY, 2001) explorado na imagem/documento é o assunto fotográfico.

Na imagem/monumento apreende-se a partir daquilo que foi documentado os elementos simbólicos que se buscou eternizar, ou seja, partimos dos elementos presentes no enquadramento da fotografia para compreender a imagem enquanto uma experiência histórica. Além do assunto fotográfico, a utilização de imagens nesta dimensão demanda um debate sobre a autoria da imagem e a noção do fotógrafo enquanto um filtro cultural (KOSSOY, 2001), bem como a tecnologia empregada para sua captura. Neste sentido, a imagem documento/monumento possibilita a percepção da indicialidade da imagem fotográfica (DUBOIS, 1993).

Entendo que exista uma especificidade em cada uma das dimensões (documento e monumento), bem como a possibilidade de realizar um recorte no momento de construção de abordagens metodológicas por parte do professor/manual didático selecionando apenas uma destas dimensões, porém, enquanto categoria optei pela unidade de ambas as dimensões.

Esta categoria merece um breve debate sobre a relação entre fontes escritas e a imagem fotográfica, pois em consonância com o debate historiográfico rompe-se com o imperativo do texto que relega as imagens a condição de ilustração.

Entende-se que a relação entre texto e imagens fotográficas pode assumir um caráter de complementaridade e/ou contraposição entre as informações apresentadas por ambos. Neste sentido, compreende-se que nas imagens é possível reivindicar elementos que não estão presentes nos textos ou, até mesmo, contrapõe-se aos escritos, mobilizando a competência evidência histórica.

Ao propor o debate sobre o lugar das imagens fotográficas na aula histórica procuro contribuir tanto com o campo acadêmico quanto com os docentes da escola básica, sem perder de vista que este trabalho é oriundo da inquietação de um professor em busca do aprimoramento de sua prática docente.

Por fim, destaco que ao mesmo tempo em que o percurso investigativo materializado neste texto atendeu positivamente a questão de investigação e aos objetivos, também surgiram novas possibilidades investigativas que extrapolam os limites desta dissertação. Aponto como possibilidade de estudos a partir do debate aberto por esta dissertação:

- Partindo do pressuposto que a partir da tensão entre cultura escolar e cultura histórica os manuais didáticos não incorporaram os debates historiográficos sobre o uso das imagens fotográficas; abre-se a possibilidade de um aprofundamento do debate metodológico sobre o uso do documento fotográfico em outros elementos da cultura escolar, tais como o currículo e os manuais de formação de professores, a fim de compreender outros elementos visíveis do código disciplinar da história (CUESTA-FERNANDES, 1998) e suas implicações na construção de uma tradição do uso deste tipo de fonte histórica.
- Partindo do pressuposto de que na tensão entre cultura histórica (RÜSEN, 2015) e cultura escolar (FORQUIN, 1993) existe uma hegemonia da presença de imagens fotográficas utilizadas na condição de ilustração nos manuais didáticos mais escolhidos pelos professores atendidos pelo PNLD; abre-se a possibilidade de analisar a parte invisível do código disciplinar da história (CUESTA-FERNANDES, 1998) a fim de investigar a relação entre a prática docente e a construção dos manuais didáticos no que tange à presença de imagens fotográficas.
- Partindo do pressuposto de que as imagens fotográficas mobilizam as competências do pensamento histórico; abre-se a possibilidade de investigar a

partir dos pressupostos da epistemologia da história como se aprende a partir das imagens fotográficas em investigação, tomando como objeto de investigação a relação dos estudantes com este tipo de imagens.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Arthur. **A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (org) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho. 2003.

_____. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. Especial, ago. 2006, p. 151-170.

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manuais didáticos e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso da narrativa sobre o islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª Ed.

_____. **Abordagens Históricas Sobre a História Escolar**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

_____. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Aug. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso>.access on 07 Mar. 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

BORGES, M. Eliza Linhares. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

BUCHTIK, Lorena M. D. **Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica**. Mestrado (DISSERTAÇÃO), UEM, 2018.

CAINELLI, Marlene. Significância Histórica. In: SCHMID, Maria Auxiliadora M. S., SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba, W. A., 2020.

CARDOSO. Ciro Flamarion. **Iconografia e história**. Revista Resgate, Campinas, Vol. I, 1990.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

CARDOSO, Ciro. Flamarion.; Mauad, A. M. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: VAINFAS, R.; CARDOSO, C. F. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p.401-418.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Volume 5. Curitiba: 2016b.

DIAS, Ana Isabel Sousa. **A Fotografia no Ensino da História**. Dissertação (MESTRADO). Universidade do Porto, 2012.

DUBOIS. Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Da imagem-traço à imagem-ficção: O movimento das teorias da fotografia de 1980 aos nossos dias**. Discursos fotográficos, Londrina, v.13, n.22, p.31-51, jan./jul. 2017

FABRIS, Annateresa. **Usos e funções da fotografia no século XIX**. São Paulo, Edusp, 1992

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GEJÃO, Natalia Germano. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a**

relação com a classe trabalhadora (1930-1945). Dissertação (Mestrado em História). UEL, 2010.

Germinari, Geysa D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. **Educação Histórica**: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-Line, 11(42), 54-70. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Hercule Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil**. São Paulo. Edusp, 2006. 3ª Edição.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5ª. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 3º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1990.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé”: compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em Educação**: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

LESSARD-HÉBERT, Michelle ; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIMA, Ederson Prestes Santos. **História, memória e educação no olhar *photográfico* de Guilherme Glück (Lapa/PR, 1920-1953)**. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: fotografia e História Interfaces**. Vol.1, nº 2. Rio de Janeiro: Tempo, 1996, p. 73-98

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUAD, Ana Maria, LOPES, Marcos Felipe de Brum. **História e Fotografia**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. (p. 263-286)

MARTINS, Catarina Filomena Marinho. **A Civilização industrial no século XIX: Um exemplo da aplicação da fotografia enquanto ferramenta didática na disciplina de História**. (DISSERTAÇÃO) Mestrado. Universidade de Lisboa, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 7-10.

_____. **Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de História**. Curitiba, W.A. editores, 2017.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. **Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885)**. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 33-62, Jan. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017000100033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Nov. 2019.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de construção as pesquisa em Ciências Humanas**. In. OLIVEIRA, P.S. (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001.

REGINATO, Lara Moncay. **A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico**. Mestrado profissional. Universidade De Caxias Do Sul 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história, os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 2, n. 2, 2009, p. 163-209.

_____. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. (Org.) SCHMIDT, M. A. BARCA, I. MARTINS, E. R. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

_____. **Aprendizagem Histórica fundamentos e paradigmas**. Curitiba, W.A. editores, 2012.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neugeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil.** OPSIS, Catalão - GO, v. 14, n. 2, 2014.

SALIBA, Elias Thomé. **As imagens canônicas e o ensino de história.** In: _____. ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999. Curitiba. Anais. Curitiba: Aos quatros ventos, 1999. p. 434-451.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 21-51.

_____. **Aprendizagem da “burdening history”:** desafios para a educação histórica. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História.

_____. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba, Editora CRV, 2020.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. , URBAN, A. C. **Aprendizagem histórica e formação da consciência histórica:** possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. In HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo A. de e GABARDO, Cleusa Valério. (orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016 (Coleção Pesquisa em Cultura e Escola)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. **História e Educação: diálogos em construção.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

SILVA, Jesuel Ferreira da. **Perspectivas de aprendizagem histórica na educação infantil:** as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças do partir do uso das fotografias de arquivos familiares. Dissertação – UFMT. Cuiabá, f. 113. 2019.

SILVA, Tiago F. da. **A fotografia no ensino da História e da Geografia.** Mestre em Ensino de História e Geografia. Porto 2013.

SILVA, H M. Alguns apontamentos sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.137-148, inverno 2000.

SONTAG, S. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental.** Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

VIEIRA, JUCILMARA L. L. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história.** Dissertação. UFPR. 2015.

VIEIRA, Daniele Marques. **A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 309-327, mar./abr. 2019

DOCUMENTOS ANALISADOS

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania.** São Paulo. FTD, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global.** São Paulo, Saraiva Educação, 2017.

MOTTA, Mirian; BRAIKI, Patrícia. **História - das Cavernas ao Terceiro Milênio.** São Paulo, Moderna, 2016.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo.** São Paulo: Scipione. 2016. (Coleção Olhares da História – Ensino Médio)

SITES CONSULTADOS

<https://www.base-search.net/> acesso em 15/01/2019

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 15/01/2019

<https://scholar.google.com.br/> acesso em 15/01/2019

Jornal do Commercio 17 de janeiro de 1840. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_03&PagFis=57 acesso 04/11/2019