



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

**AS NARRATIVAS ESCOLARES DOS ALUNOS DO COLÉGIO  
SÃO DOMINGOS – FAXINAL – PR DA OBRA DE JOSÉ  
FERRAZ DE ALMEIDA JUNIOR (1850 – 1899)**

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

**AS NARRATIVAS ESCOLARES DOS ALUNOS DO COLÉGIO  
SÃO DOMINGOS – FAXINAL – PR DA OBRA DE JOSÉ  
FERRAZ DE ALMEIDA JUNIOR (1850 – 1899)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Heloísa Molina.

Londrina  
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

5998n Szlachta Junior, Arnaldo Martin.  
As narrativas escolares dos alunos do colégio São Domingos – Faxinal – Paraná  
da obra de José Ferraz de Almeida Junior (1850-1899). – Londrina, 2012.  
171 f. : il.

Orientador: Ana Heloisa Molina.  
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2012.  
Inclui bibliografia.

1. História e ensino – Teses. 2. Narrativas escolares – Teses. 3. Grupos focais –  
Teses. 4. Almeida Junior – Teses. I. Molina, Ana Heloisa. II. Universidade Estadual  
de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História  
Social. III. Título.

CDU 93:97.02

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

**AS NARRATIVAS ESCOLARES DOS ALUNOS DO COLÉGIO SÃO  
DOMINGOS – FAXINAL – PR DA OBRA DE JOSÉ FERRAZ DE  
ALMEIDA JUNIOR (1850 – 1899)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Ana Heloísa Molina  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira  
Universidade Estadual de Feira de Santana -  
UEFS

---

Prof. Dra. Maria de Fátima da Cunha  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de setembro de 2012.

*Em memória do meu pai Arnaldo Martin Szlachta  
e minha avó Josefina que sempre valorizaram e incentivaram o saber  
e o conhecimento.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus;

À minha orientadora, Ana Heloísa Molina, pela disposição e colaboração incondicional;

Minha Família, em especial minha mãe Maria Terezinha;

Minha Namorada e companheira de todas as horas, Ingredy, pela ajuda que tanto foi útil para a conclusão dessa pesquisa;

Aos amigos pelo apoio e principalmente aos que são professores pela disponibilidade em substituição e colaboração em ambiente de trabalho, enquanto realizava esta dissertação;

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. **As narrativas escolares dos alunos do colégio São Domingos – Faxinal – Paraná da obra de José Ferraz de Almeida Junior (1850-1899)**. 2012. 171p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## RESUMO

A utilização da imagem em sala de aula é um dos temas mais relevantes das últimas décadas nas produções acadêmicas. Acompanhando essa tendência, propomos essa pesquisa que visa trabalhar com os alunos a criação de narrativas escolares através do uso de documentos imagéticos do pintor brasileiro José Ferraz de Almeida Junior, produzidas no final do século XIX, como fonte ao aluno e proporcionar um debate nesse recorte temporal que é circunscrito pela construção de uma identidade nacional no final do Segundo Reinado e no início da República, que são acontecimentos contemporâneos ao nosso pintor. Buscamos fomentar um debate sobre as concepções de temporalidade e as transições desse momento que mudavam os aspectos cotidianos através dos discursos da modernidade e da civilização que transformava o campo na cidade. Para tanto, escolhemos nos orientar por dados qualitativos através da metodologia de grupos focais, gerando análises, tanto das narrativas escolares quanto das apresentações e discussões no ambiente escolar. Os grupos focais e as análises dessa pesquisa foram feitas pelos alunos do final dos ciclos da oitava série fundamental e terceira série do ensino médio da educação básica numa escola religiosa dirigida pelas Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena na cidade de Faxinal no interior do Paraná.

**Palavras chave:** História e ensino. Narrativas escolares. Grupos focais. Almeida Junior.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. **As narrativas escolares dos alunos do colégio São Domingos – Faxinal – Paraná da obra de José Ferraz de Almeida Junior (1850-1899)**. 2012. 171p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

### **ABSTRACT**

The use of the image in the classroom is one of the most important issues of recent decades in academic productions. Following this trend, we propose that this research aims to work with students to create narratives school through the use of pictorial documents of the Brazilian painter José Ferraz de Almeida Junior, produced in the late nineteenth century, as the source and provide the student with a debate that cut time which is circumscribed by the construction of a national identity at the end of the Second Empire and early Republic of Brazil, which are contemporary events to our painter. We seek to foster a debate on the concepts of temporality and the transitions that moment that changed the everyday aspects through the discourses of modernity and civilization that transformed the field in the city. To this end, we choose to be guided by qualitative data through focus group methodology, generating analyzes, both school and the narratives of the presentations and discussions in the school environment. The focus groups and analysis of this research were made by students of the late cycles of eighth grade third grade of elementary and high school basic education in a religious school run by Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena in the city of Faxinal, inside of country Paraná.

**Keywords:** Teach of history. School narrate. Focus groups. Almeida Junior.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Igreja Nossa Senhora da Candelária .....	69
<b>Figura 2</b> – Saudade.....	71
<b>Figura 3</b> – Apóstolo São Paulo.....	72
<b>Figura 4</b> – Recado Difícil .....	76
<b>Figura 5</b> – Rua de São Paulo Antigo.....	78
<b>Figura 6</b> – Apertando O Lombilho .....	81
<b>Figura 7</b> – Caipiras .....	82
<b>Figura 8</b> – Leitura .....	85
<b>Figura 9</b> – Cena de Família .....	86
<b>Figura 10</b> – O Modelo.....	87
<b>Figura 11</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	107
<b>Figura 12</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	108
<b>Figura 13</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	109
<b>Figura 14</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	109
<b>Figura 15</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	110
<b>Figura 16</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	111
<b>Figura 17</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	112
<b>Figura 18</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	112
<b>Figura 19</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	113
<b>Figura 20</b> – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011 .....	114
<b>Figura 21</b> – Amolação Interrompida .....	116
<b>Figura 22</b> – Ateliê em Paris .....	116

<b>Figura 23</b> – Alunas do grupo da imagem 1 no encontro 1 da 8ª série do ensino fundamental na elaboração do texto do grupo.....	118
<b>Figura 24</b> – Alunos do grupo da imagem 1 no encontro 1 da 3ª série do ensino médio na apresentação do texto do grupo .....	122
<b>Figura 25</b> – Grupo focal da imagem 1 da oitava série do ensino fundamental antes da apresentação .....	128
<b>Figura 26</b> – Grupo focal da imagem 1 da oitava série do ensino fundamental durante apresentação.....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Localização da sua residência .....	100
<b>Gráfico 2</b> – Renda Familiar .....	102
<b>Gráfico 3</b> – Frequência à igreja.....	103
<b>Gráfico 4</b> – Escolaridade do seu pai.....	104
<b>Gráfico 5</b> – Escolaridade da sua mãe.....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Imagem e dizeres do grupo1 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	119
<b>Quadro 2</b> - Imagem e dizeres do grupo1 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	121
<b>Quadro 3</b> - Imagem e dizeres do grupo 2 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	123
<b>Quadro 4</b> - Imagem e dizeres do grupo 2 do 1º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	125
<b>Quadro 5</b> - Imagem e dizeres do grupo 1 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	127
<b>Quadro 6</b> – Imagem e dizeres do grupo 1 do 2º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	130
<b>Quadro 7</b> – Imagem e dizeres do grupo 2 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	132
<b>Quadro 8</b> – Imagem e dizeres do grupo 3 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	133
<b>Quadro 9</b> – Imagem e dizeres do grupo 3 do 2º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	134
<b>Quadro 10</b> – Imagem e dizeres do grupo 1 do 3º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	136
<b>Quadro 11</b> – Imagem e dizeres do grupo 1 do 3º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	142
<b>Quadro 12</b> – Imagem e dizeres do grupo 2 do 3º grupo focal dos alunos da 8ª série .....	138
<b>Quadro 13</b> – Imagem e dizeres do grupo 2 do 3º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	139
<b>Quadro 14</b> - Imagem e dizeres do grupo 2 do 3º grupo focal dos alunos da 3ª série .....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIBA	Academia Imperial de Bellas Artes.
ANPUH	Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários em História.
CSD	Colégio São Domingos.
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística.
IHGB	Instituto Histórico Brasileiro Geográfico.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO RELAÇÕES: IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	18
2.1	IMAGENS E HISTORIADORES .....	18
2.2	A IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.....	24
2.3	ENSINO DE HISTÓRIA, CAMINHOS E PERCURSOS .....	28
2.4	O ENSINO DE HISTÓRIA NA PÓS-MODERNIDADE, DA FORMAÇÃO DO DOCENTE À PRÁTICA .....	35
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 – O SÉCULO XIX, MOMENTO PECULIAR: A IDEIA DE NACIONALIDADE, VISUALIDADE E ARTE</b> .....	44
3.1	A IDEIA DE NAÇÃO: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO NACIONAL.....	44
3.2	“NASCE” A NAÇÃO, IHGB, VON MARTIUS E VARNHAGEN .....	45
3.3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ARTE NO BRASIL .....	50
3.4	AS PRODUÇÃO ARTÍSTICAS E ACADÊMICAS NO BRASIL.....	54
3.5	IDENTIDADE NACIONAL: UM DEBATE SOBRE O SÉCULO XIX .....	60
3.6	O CONTEXTO DA PINTURA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO .....	64
3.7	O PERCURSO DO ARTISTA .....	69
3.8	A PRODUÇÃO E NOSSA PESQUISA.....	79
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS ESCOLARES E A OBRA DE JOSÉ FERRAZ DE ALMEIDA JUNIOR: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS</b> .....	90
4.1	GRUPOS FOCAIS .....	92
4.2	AS NARRATIVAS ESCOLARES .....	95
4.3.	OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA .....	99
4.4	A PESQUISA COM OS GRUPOS FOCAIS – OLHARES E DIRETRIZES .....	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144

<b>REFERENCIAS</b> .....	148
--------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	155
---------------------	-----

ANEXO A - Termo de Consentimento.....	156
---------------------------------------	-----

ANEXO B - Questionário Socioeconômico e cultural (perfil dos alunos).....	157
---	-----

ANEXO C - Questionário de conhecimentos históricos.....	160
---	-----

ANEXO D - Texto Didático .....	161
--------------------------------	-----

ANEXO E - Produções das narrativas escolares dos alunos .....	165
---	-----

## 1 INTRODUÇÃO

O fazer dos historiadores é característico pela necessidade de desconstruir e reconstruir o passado, por mais presente, ou próximo que este esteja. Como na maioria das vezes não vivenciamos o processo histórico estudado, nossa tarefa é procurar por fragmentos, vestígios, e, por meio destes, elaborar relatos possíveis. Ao escolhermos determinado objeto de pesquisa, conseqüentemente, consideramos uma teoria, que fornece bases para se pensar em métodos de acordo com os quais nos movimentaremos em meio às fontes. Por isso, aqui pretendemos trabalhar as questões relativas à natureza da história em diálogo com o olhar lançado aos objetos, métodos e fontes.

José Carlos Reis propõe que se deve tratar a possibilidade de conhecimento histórico como problema. Isto no sentido de que se faz necessário questionar a possibilidade da história tocar seu objeto, os “homens no tempo”, partindo da possibilidade do nada ao ser. Assim, buscamos pensar aqui perguntando continuamente, sabendo que nosso problema, e as possibilidades que se investiga são partes, e fragmento do todo, sendo na totalidade do fragmento que buscamos um sentido para nossa pesquisa. (REIS, 2005, p. 97)

Dessa forma meu trabalho pretende abordar as construções de narrativas escolares sobre o século XIX, no momento em que há um grande debate sobre a construção e de uma identidade nacional em meio às transformações entre o campo e a cidade, com uma perspectiva construída em meio à constante mudança do mundo, mas como historiadores buscamos atingir uma possibilidade de verdade, uma verdade histórica, produto de um tempo-espaço específico. Assim, concordo com Reis, quando este afirma que a verdade histórica, é fundamentalmente histórica, não existindo métodos nem histórias definitivas que alcancem uma “verdade absoluta no tempo”. Partindo desse pressuposto, pretendemos utilizar essa “verdade” que é puramente histórica através das narrativas históricas.

Decidimos utilizar como objeto de análise as narrativas históricas produzidas pelos alunos da educação básica nos ciclos finais do Ensino Fundamental e Médio analisando como os eles se deparam como uma fonte histórica que no nosso caso trata-se de uma fonte imagética, e como, esses alunos dialogam com os temas perpassando a ação puramente acadêmica, tendo em vista que cada presente articula uma visão parcial e original do passado e do futuro, que

cada historiador carrega em sua produção as marcas de sua própria construção social e individual, sua “data” e sua “pessoa”.(REIS, 2003, p. 11)

Pensando num trabalho qualitativo e não quantitativo, decidimos atuar através de análises pelos grupos focais, uma iniciativa recente nas ciências humanas, mas muito presente em pesquisas da psicologia e enfermagem, trabalhando com alunos em sessões na própria escola com aqueles que dispuseram-se a ir aos encontros e somar as análises, eles produziam um narrativa histórica a partir de alguns questionamentos sobre as pinturas e depois apresentavam a todos na intenção de gerar um debate sobre os assuntos entre o grupo da específica imagem ou entre todos outros do ciclo em pesquisa. Vale ressaltar que nesses encontros utilizamos recursos tecnológicos de gravação de áudio, vídeo e imagem que possibilitaram uma percepção das interações entre os alunos e somaram muito á pesquisa.

Assim, pretendo focar uma perspectiva no ensino de história na qual o recorte temporal não é o foco principal, buscarei estabelecer uma periodização ao trabalho, sabendo que esta é artificial, e apenas uma dentre as diversas possibilidades de se abordar o objeto, mas que, ao mesmo tempo, é uma prática inerente à reflexão historiográfica que, de forma alguma, invalida nossa pretensão investigativa e argumentativa que se direciona á produção e reflexão das narrativas escolares dos alunos como uma prática e debate no ensino de história.

Nosso trabalho procura reunir uma série de possibilidades e debates dentro da linha de História e Ensino, que se destaca tanto do que é produzido no debate da educação quanto a da própria história, pois as propostas dos projetos geralmente mesclam recortes temporais e pesquisas na historiografia e repensa isso numa ação didática propondo projetos e meios de execução que muito auxiliam o cotidiano da sala de aula dando o sentido de uma pesquisa universitária.

Procuramos nessa pesquisa além do debate sobre o ensino de história fazer a relação com nosso recorte temporal de atuação em sala de aula que é o Brasil Monárquico em seu período final, como também o início do Brasil Republicano e o processo transformador do campo para na cidade de São Paulo, momento esse em que país via a transformação de um Estado tradicional ligado ao ideal civilizador europeu (SCHWARCZ, 1998) para a proposta moderna e positivista da República.

Assim o eixo norteador deste trabalho é a construção de uma reflexão sobre as possíveis concepções dos alunos em narrativas escolares sobre o que estava em voga no século XIX do Brasil interiorano, propomos ainda, através da metodologia dos grupos focais, produzir em sala de aula um debate historiográfico sobre a dualidade entre o moderno e caboclo, entre o campo e a cidade.

Para tanto me foquei nas produções de José Ferraz de Almeida Júnior (1850 - 1899), pintor Ituano que ingressou na AIBA em 1869 (Academia Imperial de Bellas Artes) até a Academia de Paris em 1876 voltando ao Brasil se instalando no interior do estado de São Paulo em 1882.

As fontes primárias que propomos aqui nesse trabalho estão nesse momento, entre os anos de 1888 até 1897 que é o ano de produção das obras de arte que selecionamos para o estudo. As utilizadas são: *Apertando o Lombinho* (1895), *Caipiras Negaceando* (1888), *Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto* (1891), *Leitura* (1892), *O Modelo* (1897), *Recado Difícil* (1895) *Rua de São Paulo Antigo (Rua da Consolação no século XIX)* (Sem data). Tanto a escolha de José Ferraz de Almeida Junior, quanto a seleção dessas produções aqui citadas possuem características e detalhes do espaço do campo e da cidade no final do século XIX.

Também salientamos a escola como local intrínseco a nossa proposta levantando debates sobre a formação dos professores desde a década de 1980 e os percursos que dever enfrentar na sociedade pós-moderna, como o docente pode dar ao ambiente que tem por “tradição” a ideia de repetição para um espaço de produção histórica efetivada pelos alunos e conduzida pelo professor desde uma transformação na elaboração do currículo como no fazer em sala de aula.

Buscaremos através de autores que abordam a construção da identidade nacional somando seus debates com a produção artística no Brasil como seu apogeu na Academia Imperial de Bellas Artes que possuía programas de incentivo aos alunos e possibilitava bolsas de estudos para jovens talentos bem como a sociedade do final do oitocentos enxergava o produzir artisticamente através do posicionamento das críticas.

Associando a visualidade ao momento político mostramos aos alunos certos caminhos para que esses possam construir elementos para entender quais os personagens e ações compunham aquela sociedade quais as ações que eles poderão perceber sobre a distinção do campo e da cidade na formação do

Estado nacional brasileiro e a tentativa de consolidação de uma identidade nacional através de ações políticas, econômicas e culturais que pretendiam construir esse arcabouço. O item relativo à identidade é de um profundo debate que ele por si só poderia se transformar numa outra pesquisa, contudo para melhor elucidar os possíveis caminhos dessa pesquisa me orientei no trabalho de Stuart Hall e Néstor García Canclini que pensam esse processo de formação das identidades nacionais.

Assim nosso trabalho pretende ser uma iniciativa de enxergar a construção de sentidos e imaginários de José Ferraz de Almeida Junior, seja possível proporcionar debates acerca da cultura urbana e rural tanto na república quanto na monarquia assim como colaborar com pesquisas em outros seguimentos tanto no campo da historiografia, assim como interlocuções com outras áreas de conhecimentos das ciências humanas.

Procuramos associar as produções e características de José Ferraz de Almeida Junior á sua biografia procurando correlacionar o momento das produções e levando em conta que a atuação de um artista não é única, nem está desconectada do seu momento de produção. A metodologia de análise e leitura das imagens presentes estão relacionadas com a proposta a metodologia da análise de Imagens e dos grupos focais associando assim com os autores e abordagens da área de pesquisa que é História e Ensino.

No último capítulo apresentaremos as características e informações da escola na qual aconteceu a pesquisa, o perfil dos alunos selecionados através das observações e considerações sobre os questionários socioeconômicos as concepções dos alunos sobre a imagem, a pintura e o século XIX nos instrumentos de conhecimento prévio, por fim faremos as análises dos grupos focais buscando as considerações sobre identidade no Brasil do Século XIX.

## 2      **CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO RELAÇÕES: IMAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA**

### 2.1    **IMAGENS E HISTORIADORES**

Há muito tempo se discute a presença da imagem como recurso significativo nas aulas de História. O recurso visual, sem dúvida, chama a atenção do educando e auxilia o processo de aprendizagem, possibilitando um diálogo eficaz entre professores e alunos.

O ato, na maioria das vezes solitário, do professor em sala de aula conta com a constante ideia de não somente despertar o interesse dos alunos, mas também construir conhecimentos. Pensando assim, a imagem, especificamente a pintura, funcionaria como um mediador cultural atuando no intercâmbio dialógico dos conhecimentos prévios e os possíveis novos conhecimentos de forma que se utilize da ideia de múltiplas vozes, ou seja, a interação das linguagens se constrói em um novo conhecimento. Lana Mara Siman (2004) afirma que o conhecimento não decorre de forma direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação e trocas mediadas entre professores, signos, linguagens, conhecimentos prévios, alunos com diferentes histórias e vivências.

De acordo com o pensamento de Siman, consideramos a imagem como um documento histórico, e não simplesmente como elemento gráfico para ilustrar ou justificar a veracidade do texto presente em todo material didático, que compreende não somente os livros, mas os textos produzidos em sala, apostilas, *web sites*, entre outros.

O professor, ao observar um documento imagético, não deve ter uma atuação passiva, mas sim estar atento sobre o que aquela imagem, de acordo com as possibilidades técnicas de impressão, tamanho e informações sobre a obra, período e seu autor podem colaborar para o difícil exercício de “reconstituir o não vivido diretamente” em sala de aula. (BITTENCOURT, 1998).

Utilizaremos a metodologia de grupos focais, para a qual apresentamos um embasamento científico metodológico no capítulo 3, propondo, assim, uma ação transformadora do currículo, dando-lhe vida e significado na ponte entre aluno e professor, valorizando o que Siman considera o entendimento da história não vivida por meio do conceito de imaginar.

O conceito de “imaginar” (SIMAN, 2004, p. 88) traz a consistência dessa pesquisa, já que o aluno irá construir narrativas históricas em sala de aula baseando-se nas reproduções das obras escolhidas, de José Ferraz de Almeida Junior, como também nos debates realizados no decorrer dos grupos focais. Neste momento, atuei como um mediador cultural. O objetivo dessa iniciativa era criar textos que dialogassem com o passado evitando julgamentos anacrônicos.

Selva Guimarães Fonseca considera que os professores possuem ferramentas teóricas e intelectuais que possibilitam o desenvolvimento da ação mediadora em sala de aula. Foi pensando nesta abordagem que elaboramos essa metodologia de pesquisa, buscando fugir do convencional e propondo uma ação que levasse em consideração a realidade da sala de aula, valorizando as capacidades intelectuais dos alunos e professores, na concepção de criação de narrativas históricas no ambiente escolar.

[...] professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que domina não apenas os métodos da construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2003, p. 102)

No cotidiano escolar muitas são as idéias e tentativas para um bom trabalho de sala de aula, um trabalho que tenha uma proximidade à realidade do aluno e esteja em sintonia com os debates presentes na academia. Desde muito tempo há estudos sobre a utilização das imagens na composição da história, assim como o seu uso em sala de aula. No ambiente escolar, a presença das imagens, sejam elas desenhos de uma época, pintura ou fotografia, fornece aos professores uma presença significativa no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tal destaque é notório pela forma como a imagem é apresentada: sejam os traços de um cartunista, as pinceladas de um artista, um instante do passado congelado, seja em preto e branco ou colorido. A imagem mostra o povo ou uma região de determinado período e produzido por olhos da época, fazendo assim uma relação com o discurso histórico do professor naquele momento.

Vale lembrar o poder que as imagens têm no mundo atual - os alunos estão propensos a serem seduzidos por elas, e é nesse momento que cabe ao professor mediador, com o auxílio do material didático repleto de imagens, trilhar

os caminhos que ajudarão na formação de alunos capazes de criar um senso e um raciocínio crítico e histórico social, nos enfoques das sociedades e suas produções culturais e materiais, como também a posição ideológica de determinados grupos.

Vários pesquisadores analisam a relação da produção de conhecimento e a imagem, dentre eles temos Circe Bittencourt que privilegia a ação questionadora sobre as imagens nos materiais didáticos. Em sua obra *Livros didáticos entre textos e imagens* a autora questiona como são apresentadas as imagens nos livros didáticos, considerando que o livro é um produto, uma mercadoria do mundo das edições e leva em questão seu processo de transformação no que diz respeito a sua fabricação, indagando sobre esse objeto:

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? (BITTENCOURT, 1997, p. 70)

Essas interrogações abrem caminho para inúmeras problemáticas que poderíamos levantar sobre o uso da imagem no livro didático, entretanto vamos focalizar uma proposta central que é a presença e o uso das pinturas em um livro didático de história. O uso da imagem vem ganhando uma valorização significativa pelos teóricos que discutem o ensino de história e a historiografia, criando um espaço gerador, um campo rico de debates e opiniões.

No decorrer do trabalho do professor, ao elaborar seu material ou escolher um livro didático, busca-se um texto recheado de imagens, e se tratando dos conteúdos finais que se localizam mais na contemporaneidade temos a presença de imagens que se espera naquele momento gerar uma aula mais dinâmica e atrativa? E por que não fazer o aluno imaginar aquele determinado instante um momento único à formação de conhecimento?

Todavia, não podemos simplesmente estabelecer uma ação de acordo com idéias ou vontades. Ana Heloísa Molina estabelece que o professor, ao agir como um mediador entre as informações intrínsecas na imagem e o conhecimento dos educandos, não deve apresentar uma aula pronta que considere somente um ponto de vista ou uma opinião. O uso de imagens pelos professores de

história deve levantar, a partir das respostas dos alunos, as possibilidades de investigação da construção do conhecimento histórico (MOLINA, 2007, p.24).

[...] as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição. (MOLINA, 2007, p.25).

A nossa intenção é utilizar as imagens como base de discussão e debate em sala de aula dentro da ação de grupos focais de séries finais de ciclo (9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio). Os alunos após as análises socioeconômicas, de conhecimento prévio e aula abordando o nosso recorte temporal irão criar narrativas escolares sobre o nosso recorte temporal<sup>1</sup>.

O resultado de nossas análises e o conjunto de possibilidades que essa pesquisa abordará não será destinado apenas para o meio acadêmico. Nas últimas décadas, o crescente aumento do uso das imagens nas aulas de história vem sendo permitido pelas novas possibilidades técnicas, pela queda dos custos de impressão e as formas de adquiri-las em fascículos próprios ou mesmo na Internet. É claro que, aliado a essas facilidades, destacamos também os métodos pertinentes à academia, como os já mencionados e os quais iremos apresentar nos capítulos subsequentes. A relação com as novas correntes historiográficas do pós-segunda guerra mundial, na qual temos em destaque a Nova História Cultural, possibilita um diálogo entre pesquisas acadêmicas e professores em sala de aula.

A ideia de didática vem sendo construída e reconstruída ao longo dos anos e, atualmente, com as possibilidades de reprodução que a era digital nos proporciona, o assunto ganha força principalmente como um recurso que permitiria a construção de conhecimentos e significados e não simplesmente como uma mera ilustração dos conteúdos dispostos no livro didático - as novas abordagens caminham para a problematização e enfoques de análises em sala de aula na perspectiva da construção de conhecimento.

Contudo é preciso ressaltar que as imagens são cenas recortadas, representadas numa imagem congelada, momentos registrados que podem ser

---

<sup>1</sup> A metodologia e a abordagem teórica serão apresentadas no capítulo 3 dessa dissertação, que compete em debater os caminhos do desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa.

aleatórios, construídos e manipulados, mas que usando as informações de fatos históricos presentes nesse tipo de documento, de acordo com uma metodologia amparada nas recentes pesquisas do campo de ensino de história e nas ferramentas oriundas de outras áreas como história da arte, comunicação entre outras, estas podem auxiliar na formação de indivíduos capazes de raciocinar historicamente, com uma criticidade maior, e mais sensibilidade sobre a cultura, a materialidade e a dinâmica das sociedades.

No campo da arte, a ideia de imagem está vinculada às representações visuais, sejam elas por afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações, desenhos, gravuras, filmes, vídeo ou fotografia. Ao buscarmos a raiz etimológica da palavra 'imagem' encontramos o termo *imago* do latim, que faz referência à máscara mortuária utilizada nos ritos fúnebres na Antiguidade romana (JOLY, 2006, p.18). No discurso científico, dentro das ciências humanas, podemos utilizar o termo 'imagem' de tantas formas e com tantos sentidos que seu uso torna-se polissêmico, nossa intenção não é questionar os usos da palavra ou reelaborar um conceito, mas nos faz necessário delimitar em qual sentido e de que forma estamos aplicando o termo.

De acordo com Antonio Vicente Pietroforte, entende-se por imagem aquilo que se pode ver:

Fala-se em Imagem da fotografia, da pintura, da escultura, da arquitetura etc., sugerindo que "imagem" se refere a qualquer manifestação numa semiótica plástica. Quando a palavra "imagem" aparece em estudos da semiótica aplicada a esse domínio da expressão, entende-se "imagem" como aquilo que se pode ver. (PIETROFORTE, 2008, p.33)

Conforme os estudos da semiótica, na linha estrutural de Algirdas Julien Greimas, apontados por Antonio Vicente Pietroforte, a semiótica tem por objeto de estudo a significação, definida em conceito de texto, esse texto pode ser classificado como um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (PIETROFORTE, 2010, p.11). O modo de significação verbal ocorre por meio de textos ou construções das línguas naturais, já o não verbal é composto pelos demais sistemas como a música e artes plásticas e o chamado sistema sincrético são aqueles que acionavam várias linguagens de manifestações, ou seja, num mesmo conteúdo é expresso significados por meio de formas verbais e não verbais como, por exemplo, nas tiras de quadrinhos.

Quando observamos uma obra pictórica estamos vendo uma pintura que é uma construção de imagem feita pelo artista no momento de criação, a forma como ele estabelece os personagens dos planos frontais e posteriores, a configuração como aplica a luz, dando ênfase em algum personagem ou a sua ação, é que gera esse texto não verbal. Quando observamos aquela construção queremos entender o que se passa naquele instante retratado, e é partindo desse ponto que utilizamos as reproduções das obras de arte para entender o que o aluno em sala de aula constrói em relação ao pensamento histórico.

Ana Claudia de Oliveira, em *Semiótica Plástica*, traz considerações ao estudo da semiótica seguindo a teoria greimasiana, abordada por Pietroforte, na perspectiva de análise de uma obra, em nosso caso específico uma obra pictórica. Podemos fazer uma descrição do que a autora chama de sistema semi-simbólico: a separação da organização da pintura em dois planos na construção do texto não verbal: o plano do conteúdo e o plano expressivo (OLIVEIRA, 2004, p.118). O primeiro é estudado por meio de um percurso que gera um sentido. É esse percurso que configura o discurso, o qual é formado por estruturas semio-narrativas e discursivas, já o segundo é construído segundo as particularidades de cada texto (verbal, não verbal ou/e sincrético), podendo ser uma expressão verbal, icônica, gestual, entre outras.

A imagem é uma construção de idéias e sentidos, mesmo quando pensamos numa fotografia, uma imagem congelada que poderia ser considerada como representação da realidade e muitas vezes possuindo um *status* de inquestionável, ainda assim sabemos que se trata de uma escolha, de um recorte do fato em si, quando a fotografia não é “dirigida”, ou seja, a cena presente ali é criada de forma intencional, levando o observador a uma determinada idéia. Ao observar a imagem como um documento histórico é preciso tomar cuidado do modo como observá-la.

Interpretar uma mensagem analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significação aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo. (JOLY, 2006, p.44)

Assim concordamos com Joly que as imagens são construções intencionais de seu autor e de sua época. A imagem está no presente, mas ela é um resultado de intenções, concepções e idéias do passado, pois a imagem que chega

até nós é uma fonte material e sofreu as ações do tempo que modificaram sua cor, suas linhas, pinceladas, nitidez entre outras características. Ao pesquisador cabe observar atentamente, além dos atributos que a imagem nos revela conhecer, ou tentar distinguir as características próprias daquela sociedade entendendo o que o autor afirma, separar o pessoal do coletivo. Não é simplesmente seccionar o autor de sua sociedade, como sujeitos únicos e singulares, mas fazer entender o processo de estilismo técnico que está presente nas pinceladas de uma obra pictórica.

Outra linha de pensamento sobre a semiótica são os trabalhos de Peirce, que nos permitem pensar a relação de uma imagem, em nosso caso uma pintura, dentro de um panorama geral de relações humanas. Segundo a semiótica peirceniana, uma imagem artística representa uma argumentação intelectual que é responsável em nos cativar “um puro sentimento, mas é um sentimento que é a marca de uma razoabilidade que cria, e a primeira que na verdade pertence a uma terceiridade na realização de secundidade.” (PEIRCE, 1983 p. 47)<sup>2</sup> Nessa medida não pretendemos nessa dissertação apresentar análises aprofundadas ou gerar debates no campo da semiótica, apresentando as concepções e autores diferentes. Os entendimentos que utilizaremos desse campo do saber serão para nos auxiliar na aplicação do instrumento em sala de aula, assim recorreremos para que seja possível direcionar os alunos em suas análises para a construção das narrativas históricas que eles produzirão. O debate teórico, e a bibliografia pertinente dessa ação, apresentaremos no subitem do capítulo destinado à argumentação teórica de nossa metodologia da pesquisa.

## 2.2 A IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

A presença das chamadas fontes imagéticas não são recentes para o estudo da história, desde a antiguidade há relatos da presença das produções visuais dos homens do passado como forma de entender as antigas sociedades. Entretanto, o debate sobre o uso e os métodos envolvidos ganham destaque com a

---

<sup>2</sup> Nos seus trabalhos Peirce caracteriza as chamadas categorias do pensamento e da natureza, vista também como categorias universais do signo que distinguimos como: Primeiridade, que corresponde ao acaso, ou o fenômeno no seu estado puro que se apresenta à consciência. A Secundidade, corresponderia à ação e reação, é o conflito da consciência com o fenômeno, buscando entendê-lo. Já a Terceiridade, ou o processo, a mediação. É a interpretação e generalização dos fenômenos, sendo uma reflexão sobre o conteúdo. Ver: PEIRCE, Charles Sandres. Escritos coligidos. Coleção Os pensadores. Vol. XXXVI. São Paulo, Abril Cultural, 1983

corrente historiográfica da escola dos Annales no século XX, que propõe uma história sem exclusão, construindo assim o relato histórico com as outras vozes que não a presente pela história oficial da escola clássica e da tradição positivista que buscava nos documentos oficiais escritos a presença dos grandes heróis.

A pesquisa histórica proposta pelos Annales é de uma história que amplia suas possibilidades por meio de um arcabouço maior de fontes documentais como fontes orais, monumentais, vestígios materiais e ícones imagéticos como, no nosso enfoque, a pintura. A Nova História propõe, pelo trabalho de análise minucioso por parte do historiador sobre as imagens, uma série de características que mostram determinado período histórico. Peter Burke, em testemunha ocular aponta como as fontes pictóricas revelam sobre a cultura material e os costumes de determinado grupo social em seu espaço e em sua época. (BURKE, 2004)

Encontramos preciosos vestígios de uma cultura material específica, efêmera e perene e assim podemos conhecer como eram, ou como a sociedade mais aceitava as concepções de vestuários, costumes, utensílios domésticos, meios de transportes, mobiliários, entre outros. Isto significa dizer que, alinhada a vestígios e as fontes iconográficas, pode-se ter a representação material mais conclusiva sobre o passado. “Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar.” (BURKE, 2004, p. 99)

O historiador, ao iniciar sua pesquisa com uma fonte iconográfica seja ela qual for, deve tomar certos cuidados. Uma imagem exprime alguma idéia, já que ela é uma construção de uma época. Podemos observar isso em charges e caricaturas que buscam satirizar determinados personagens aumentando ou colocando em evidência determinada parte do corpo, personalidade ou atitude. Ao longo do tempo, os padrões estéticos passam por alterações, o que uma sociedade valorizou no passado pode não mais valorizar em um outro recorte temporal, ou até mesmo o inverso, enxergar as permanências de valores e concepções que perpassaram por épocas distintas.

Outra fonte imagética interessante são as ilustrações, por meio de uma análise de técnica podemos associar se determinada sociedade possuía ou não uma tradição mais clássica na concepção de uma cena, se a forma ou a técnica aplicada estariam associadas à academia de belas artes, os produtos e cores

utilizadas, quais as atividades que os personagens realizavam ou a intenção de determinada paisagem escolhida podem revelar muito sobre determinado período.

Pelo senso comum, geralmente as pessoas acreditam que a fonte mais confiável é a fotografia, há uma idéia, ou melhor, uma dúvida se a fotografia seria ou não uma expressão de arte, uma vez que a imagem seria formada por meio de procedimento puramente técnico de imprimir a presença ou a ausência de luz num papel com sais de prata. Todavia, ressaltamos que para obter uma imagem fotográfica é necessária uma série de observações sobre a melhor luz, a lente ideal, determinado filtro, para se chegar próximo a uma idealização do fotógrafo. Essa idealização é intencional, o que deixa a fotografia muito próxima às imagens que são totalmente construídas em sua essência, ou seja, muitas vezes uma cena que enxergamos nas impressões de luz foi selecionada, muitas vezes montada e até manipulada.

Mesmo sendo próxima à análise de uma fotografia, a análise do cinema torna-se um pouco mais complexa já que envolve uma série de outros elementos como a sonoridade, a edição e a montagem, mas numa análise visual juntamente à percepção do produto final, montado e editado com trilha sonora e efeitos visuais, podemos perceber muitas vezes a intencionalidade do diretor e do momento em que está inserida aquela produção. Isso fica evidente, por exemplo, quando observamos duas produções de um mesmo fato ou evento de uma determinada sociedade, realizadas em épocas diferentes, além do elenco e das características técnicas encontramos adaptações no roteiro, tempo de execução e linguagem sem contar a relação com a sociedade do momento da produção que muitas vezes essas obras apresentam.

Assim como as fontes imagéticas citadas acima, há muitas outras que podemos encontrar nas pesquisas. Devemos ter olhares atentos para podermos construir trabalhos científicos de acordo com o que vem acontecendo nestas novas propostas acadêmicas atuais e nos debates epistemológicos de autores e correntes historiográficas. As obras pictóricas, na qual suas reproduções são elementos pertinentes em nossa pesquisa, devem possuir seus cuidados e metodologias.

Nos parágrafos seguintes não vamos apresentar simplesmente idéias ou concepções sobre esse tipo do documento, vamos tentar imprimir entendimentos, uma linha de trabalho e metodologias de acordo com alguns debates

teóricos, já que o uso das reproduções das pinturas em sala de aula na construção de narrativas históricas faz parte de nossa proposta científica.

A pintura, independente da técnica aplicada, há tempos foi utilizada como elemento de registro e memória, e os administradores conheciam tais atributos ligados à imagem e faziam dos registros iconográficos a forma de cristalizar uma idéia de um estado forte liderado ou formado por um herói recoberto de honra.

São inúmeros os artistas que buscavam reconstruir determinado momento da história, seja esse momento de curta ou longuíssima distância temporal, por meio dos relatos e dos interesses que faziam parte de determinado estado ou governo, sendo necessário utilizar da criatividade e da imaginação na disposição dos personagens, na forma das vestimentas, o cenário do acontecimento, o rosto dos personagens, entre outros.

Para Burke, as formas de doutrinação e a construção de um grande governante são criações que são possíveis por meio de métodos de construção de imagens e símbolos que seriam utilizados por proporcionarem fácil assimilação e grande impacto ao público em comparação com a linguagem oral e escrita. "Entre a gente do povo [...] impressões físicas têm um impacto muito maior que a linguagem, que faz apelo ao intelecto e à razão" (BURKE, 1997, p.19).

Burke, em um outro trabalho intitulado *Pintores como historiadores na Europa do Século XIX* (BURKE, 2005), elenca a grande utilização da pintura como elemento de se contar ou fazer determinada visão da história e destaca a grande presença dessa ação artística que valoriza o passado marcado por guerras nacionais ditas gloriosas para fortalecer o Estado ou governante nas produções do século XIX, e como há uma mudança significativa na construção dessa história buscando os novos suportes da modernidade.

"Após 1900, e ainda mais obviamente após 1914, a pintura histórica perdeu importância, ameaçada, de um lado, pelo advento de novas mídias da fotografia e do filme e, de outro lado, pela reação contra a glorificação da guerra." (BURKE, 2005, p. 19)

As considerações de Burke são sobre a prática das produções das pinturas históricas, ou seja, com a função de utilizar do suporte pictórico como um dos elementos para a construção dos imaginários sobre determinada nação. Havia também aqueles artistas que registravam elementos que faziam parte do seu

cotidiano, com a ausência da fotografia, pintores das academias eram contratados para registrar uma série de festividade, eventos e batalhas que eram pintados a partir da observação da cena ou por meio de relatos que possibilitava a construção de imagens a partir da imaginação.

A produção de estudos, esboços e pinturas que não estão ligados às iniciativas oficiais dos estados nacionais podem muitas vezes revelar uma visão impar do artista sobre sua época, possibilitando um leque de pesquisas sobre determinado momento histórico.

Em nosso trabalho vamos nos utilizar de algumas reproduções de José Ferraz de Almeida Junior que retratam momentos contemporâneos ou muito próximos do autor. Assim, pretendemos observar a Iconosfera que compõe a obra (MENEZES, 2005, p.35), ou seja, as imagens que identificam o grupo social retratado. Ressaltamos aqui que os pintores contemporâneos atuavam de forma independente, isto é, mais distantes do momento de retrato, em contrapartida a outros pintores que possuem maior proximidade temporal ao momento estudado, e possuem certa isenção de obrigatoriedade em relação ao estado, o que nos permite observar atributos e características que somam para o entendimento das atitudes e ações que formaram essas sociedades.

O uso de imagens vem ganhando notoriedade nas pesquisas historiográficas, e isso se reflete no Ensino de História, embora o uso de imagens como recurso didático não seja recente. Entretanto, os debates e possibilidades da atualidade nos permitem novas ações, mas os caminhos do ensino de história não são feitos somente de projetos e ambições. É necessário estar atentos aos percursos e aos debates pertinentes no ensino.

### 2.3 ENSINO DE HISTÓRIA, CAMINHOS E PERCURSOS

A prática cotidiana do ensino de história na educação básica não é uma tarefa fácil, não imaginamos, quando ainda na graduação, que enfrentaremos como professores questões que não circundam os programas das disciplinas cursadas. Essas questões estão tanto na esfera da disciplina do ensino de história quanto na própria realidade de ser professor e ter de aprender a lidar com a indisciplina dos alunos, as questões burocráticas das instituições de ensino e o funcionamento desse todo que forma o sistema educacional do nosso país.

Entretanto, se fôssemos adentrar nesses pontos, sem um aprofundamento necessário não conseguiríamos problematizar todas essas relações do professor com o meio seria muito difícil, inclusive, encontrar alguns caminhos.

Nesse sentido, o nosso foco está nas relações que permeiam o ensino de história. A realidade dos cursos de graduação de história no Brasil é que não havia uma preocupação em formar professores, e as iniciativas são tímidas de certa forma. Durante a Década de 1980 houve um grande debate sobre a atuação e a formação dos professores de história. Nesse contexto, encontramos os trabalhos de Déa Ribeiro Fenelon, questionando a formação universitária que houve durante a ditadura militar e recentemente após a redemocratização, assim como a formação e participação dos professores de 1º e 2º graus<sup>3</sup> na ANPUH, o contexto de sua produção, e de certa forma uma militância, é o início de um grande debate e transformações nos currículos universitários que percorreria os anos seguintes chegando até a atualidade.

Segundo Fenelon, os nossos cursos seguem uma característica livresca<sup>4</sup>, que não formam adequadamente os graduandos para enfrentar a realidade dos bancos escolares. Fenelon nos revela um pouco da forma como são organizados os nossos programas de graduação:

[...] as discussões sobre aspectos metodológicos e teóricos são reservadas aos Cursos de introdução, Metodológicos e teóricos são reservados aos cursos de introdução, Metodologia e Teoria ou Historiografia, quando existem nos currículos, e os professores de outras disciplinas estão eximidos da discussão metodológica, pois isto é assunto de disciplina específica e seria considerado “invasão de área” (FENELON, 1985, p. 28)

Os professores desses cursos apresentam uma visão de uma “história propriamente dita” como a própria autora define o graduando, observa que as discussões dos períodos, autores e formas de compreensão são ensinadas separadamente e alguns esclarecimentos e diálogos não acontecem, como se as instituições considerassem um aluno ideal que poderá construir essas relações sozinho. A autora também observa o trato dado pelas universidades a cursos que deveriam formar licenciados e promover pesquisas no campo de ensino, entretanto,

---

<sup>3</sup> Nesse momento era essa a denominação para Ensino Fundamental e Médio.

<sup>4</sup> Lembramos que o contexto do debate sobre o processo de reestruturação curricular da educação básica nos estados da União que Fenelon chama atenção é do recente processo de redemocratização brasileira que teve início na década de 1980.

o que se observa é uma valorização muito grande para a pesquisa, apenas percebemos as divisões da grade de ensino em que matérias relacionadas ao próprio ensino ocupam um porcentagem mínima que geralmente é a cobrada pelos órgãos reguladores. Mas a postura de divisão nos conteúdos acaba não formando nem bons professores, nem bons pesquisadores.

[...] muitos dos resultados e dos efeitos que estamos constatando são simples sintomas da proclamada separação entre ensino e pesquisa, a que estamos sempre nos referindo e que teoricamente reconhecemos como perniciosa, mas que em nossa prática acaba por se concretizar como linha de trabalho [...] Grande parte de nossos alunos são formados em História mas não são capazes de elaborar uma problemática de pesquisa. (FENELON, 1985, p.30)

Com isso, o futuro professor de história, ao finalizar o curso, geralmente possui um questionamento e, em alguns casos, um verdadeiro pânico de enfrentar o estágio obrigatório para obter o título de licenciatura. O fato de chegar à sala de aula e ter possibilidade de assumir o controle de crianças ou adolescentes e de trabalhar os conteúdos específicos que muitas vezes não os teve na graduação, mas o problema é que esse jovem professor muitas vezes não domina plenamente os conteúdos básicos para ensinar os jovens, então surgem os seguintes questionamentos: qual a verdadeira proposta dos cursos de graduação em história? E a outra: será que essa proposta esta sendo bem definida?

Precisamos refletir mais sobre essas dificuldades em que se encontra o ensino superior no curso de história - será que é tão difícil e oneroso para o estado ou as mantenedoras se preocuparem um pouco mais com a formação desses alunos? A história é vista como uma ciência, um campo de conhecimento que requer uma interação entre a prática e o conhecimento, mas o que presenciamos é que na formação inicial há uma dissociação do diálogo dos recortes com os métodos, assim percebemos uma necessidade de irmos ao encontro à idéia de valorizar verdades absolutas, mesmo quando estamos trabalhando com alguns professores.

Mas é claro que não podemos somente buscar explicações na questão da formação dos professores, existem outras questões pertinentes ao ensino de história que perpassa os bancos das universidades. Esse aluno, agora professor recém formado, que a pouco discutimos, encontra um ambiente dinâmico composto por outros professores de formações diferentes, de gerações diferentes.

Os seus alunos possuem múltiplas formações culturais, os entendimentos das famílias sobre determinados assuntos se alteram de acordo com os temas que serão abordados. Com todo esse campo de múltiplas possibilidades o professor tem em mãos uma ferramenta fantástica que pode transformar suas aulas que é aproximação junto ao aluno, fazendo-o de mero expectador a agente ativo do processo educacional. Lembramos aqui que a produção de Fenelon reflete a realidade das licenciaturas em 1985, e atualmente os cursos de formação possibilitam uma carga horária maior ao ensino de história, após reformas nas grades curriculares nos anos 2000.

Apesar de todo esse debate sobre a complexidade da formação do professor de história nas universidades, há a realidade que o recém graduado enfrenta para entender o processo dinâmico de uma escola. Uma série de iniciativas é tomada pelos professores que buscam fazer com que os alunos tenham uma relação de significado e significância no aprendizado em história.

Essas ações muitas vezes não estão presentes nos registros de classe, tampouco nos planejamentos e planos de aula que o docente deve entregar no início do período letivo. Isso é péssimo para o campo da pesquisa, já que uma série de ações é omitida pelos professores que se sentem intimidados pela burocracia ou rigidez de determinados programas e currículos que poderiam estar de acordo com a realidade cotidiana do professor em sala de aula.

Mas a atuação de uma ação docente mais próxima e interlocutora ao educando não é simples como apresentada, uma visão como essa tende a positividade e de certa forma a idealização da profissão que conta com grandes dificuldades, merecendo destaque os baixos salários e a indisciplina escolar, somado a isso o professor tem de seguir um planejamento de conteúdos que estejam de acordo com os parâmetros curriculares nacional ou os parâmetros de cada estado, como os que temos estabelecidos aqui no Paraná.

Com tantas dificuldades, alguns professores tendem a questionar esses programas ou parâmetros pré-estabelecidos, como se essa programação deixasse o professor moldado a um sistema inerte e imutável da graduação até o cotidiano escolar. Sacristan, em um dos seus trabalhos intitulado “Compreender e transformar o ensino”, apresenta-nos algumas possibilidades da ação do docente em relação às especificações compostas pelos currículos. Observamos o que ele atenta em relação à gestão do professor frente ao currículo:

Transformar em tema central na didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustadas à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito a técnica. (SACRISTAN, 2000, p.122)

Na formulação do currículo deve se levar em conta sua execução em sala de aula que é um processo dinâmico, pois se se estabelece caminhos muito fixos deixará o professor sobrecarregado, sem uma ação transformadora. Entretanto, o agente mais dinâmico desse processo é o professor, que tem a possibilidade de re-selecionar os conteúdos de uma forma que julgue ser mais importante para a formação daquele aluno, por mais que os programas, sejam eles no campo nacional ou regional, busquem uma unificação na execução do trabalho em sala de aula, o que contará mesmo é “final da ponta dessa corda” que é ação do professor que terá como resultado seus próprios recortes e destacando aquilo que segundo sua formação e/ou experiência lhe indique como um caminho correto.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem os professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam de outra forma diferente é o que os alunos/as aprendem. (SACRISTAN, 2000, p.131)

Sacristan aborda de uma forma expressiva as vozes que formam esse ensino, que existem maneiras de dizer sobre os conteúdos e de como ele chega até o aluno, o que cada agente desse processo afirma e defende e o que acaba acontecendo no sentido prático tanto sobre a composição do currículo como a assimilação por parte dos alunos.

Um item claro, que inclusive acontece com boa parte dos alunos, é a busca de uma linha teórica ou ideologia de seu professor, modulando, dessa forma, seu discurso nas atividades e avaliações de uma forma que lhe garanta uma melhor visão do professor sobre seu trabalho. Muitas vezes o que nossos alunos escrevem e defendem é apenas feito para a pessoa do professor, não havendo uma problematização ou reflexão realizada propriamente pelo educando.

Nessa mesma linha recorreremos a Tomaz T. da Silva que faz considerações sobre o currículo e as ações dos docentes sobre ele. Silva considera que o caminho que percorre o ensino é composto pela linguagem e o processo de transformar o que está escrito numa aula, ou seja, a ação docente ganha muitas

possibilidades por meio da função linguística, uma ação pode se transformar, ou até mesmo ganhar significados distintos daquilo que antes se havia sido pensado.

A produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, inconstante da atividade linguística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas linguísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares. (SILVA, 2001, p.20)

A essa ideia é atribuído o conceito de currículo oculto, ou seja, mesmo tendo um significado, uma estruturação na composição do currículo, o professor no agir da sala de aula consegue mudar a sua aula, e, se quiser, é possível inclusive modificar por completo o que esteja definido na escrita sem alterar ou acrescentar nada. Isso é possível, segundo Silva, por meio da variação linguística, que transmite o saber presente no currículo que está estático, frio podendo gerar outras interpretações.

Sobre o que seria um currículo e sua função podemos citar o trabalho que discute a relação do currículo com a história e a teoria, trata-se de um texto de Ivor F. Goodson intitulado “Currículo: Teoria e História”, e sobre a função do currículo o autor pondera:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização [...] enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos. (GOODSON, 1995, p.21)

Goodson, que é traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, reflete que a ação do docente não está intrinsecamente ligada ao currículo, aliás, observa o currículo como um agente burocrático de certa forma, pois trata o currículo escrito como um simples documento de padronização de recursos.

Após as discussões apresentadas aqui, tanto no que diz respeito a formação do professor de história, seu ambiente de trabalho e que ele deve ensinar com o currículos, fica em aberto uma questão: qual a postura ou o papel que professor de história deve tomar? Que ações devem acontecer?

Para responder a isso vamos nos valer de Lana Mara de Castro Siman, que enxerga o professor como um mediador, ou seja, uma pessoa

responsável em trabalhar os assuntos relativos a disciplina de história de uma forma que seja possível aproveitar esse conhecimento que o aluno possui previamente para assim poder construir seu entendimento sobre as relações do passado.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, ao longo de todo o ensino fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte construtiva do processo ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004, p.88)

Esse conceito de imaginar apresentado pela autora talvez seja o laboratório de atuação máxima desse historiador dentro da sala de aula, poder estabelecer uma relação com o presente, com o contato cultural do aluno fazendo com que esse aluno tenha condições de criar formas de entendimento sobre uma determinada época, sobre como estabelecer esses diálogos com o passado e como não cometer julgamentos que tendem ao anacronismo. A mediação cultural perpassa o que qualquer atitude de um manual que tente cristalizar um conteúdo e o currículo ganha vida, pois essa mediação trata de uma relação de troca entre a figura do docente e do aluno.

Atualmente, o que o recém-graduado em história acaba encontrando como realidade profissional é um ambiente escolar formado na grande maioria por uma sala, lousa de giz para anotações à frente, com os lugares dos alunos posicionados e organizados um atrás do outro. Esse ambiente, apesar de comum aos olhos dessa atual sociedade, é uma herança de uma tradição escolar com raízes medievais e composição moderna que se manteve até os dias de hoje.

Depois de nos focar no espaço físico que corresponde à escola, e antes de entrar em outras discussões, vamos voltar nossos olhos àqueles que são os sujeitos principais do processo educacional: os alunos. Na grande maioria das vezes pensamos nos jovens do ensino regular os quais a maior porcentagem diz que não gostam ou até mesmo odeiam ter que aprender história. Aqueles que se julgam incapazes de “decorar” o conteúdo acabam inventando as mais criativas formas de “cola”, a fim de conseguirem aprovações nas provas e, assim, da forma mais rápida possível, jogarem seus cadernos de anotações e fazer questão de esquecer toda essa “chatice” o mais rápido possível. Talvez essas linhas que você acabou de ler possam lhe soar como mais um desabafo de um profissional da

educação, mas essas seriam atitudes inerentes à condição ou natureza do aluno? Ou seria somente um fenômeno ligado a prática do ensino de História?

Tais questionamentos não são respondidos de uma forma precisa e focada, nem será simples encontrar uma fórmula que motive o aluno a aprender história já que o jovem em idade escolar vive a pós-modernidade<sup>5</sup> enquanto a nossa estrutura educacional, da formação dos professores na universidade, o currículo e até mesmo a estrutura física da escola são instituições modernas.

#### 2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PÓS-MODERNIDADE, DA FORMAÇÃO DO DOCENTE À PRÁTICA

Atualmente o que percebemos nos cursos de graduação em licenciatura é uma distinção grande entre aqueles que se propõem a atuar na área acadêmica em relação aos que partem para o trabalho em sala de aula. Rosa Maria Bueno Fischer em sua obra: *A paixão de “trabalhar com” Foucault* nos relata o seu processo de pesquisa a partir da identificação metodológica em relação ao objeto, sujeito, documento e teoria presentes nos textos de Michel Foucault. Quando a autora relata sobre o modo como o filósofo e historiador francês pensa o processo da pesquisa, em que não se separa a teoria da prática, vemos que acabamos por cair em um dos grandes erros presentes no cenário acadêmico, visto que o que acontece é justamente o contrário.

A supervalorização daqueles que partem para a pesquisa, vistos como “os melhores” da graduação, enquanto fica nítida a desvalorização para os “aventureiros” ou “menos capazes” que queiram assumir o magistério é presente nos recentes graduandos, sem contar que, na maioria das vezes, tais rotulações partem de próprios docentes que não fazem nenhum esforço para entender as discussões pertinentes ao Ensino de História. (FENELON,1985)

---

<sup>5</sup> Quando usamos o termo pós-modernidade estamos usando os conceitos propostos por Zigmunt Bauman, principalmente as obra “A sociedade Individualizada (2001)” e “A sociedade Líquida”.(2008)

Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática [...] O Filósofo afirma a precariedade do seu próprio discurso, vive-o como processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si mesmo e empreender um esforço de pensar diferente do que pensa; de outro, na sua análise dos discursos, ou seja, no tratamento dos dados e no trabalho sobre documentos, Foucault usa esse mesmo modelo, mostrando que há antes “possibilidades de discursos” e que as coisas ditas são sempre históricas, isto é funcionam como práticas concretas. (FISCHER, 1996, p.40)

Segundo as concepções da autora, Foucault não parte do pressuposto de que deve existir uma grande teoria, pensada e organizada para aplicar, essa idéia de ir do macro para o micro, ou como podemos entender da academia para a sala de aula, não corresponde a uma realidade. A prática não funciona necessariamente como uma conseqüência do que foi teorizado. O processo que a autora fala em seu texto é a dicotomia de utilizar ao máximo suas fontes documentais pensando metodologicamente o trabalho, focalizando o objeto e repensando o discurso.

Ao pensarmos a Universidade como a promotora do conhecimento na estrutura que conhecemos atualmente, ficam nítidas as mesmas características que encontramos nas instituições da educação básica. A forma de execução do conhecimento para os educandos, a imagem de uma ação docente “enciclopédica” que a sociedade faz e refaz sobre o que acontece na escola, bem como o modo como a Universidade se organiza e se estrutura reflete claramente que a educação ganhou o *status* da modernidade.

Zygmund Bauman possui uma produção que tinha em vista colocar em debate essas transformações na sociedade, e em sua obra: *A sociedade Individualizada*, no capítulo *Educação: Sob, para e apesar da pós Modernidade*, relaciona a presença da universidade e o que ela representa para essa sociedade que ele classifica como pós-moderna, ou em outras obras como o termo “líquido”, com o ensino em outras instâncias.

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam. (BAUMAN, 2008, p.164)

Bauman, em sua pesquisa, aponta que a crise que encontramos na escola e em todo sistema de aprendizado na verdade é reflexo da tradição da

educação, que se respalda em velhas filosofias já instituídas e cristalizadas pelo tempo, deixando de lado os novos acontecimentos sem problematizá-los ou simplesmente considerando como anormalidade, algo que destoa daquele modelo já conhecido, estabelecido e aceito pelos pares. Isso reflete o caráter moderno que o ensino superior vive, a universidade, apesar de ter raízes na idade média, é uma instituição que se firmou como moderna se transformado num diapasão educacional como pontua o autor

Dessa forma, percebemos que não é somente a ação universitária que seleciona os encaminhados para a pesquisa no mundo acadêmico, e de certa forma, desqualifica, pelo menos em discurso, os que seguem o magistério. Isso faz parte da própria concepção de ensino que herdamos do mundo moderno e, forçosamente, tentamos aplicar na sociedade atual que se molda e responde de forma rápida e precisa e a essas estruturas modernas arcaicas, revelando nitidamente que vivemos e respiramos o pós-moderno hoje.

É necessário que o atual docente conceba que as dinâmicas da sociedade se refletem na sala de aula de forma que o aluno é um resultado das rápidas modificações. As mudanças que permeiam aquele ambiente são grandes em comparação com aquilo que docente conhece na percepção de quando esteve nos bancos escolares.

A reflexão está relacionada com a capacidade intelectual dos professores ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos. (Gomes apud PAIN, p. 126, 2005)

A sociedade na qual vivemos é permeada por imagens que são apresentadas em uma velocidade muito grande, juntamente a uma grande quantidade de informações. Atualmente, a informática, a televisão e até o cinema se moldaram aos homens “sem tempo” da atualidade, e sem modificar a intenção de informar o máximo de conteúdo possível num tempo mínimo.

A escola precisa estar em diálogo com a realidade do aluno, e o ensino de história precisa de uma proposta que faça o educando encontrar significados nas propostas presentes nos currículos escolares, e isso é uma atitude que depende da ação e da percepção do professor, pois é ele quem está envolto naquela realidade e entende os processos e os meios de execução de determinada

turma. Concordamos com Antônio Elison Pain que o fazer prático do professor em sala de aula é o grande elemento transformador nessa realidade.

o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica, já que implica situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor deve elaborar critérios racionais de compreensão, bem como propostas argumentadas para definir seus fins gerais, em projetos concretos de intervenção em cada situação específica (PAIN, 2005, p. 127).

Vivemos em uma sociedade que tradicionalmente valoriza a educação, a enxerga como possibilidade de crescimento e ascensão nesse mundo capitalista, mas essa mesma sociedade, de certa forma, questiona o poder de formação que as instituições de ensino superior fornecem ao jovem de hoje. Devido a atual composição do ensino, não somente no âmbito superior, a forma e os caminhos para se chegar à erudição são os mais distintos possíveis.

Bauman observa isso na sociedade e compara como as universidades perdem, no sentido prático e não no tradicional, a sua monopolização dos saberes.

O papel monopolista, ou mesmo privilegiado, das universidades na criação e seleção de valor não é mais sustentável. As universidades precisam competir com inúmeras outras agências, sendo muitas destas mais bem capacitadas para “passar a mensagem delas” e mais em sintonia com os desejos e temores dos consumidores contemporâneos. (BAUMAM, 2008, p.166)

O consumidor contemporâneo citado acima pode ser encarado como o aluno, mas distanciar o objeto dessa forma seria uma atitude de caráter moderno que já abordamos pouco antes. Após vivenciar as concepções da pós Modernidade temos de entender essa situação e nos colocarmos no todo. Por exemplo, o consumidor somos todos em todos os momentos. Não há distinção de momento, tempo ou situação em se divulgar algo, seja comercial, seja intencional, é uma ação intrínseca ao homem desse século.

Guy Debord, em 1967, debate a sociedade dominada por imagens, signos e sem autenticidade, traçando essa idéia de espetáculo na sociedade que destaca a emergência histórica do capitalismo (DEBORD, 1967). Podemos, sem medo, usar muitas concepções de Debord na atual sociedade globalizada, hoje o conhecimento e as informações chegam de forma mais sedutora em mídias diversas.

A forma como são organizados esses signos nos convida a buscar informação. Existe uma valorização do eu erudito rápido, conciso e interessante, por exemplo, a possibilidade de conhecer mais sobre uma mitologia grega presente num jogo eletrônico ou sobre a história das dinastias francesas presente num encarte de aluguel de roupas para festas. Consumimos diariamente essa forma de agir e pensar, nos conectamos com pessoas, fechamos propostas de emprego pela internet sem conhecer pessoalmente a pessoa que nos contrata.

Entretanto, há uma noção geral que nos conduz na vida em sala de aula, talvez nós nos deixássemos ser influenciados pelo meio tradicional de trabalho, ou porque simplesmente temos uma formação dita “formal” na academia, como observamos a pouco, mas somos seduzidos pelo metódico e moderno - muito provável que a noção de certo e organizado tenha os dois pés fincados na modernidade - momento em que as concepções passam a se transformar com a modernidade no final do século XIX e século XX: temos a velocidade, o fragmento, a efemeridade, o desenvolvimento da ciência e da eletricidade. (BERGMAN, 1982)

Numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, ou de roubar a cena, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição de mercado, convertem-se em promotores zelosos de critérios de mercado na vida universitária: este ou aquele curso ou projeto é bom sem tem uma boa abertura para o mercado, se vende bem – e a capacidade de vender (“encontrar-se com a demanda”, satisfazer as necessidades do potencial humano”, oferece os serviços que a indústria demanda”) deve ser o critério supremo dos currículos, cursos e títulos adequados (BAUMAN, 2008, p.173)

Esse pensamento acadêmico baseado nas concepções mercadológicas só coloca a formação a mercê da indústria e do comércio, não que qualquer relação entre eles seja abominada, pelo contrário, a universidade deve estar atenta à realidade e a sua produção visa analisar esse todo e debater propostas e encaminhamentos científicos, e não ir na “onda” do que vende mais ou é mercadologicamente melhor aceito.

O objetivo, nesse momento, não é pensar, mesmo com tantas questões, que a era moderna esteja ultrapassada ou é arcaica para nossa sociedade. Ainda hoje encontramos estruturas modernas que atuam e dialogam com as possibilidades da pós-modernidade, entendemos então que, na atualidade, a contração moderna e segregacionista “ou” dá espaço para a composição somatória “e” da pós modernidade.

Em *Microfísica do poder*, Michel Foucault apresenta as formas como os mecanismos de poder acabam sendo executados paralelamente ao Estado, e também acaba apresentando a relação de poder e saber presentes nas sociedades modernas visando produzir “verdades”, na qual o objetivo primordial seria a dominação do homem pelas práticas econômicas e políticas nessa sociedade capitalista (FOUCAULT, 1979). Logo no capítulo *Verdade e Poder*, considera que a verdade é composta por várias coerções que causam efeitos de poderes regulados, o que acaba colocando em xeque o papel intelectual na sociedade como um produtor de “verdades” para a sociedade capitalista. Essas verdades viriam a legitimar o discurso burguês, persuadido, assim, uma sociedade alienada que aceitaria a execução do poder por parte da burguesia:

Parece-me que o que deve se levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdades em nossa sociedade (FOUCAULT, 1979, p.13).

Essa colaboração de Michel Foucault é interessante para o que já vínhamos debatendo nesse texto. Essa necessidade de poder associado ao conhecimento ou a um acúmulo de um discurso burguês de conhecimento é uma característica totalmente moderna.

Nesse tópico, ao qual pretendemos nos ater à questão de produção de conhecimento, principalmente sobre o conhecimento histórico, temos em vista observar as possibilidades de ação em sala de aula promovendo um debate epistemológico, levando em consideração a sociedade pós-moderna e pensamento pós-estrutural.

Sonia Ogiba traz um interessante panorama para a compreensão do pós estruturalismo e a produção de conhecimento. Com uma grande referência em Michel Foucault, a autora analisa as possibilidades e os debates da criação de discursos e verdades que os alunos podem construir, considerando as transformações da sociedade.

Quando pensamos em produção de conhecimento em sala de aula com a disciplina de história associamos as idéias que temos da própria teoria da historiografia, dessa forma consideramos história as narrativas que um determinado grupo, sociedade, civilização acabou por “escrever” a história. Na sala de aula, o

professor ou mediador deve estar atento às iniciativas de produção de conhecimento e deixar o aluno produzir e estabelecer relações que considera importante.

O trabalho de selecionar os assuntos, momentos e fatos e escrever um texto tem uma relação com a valorização que Foucault dá ao sujeito e ao discurso. Ogiba estabelece os parâmetros do pensamento pós-estruturalista sobre o uso da linguagem na apreensão das ciências humanas, já que a ligação é intrínseca.

Para o pensamento pós-estruturalista não se trata de tomar a linguagem como instrumento (neutro) de apreensão da realidade do mundo natural e social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo natural e social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo. E, nesse sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos/as pela e na linguagem, e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo. (OGIBA, 1995, p.234).

A linguagem sendo elemento de identidade e expressão do homem em si é o canal ideal para a promoção e reverberação de idéias e sentidos. Ao escrever, criam-se associações de momentos distintos e forma-se uma rede neural sobre o assunto que se estuda, juntamente ao texto, e por mais concentrado que estamos no assunto ou tema poderemos nos dissociar da nossa vivência com ele, nossa composição cultural, nossa forma de conceber o mundo de acordo com a formação familiar e origem. Isso para o ensino de história torna-se rico, pois ao escrevermos sobre determinado assunto, por mais que focamos num objetivo direto, acabamos por nos revelar e deixamo-nos transparecer tanto na escrita como por atos e suas ausências, pela fala e os silêncios.

Nesse mundo pós-moderno em que a sociedade é dinâmica e moldável, a educação deve ter uma característica que se adéque ou, pelo menos, possa vivenciar as múltiplas e riquíssimas possibilidades de ação didática.

Retomando os conceitos de Bauman, mas em outra perspectiva, a do aprendizado, que está presente no início da obra da *Sociedade individualizada* (BAUMAN 2008), o autor aborda conceitos de grau de aprendizagens, mostrando-nos um terceiro grau, que estaria relacionado com a produção de conhecimento de acordo com as tendências sociais dessa sociedade pós-moderna.

Os dois primeiros graus de aprendizado concordam com a natureza da espécie humana, da maneira como ela se formou no curso da evolução, e assim aparecem de uma forma ou de outra em todas as culturas conhecidas; o terceiro grau, no entanto, pode ter, e com frequência tem, conseqüências *patogênicas*, resultando em uma personalidade apática, errante e *esquizofrênica*. (BAUMAM, 2008, p.160)

Esse modo terciário que de certa maneira seria visto pela escola como uma formação marginal e não aproveitável, já que não se enquadraria nas concepções prontas e modernas das instituições de ensino, o pesquisador polonês nos chama atenção que a escola não estaria preparada para desenvolver no aluno essa forma de processar essa personalidade apática e esquizofrênica, esse último termo relacionado as percepções e entendimentos individualizados dos alunos.

O mundo em que os homens e as mulheres pós-modernos precisam viver e moldar suas estratégias de vida põe a prêmio o “aprendizado terciário”, um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoroço da ordem estão mal preparadas para oferecer, no qual a teoria educacional, desenvolvida como uma reflexão sobre as ambições modernas e suas concretizações institucionais, só pode ver, com uma mistura de perplexidade e horror, como um crescimento patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. (BAUMAM, 2008, p.163)

Nesse momento, me lembro do que diz Eric Hobsbawm<sup>6</sup> ao ponderar que aqueles que escrevem história atual de forma consciente ou não, para a criação, demolição e reestruturação de imagens do passado, pertencem não somente ao mundo acadêmico da investigação que se diz especializada, como também pertence à esfera pública na qual o homem atua como ser político. E porque não o nosso aluno tenha essa mesma idéia lembrando da sua realidade?

Atualmente, o ensino de história deve possuir uma característica que aceite as possibilidades de uma sociedade complexa como temos atualmente e mantenha a premissa de buscar por uma aula de história em que o principal instrumento pedagógico fosse o diálogo.

A partir deste critério pedagógico centrado no ato da fala, desenvolvemos uma compreensão e análise do ato de ensinar, e buscamos, à luz da teoria da ação comunicativa, algo que desenvolvesse um dialogo que é capaz de gerar a atenção sobre as possibilidades de discursos, construções de verdade de acordo com pensamentos de Michel Foucault já apresentados.

---

<sup>6</sup> HOBBSAWM Eric, RANGER Terence. A invenção da tradição. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

É necessário estarmos atentos ao fato que não podemos simplesmente transformar o ensino de história como se construíssemos uma teoria do nada ao ser, temos em mente que a realidade de uma sala de aula, em se tratando da história que pretende ser ensinada, é calcada em inúmeras concepções que, mesmo que tentemos dar novos entendimentos, precisamos aceitar suas origens e as referências herdadas.

O ensino de história é assinalado por uma vertente de cunho nacionalista e burguês que deixou uma marca identitária até o presente em sua materialidade. Em relação a esse trabalho de pesquisa, enfoco essa possibilidade, me utilizando da historicidade presente no século XIX na qual encontramos a formação do Estado nacional brasileiro e tentativa de consolidação de uma identidade (HOBBSBAWN; RANGER, 1997) nacional por meio de ações políticas, econômicas e culturais que pretendiam construir esse arcabouço. O item relativo à identidade é de um profundo debate que, por si só, poderia se transformar em um projeto de sala de aula.

É a modernidade se fazendo e deixando seu legado ideológico na ciência História e também nas composições do ensino de história. A pretensão existente na modernidade, de romper com o passado construindo um novo presente, pode parecer um discurso um tanto positivista de uma história factual, verdadeira que possa funcionar como uma orientadora para as próximas gerações dando uma imensa noção de evolução e progresso, mas mesmo com essa concepção de alterar a escrita, alterar a história reescrevendo-a, nos é permitido gerenciar um grande leque de formas de atuação em sala de aula.

Podemos associar aos problemas sociais, com essa sociedade que se transmuta a cada momento, que assume múltiplas faces e recorre ao tradicionalismo para cobrar ações ou justificar erros, a missa do magistério é de gerenciadora de almas e possibilidades, a formação não é uma, completa e padronizada - isso não se adéqua nem à sociedade, aos alunos, professores, diretores, enfim todos estão imersos nessa pós modernidade, mas com os pés fixos e sustentados na modernidade.

Dessa forma entendemos que as ações no ensino de história precisam levar em conta as dinâmicas dessa sociedade que está em constante transformação, o professor mediador deve estar atento aos projetos e sempre tentar dialogar com as perspectivas que permeiam a realidade do aluno. Por conta disso chegamos a esse trabalho que mescla atuações acadêmicas como o uso da imagem em sala de aula juntamente à metodologia dos grupos focais para chegar a seu objetivo principal que são as narrativas históricas escolares.

### 3 CAPÍTULO II – O SÉCULO XIX, MOMENTO PECULIAR: A IDÉIA DE NACIONALIDADE, VISUALIDADE E ARTE.

#### 3.1 A IDEIA DE NAÇÃO: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO NACIONAL

A historiografia brasileira do século XIX é um dos assuntos que mais convergem em investigações e pesquisas nesta área, e isso se reflete também no ensino de história, em se tratando de conteúdos e debates, já que essa temporalidade está relacionada com a formação da identidade nacional, com a consolidação do 2º reinado como governo. Sobre a escrita de uma história “pensada” e planejada como a nossa, lembramos as considerações de Michel de Certeau sobre o trabalho do historiador e a escrita da história.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. [...] ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhe serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2002)

De acordo com Certeau, entendemos que o processo de formação de uma idéia de nação estava associado aos interesses das elites locais, sobretudo em meados do século XIX, mas vale salientar que não se trata de um processo único e singular, temos de conhecer as propostas de tais iniciativas, as formas, os entendimentos daquela época sobre a concepção de nação.

Encontramos alguns pontos relevantes sobre esse processo de constituição nacional: João Paulo Garrido Pimenta, em um artigo vinculado à *Almanack Brasiliense*, debate a ideia do que seria ser brasileiro e os termos que eram aplicados no início do século XIX. Em 1818, o *Correio Braziliense* questionava qual seria o nome apropriado para aqueles que são naturais do Brasil, surgindo termos como brasiliano, brasileiro ou brasiliense (PIMENTA, 2006). Já em 1824 surge a nossa primeira carta magna. Na carta, apesar de algumas “adaptações” do D. Pedro I em favor de sua autoridade absolutista, é ali que primeiramente era colocada a ideia de brasileiros de forma legal.

Após a independência, a nossa primeira Carta Constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, considerava como ‘brasileiro’ todos os portugueses

que permaneceram no país após a independência e tivessem aderido à “causa do Brasil”, e homens livres nascidos no país. O que excluía os africanos e seus descendentes. (BONAVIDES, 2000).

O Brasil precisava se afirmar como unidade de uma Nação, sob a égide de um Imperador, distinta de Portugal, embora dela fosse herdeira. Apesar de contraditório num primeiro momento, é entendido que para as elites tratava-se de um projeto interessante, já que o recente país surgia por meio de “civilização branca e européia” em plena região dos trópicos.

Com a crise no primeiro reinado, os interesses distintos do imperador e das elites culminaram com a abdicação de D. Pedro I em 1831, impossibilitado de assumir o posto devido à pouquíssima idade do sucessor, dá-se início a regência, regime esse que voltará seus interesses em manter a unidade territorial, uma tentativa de formação de uma identidade nacional se formará com a posse de D. Pedro II.

No livro *Nas Barbas do Imperador*, Lilia Moritz Schwarcz nos apresenta características da administração de D. Pedro II na monarquia brasileira. Especificamente, a autora nos conta o percurso de vida do monarca: um homem que se preocupava em manter seu poder pela tradição da construção do mito monárquico destacando medalhas, palácios e rituais, mantinha também uma preocupação de aparentar ser um homem letrado que viaja o mundo para conhecer os caminhos do progresso. (SCHWARCZ, 1998)

O Imperador, que trazia a tradição européia pela herança de sua família e a legitimidade por ser nascido em terras brasileiras, “tropicalizava” a monarquia, dando uma identidade própria ao regime vindo da Europa. Imperador aos catorze anos, D. Pedro II ficou no trono por cerca de 50 anos, ao se pensar em “Brasil” nesse momento a figura do monarca se mistura com uma idéia de nacionalidade. Talvez aí esteja os primórdios de um projeto de nação.

### 3.2 “NASCE” A NAÇÃO: IHGB, VON MARTIUS E VARNHAGEN

A idealização do projeto nacional no século XIX já fora apresentada nos parágrafos acima. Antes de abordarmos as idealizações dos projetos, vale ressaltar o pano de fundo em que estavam inseridas essas questões.

Ângela Alonso em *Epílogo do Romantismo* traça essa questão da nacionalidade que estava se definindo, já que o Brasil era um país na América e poderia se aproximar das identidades assumidas pelos outros países que compunham o nosso continente. Entretanto, o Brasil possuía laços muito fortes com as monarquias européias. A família real portuguesa, que antes era “apenas” a metrópole colonial do Brasil, como a Espanha, com a presença das tropas napoleônicas chegou ao Brasil e, mesmo com a revolução do Porto, o processo de independência foi conduzido pelos Bragança e Bragança, que estavam a frente do único país independente da América, com o sistema monárquico de governo. O século XIX, então, se apresenta como importante plano de fundo para a construção de uma ideia de nação. Alonso apresenta essa questão e sua ambigüidade:

[...] ao longo de todo o século XIX, empenhadas na definição da brasilidade. O movimento geral oscilou entre a afirmação da especificidade brasileira. E o desejo de produzir uma civilização de tipo europeu. A ambigüidade básica estava na tentativa de definir uma tradição que nos faltava. ( ALONSO, 1996, p. 73)

O país no qual uma identidade se construía, vivenciava também uma tentativa de se copiar os centros das grandes cidades européias, como hábitos e costumes dos que habitavam o hemisfério norte. Concomitantemente a isso, encontramos uma considerável produção da literatura tanto quanto em número de histórias, autores e exemplares que gerou a formação de uma classe letrada e produtora de leitores, livros que seriam a condução do processo civilizatório e a preferência do branco europeu para esse processo.

Quando abordamos esses fatores em algumas pesquisas ou até mesmo na sala de aula, tal momento é, geralmente, tratado de forma muito simples e direta sem uma grande aproximação das ações transformadoras desse período, ficando restritas apenas às movimentações políticas dessa elite do jovem país que saía do período regencial pela situação de crise que havia se instalado naquele momento.

Com isso, pretendemos estabelecer uma relação da historiografia do século XIX com os personagens envolvidos pelo processo civilizador da nação. Assim, para entendermos esse cenário dos pintores, letrados, políticos e leitores é necessário inicialmente buscarmos entender o espaço urbano em que os homens do século XIX estão inseridos e são agentes transformadores.

Márcia R. Capelari Naxara, em *Domínio da palavra/ domínio da cidade*, debate o espaço urbano e as representações presentes em obras pictóricas. A autora inicia seu trabalho citando Sérgio Buarque de Holanda, discutindo a idéia de colonização, que seria um modelo diferente adotado pelos portugueses em relação aos espanhóis.

Para a autora, o modelo português se localizava na região próxima a orla marítima que, segundo a tradição, isso vem da necessidade de ocupação territorial durante o século XVI. Esse modelo teria ocasionado o surgimento de cidades sem planejamento adequado, mas, sendo um modelo estratégico de colonização que visava defender o território nacional e essa visão de uma cidade crescendo desordenada, é gerado no imaginário das pessoas uma idéia de desleixo e desordem:

[...] sítios escolhidos deliberadamente ou ao acaso para erigir os povoados, vilas e cidades. Isso com certeza contribuiu para a manutenção do imaginário de uma certa (des)ordem ou “desleixo” na construção da paisagem urbana que, de alguma forma, guarda um efeito pitoresco de incorporação à paisagem. (NAXARA, 2004, p. 89)

Essa visão de desleixo muitas vezes nos desvia o olhar promovendo um julgamento de uma realidade de um país atrasado. É claro que não podemos estabelecer que nesse momento o Brasil seja um país completamente letrado, com pensadores presentes em todas as regiões. Em qualquer pesquisa historiográfica é preciso ter cuidado e cautela com suas fontes, já que vamos abordar as produções de Almeida Junior, um interiorano que chega a um centro cultural para realizar seus estudos pictóricos, um “caipira” no centro letrado do país.

José Murilo de Carvalho ressalta a necessidade eminente da nação em se identificar com características próprias, e não simplesmente se apoiar nos discursos contra a antiga metrópole que muito soava como vozes de pessoas com espírito colonial.

Consolidado, o país tinha de marcar sua singularidade como nação; necessitava criar uma imagem de si mesmo que não tivesse por substrato apenas o nativismo antiportuguês que tantas vezes compadecera na política como nas letras até então. (CARVALHO, 1998, p. 140)

Em meio a uma elite atuante, a regência liderada pelos conservadores, que buscavam somar-se a outros órgãos como a Academia Imperial

de Bellas Artes, e a consolidação de um estado centralizado e forte, fora criado então um instituto nos moldes dos debates científicos presentes na alta cúpula intelectual europeia, tomando como base o *Institut Historique* de Paris com a tarefa de “*colligir, methodizar e guardar*” documentos importantes na consolidação da história do país.

A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”. (GUIMARÃES, 1988)

A revista de 1839, a primeira após a fundação do instituto, traça uma concepção de valorização da riqueza viva que o Brasil dispunha, tais discursos orientarão produções acadêmicas como a Von Martius e Vanhagem, bem como a produção artística que em anos posteriores colocará uma valorização das paisagens nas pinturas históricas.

O trecho abaixo nos mostra claramente que a revista já em sua fundação possuía certos parâmetros de entendimento sobre a história do Brasil antes do concurso de 1840: “*As associações congêneres da Europa e da América saudaram jubilosas a chegada da nova companheira que, qual robusta indígena das florestas brasileiras se apresentava garrida e bem disposta para a rude missão de trabalhar pelo engrandecimento de sua tribu.*” (Revista do IHGB, 1839)

Com a estrutura do instituto organizada, era necessário propor um projeto metodológico de como se estruturaria um texto que contasse a história do Brasil que seria de interesse da nação e estaria em sintonia com as posições do instituto. Para tanto é lançado em 1840 um concurso com o tema “Como escrever a história do Brasil” - vale ressaltar que não se trata de uma atitude puramente da nação brasileira, e sim, como pondera Manoel Luiz Salgado Guimarães, estava em meio ao processo de formação de identidades no século XIX no cenário mundial em que os povos procuravam construir uma nação destacando e criando tradições para a constituição de um estado soberano. “O sentido político colado a esse esforço para a constituição de uma escrita nacional de história não é, na verdade, uma particularidade do caso brasileiro, devendo ser esta interpretada como parte de um

movimento próprio à constituição das nações modernas no século XIX “(GUIMARÃES, 2007, p. 105).

O projeto apresentado por Von Martius, escrito em Munique em 1843, publicado em 1845 na Revista Trimestral do IHGB e cujo resultado foi somente divulgado em 1847, não valorizava um único sentido de raças, não apontava simplesmente o branco civilizado e colonizador, colocava também a presença do índio e do negro defendendo que a real “raça” brasileira seria produto da miscigenação (mescla) dessas três raças.

São porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular. (Von Martius, 1845, p. 3)

O trabalho de Von Martius não conduz um estudo específico sobre a história do Brasil, há uma série de elementos que são levantados e possíveis hipóteses caso alguém venha assumir a missão de escrever uma narrativa histórica sobre o Brasil. Francisco Adolfo Varnhagen, em carta ao imperador dom Pedro II, apresenta a idéia de uma nação que herdara o *status* civilizatório europeu Diz ele acerca do posicionamento de sua obra “História geral do Brasil” frente à discussão do problema nacional:

Em geral busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique a tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinando a questão da identidade e de um projeto futuro produtivamente certas idéias soltas de nacionalidade.” (VARNHAGEN, Apud GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Assim percebemos o processo pelo qual a escrita da história do Brasil foi organizada como instrumento de poder. O Brasil possui uma diferença significativa em relação aos outros países da América, sem contar que aqui houve a possibilidade de se vivenciar um clima de país livre antes da independência montada e a presença de um governo monárquico em meio a inúmeros países republicanos, o Brasil teve, antes mesmo da sua definição, como se escrever a história da nação a presença de pintores, gravuristas entre outros artistas que estiveram em território nacional para retratar a nação, ou seja, antes mesmo de surgir uma história escrita

já possuíamos uma história pictórica, o que ressalta nossa atitude com o presente trabalho.

Vale ressaltar que houve iniciativas filosóficas e científicas rumo ao desconhecido território tropical ora temido, ora adorado pelo branco europeu. Claro que a temporalidade é outra, mas a tradição de se produzir obras pictóricas de acordo com preceitos acadêmicos europeus vai acompanhar os anos seguintes da história do Brasil, até ser questionado pelos intelectuais da semana de Arte Moderna em 1922.

Conhecer o processo e seus personagens nos faz compreender a construção, e seus interesses, sobre a identidade e nação, nos orientar a entender qual a idéia de moderno e arcaico para esses homens e como possivelmente essa sociedade enxergava o trabalho, a escravidão, e a relação campo e cidade que nos conduz na execução dessa pesquisa.

### 3.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ARTE NO BRASIL

A ascensão de Napoleão Bonaparte, com o golpe de 18 de brumário após o período de administração girondina no diretório, é um momento de mudanças políticas, econômicas e culturais. O ano de 1808 é um ano divisor da história do Brasil, é claro que não estamos nos apoiando numa história positivista e factual que tanto valoriza datas estanques sem problematizar os conceitos, mas a presença da família real no Brasil, que fugia da expansão napoleônica, acabou transformando a nossa história. Do campo de vista econômico, a abertura dos portos da colônia praticamente acaba com a ideia do pacto colonial e o monopólio explorador exercido pela metrópole. O Brasil passaria a negociar diretamente com os países europeus, inclusive com Portugal e Inglaterra, dessa forma a antiga colônia se inseria no círculo comercial mercantilista fazendo parte do capitalismo.

Para adaptar o Rio de Janeiro a uma capital do império português, o então príncipe regente inicia uma série de reformas e transformações, e dentre dessas mudanças temos a criação da Escola de Artes e Ofícios em 1816, que mais tarde mudaria o nome para Academia Imperial de Bellas Artes. Essa instituição acabou configurando uma nova composição de política, sociedade e cultura para o Brasil.

A Missão Artística Francesa marcou o início do ensino oficial e sistemático com base numa estrutura acadêmica neoclássica, que vigorou até o início do século XX. Ela sacramentou uma ideologia à base de duplo rompimento – com o passado luso-colonial e com os aspectos próprios da terra e da sociedade que aqui se formara. Criou também tanta referência estética e cultural através desse modelo, estabelecendo um novo tipo de olhar, que perdura até nossos dias. (Grinberg, p.347)

A história da arte no Brasil, com a chegada de pintores estrangeiros, consolida-se com a criação da Escola de Artes e Ofícios finalizada somente em 1826. Essa entidade mantida pelo recente Reino Unido de Portugal, Algarves e Brasil, finalizada no Império Brasileiro, fez surgir uma visualidade ligada à tradição das escolas francesas - pela primeira vez nos trópicos havia uma grande preocupação na composição criadora e de formação daqueles que seriam os responsáveis pelo fazer artístico no reino português ultramarino.

Existem vários questionamentos sobre as reais intenções de Dom João na iniciativa do aparelhamento de um Estado português sediado na colônia, alguns historiadores acreditam que havia um interesse em transferir de vez para o Brasil a sede administrativa do reino, idéia polêmica que tanto amedrontava as cortes portuguesas e muito agradava as elites locais.

Já em 1814, na esteira das negociações do Congresso de Viena em 18 de julho do mesmo ano, se estabeleceriam as relações diplomáticas entre os dois países permitindo que o “antigo inimigo” voltasse a ter livre trânsito em Portugal, como nas porções tropicais, dessa forma o príncipe regente voltaria a ter novamente trocas comerciais, econômicas, científica e cultural (SCHARCZ 2008). Dom João, para compor a Escola de Artes e Ofícios em 1816, traz ao Brasil uma série de intelectuais que iria conduzir o processo de constituir o recente reino unido formado em 1815 logo após o Congresso de Viena. Para isso, destacamos na pintura os artistas: Jean Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay e Johan Moritz Rugendas.

A vinda dos artistas, no que ficou conhecida como a Missão Artística Francesa, é repleta de pesquisas que tentam elucidar quais os interesses tanto por parte da família real lusitana quanto dos artistas. Não podemos pensar que a chegada desses representantes da cultura francesa foi algo estanque composto somente por um motivo, a presença de Napoleão Bonaparte à frente da administração francesa e sua posterior queda em 1814.

O mais celebrado artista da missão artística promovida pela administração joanina, Jean Baptista Debret (1768-1848), foi um artista de nome na

França - revolucionário e bonapartista. Com formação de engenheiro militar atuou como professor de desenho da École Polytechnique e pertenceu a uma família que formou uma linha tradicional de artistas de alto nível. Primo de Jacques Louis David (1748 – 1825), famoso pintor que retratou fases da revolução francesa como o assassinato do jacobino Marat e a coroação de Napoleão Bonaparte, foi um dos maiores representantes do neoclacissismo<sup>7</sup>. Debret também esteve ligado ao debate político revolucionário, sendo partidário de Robespierre e representante de um dos grandes divulgadores das glórias de Napoleão (VANGELISTA, 2008)

Depois da restauração monárquica na França, após os trâmites do Congresso de Viena, houve uma série de acontecimentos nos anos de 1814 e 1815. O primeiro deles é a deposição do império napoleônico após a batalha de Waterloo, em que os monarquistas, por meio da Santa Aliança, passaram a perseguir e punir aqueles envolvidos no processo, tanto da revolução francesa quanto aos adeptos bonapartistas.

Os países líderes do Congresso de Viena passaram a tomar fortunas daqueles que apoiaram esses governos “rebeldes”. Nesse contexto, temos o exílio de David, em Bruxelas, que era o principal criador e divulgador do mito napoleônico na pintura, não obstante, Debret sofre um duro golpe em 1815 quando seu único filho morre. Portanto, com esses acontecimentos, seria mais prudente para o pintor ligado à tradição revolucionária e imperial francesa buscar outro espaço, aceitando o convite da coroa portuguesa e produzir sua arte na “terra dos papagaios” (LEENHARDT, 2008)

Essa mesma ideia de que não havia mais espaço para os antigos correligionários bonapartistas é explorada também pela pesquisadora Lilia Moritz Scharcz em “O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João”, levantando uma série de considerações do que possivelmente fez o artista Taunay colocado como “cabelos branco”, ressaltando sua experiência e reconhecimento como pintor e membro do *Institute Royal de France*.

---

<sup>7</sup> Neoclassicismo é um estilo artístico que predominou na França durante os séculos XVIII e XIX, surge a partir das escavações das cidades de Pompéia e Herculano e sua proposta é calcada na valorização e o ressurgimento da Antiguidade para as sociedades imperiais daquele momento. Os líderes são vistos como Heróis com base no conceito de virtus romana no sentido de conduta e coragem encontrado em poemas da Eneida. Para um conceito mais aprimorado de Neoclassicismo indicamos o trabalho de: PEREIRA, M. H. da Rocha. Estudos de História da Cultura Clássica. v. II. Cultura Romana. Lisboa Calouste Gulbenkian, 1989, p.339-409

Para Nicolas, de toda a maneira, a América representava a realização de uma série de sonhos: a oportunidade de refazer se pecúlio; uma saída política para seu filho bonapartista; um local isolado e apartado da guerra; [...] a chance de praticar o gênero da paisagem e conseguir uma nova clientela no Brasil e mesmo na França e ,por fim, um recanto cuja a natureza era inspiradora. (SCHWARCZ p. 155, 2008)

A iniciativa civilizadora de D. João aproveita a situação política do momento trazendo artistas com condições favoráveis, grande experiência e renome do cenário europeu, mas que estavam mal vistos pela sociedade européia após o congresso de Viena. Dessa forma o projeto de Escola de Artes Ofícios iria se concretizar com grandes nomes do pólo cultural europeu sem dispor de grandes investimentos para isso.

As condições ditas favoráveis, experiência e nome no âmbito artístico, não eram as mesmas para os todos esses artistas, se existiam os que já tinham seu projeto consolidado e seu nome tido como referência na França, havia aqueles que tentavam se projetar, as grandes oportunidades que os trópicos proporcionavam para os homens letrados europeus eram muito adequadas dadas às circunstâncias. Johan Moritz Rugendas era um jovem de dezenove anos que encontraria no Brasil, e no momento político da Europa e da América, o espaço necessário para desenvolver seu trabalho nos trópicos visando a Europa.

Em setembro de 1821, na cidade de Munique, um jovem estudante da Academia de Belas Artes local oferecia seus serviços como desenhista ao barão de Langsdorff, que então organizava uma expedição científica. Johan Moritz Rugendas, com cerca de dezenove anos, cedera ao fascínio que o Brasil exercia sobre homens letrados, ávidos tanto pelas descobertas e contribuições para o avanço da ciência quanto pelas aventuras propaladas por viajantes que lá haviam estado [...] contrato, assinado ainda na Europa, estabelecia a soma de mil francos (cerca de 160 mil-réis) como rendimentos anuais para Rugendas, que se comprometia a ceder ao seu contratante, com exclusividade, toda a produção realizada no decorrer da expedição. Para esta finalidade o artista foi abastecido com todo o material necessário (com exceção da roupa) e recebeu quantia referente a seis meses de trabalho. (ZENHA, 2002 p. 136)

Celeste Zenha aborda a característica mais “popular” do trabalho de Rugendas e suas experiências com as aquarelas no Brasil, retratando a circunstância de sua vinda para o Brasil em 1821 em meio aos acontecimentos da revolução do Porto que antecede a independência do Brasil e formação da primeira constituição liberal portuguesa em 1822, a primeira lei fundamental portuguesa que tenta diminuir o poder absolutista. Portanto, a chegada dos pintores

franceses e outros, como o caso de Rugendas, após a restauração monárquica inaugura uma forma acadêmica de produção artística no Brasil e estabelece no ano 1816 o projeto da criação da Escola Real de Ciências, Artes e ofícios que nascerá como “Academia de Belas-Artes” passando a funcionar somente em 1826, abandonando a designação *Científica* e adotando o termo *Imperial*.

### 3.4 A PRODUÇÃO ARTÍSTICA ACADÊMICA NO BRASIL

Quando abordamos o termo acadêmico, estamos pensando numa perspectiva de uma produção artística vinculada ao neoclassicismo, pois existem autores que consideram como sinônimos estes termos em seus trabalhos. Estamos pensando ‘acadêmico’ no sentido de uma produção organizada em técnicas oriundas de uma tradição europeia, utilizando-se de estrutura institucional, diferentemente do que já fora produzido no Brasil colônia, como já destacamos anteriormente.

Nos temas referentes à produção artística encontramos uma série de trabalhos que proclamam estilos, analisam quadros à procura de tendências e técnicas das escolas tradicionais. Nesse sentido, concordamos com Jorge Coli quando o autor chama a atenção em “Como estudar a arte brasileira no século XIX”, em que há, em alguns trabalhos acadêmicos, uma necessidade em querer rotular a produção do artista “encaixando-o” em moldes e formas que em muitas vezes não condizem por completo com a proposta, como se houvesse uma necessidade em analisar de acordo com as teorias já postuladas. Não poderíamos saber as reais propostas estéticas pensadas para a obra de arte, mas exatamente essa incerteza e as impossibilidades que geram debates e pesquisas no campo das ciências sociais.

A verdade é o carma dessas ciências humanas que trazem chaves para interpretações pretensamente objetivas [...] Esse clima de preconceitos em relação à Cultura valorizou a “teoria”; na verdade, a leitura de alguns poucos livros nos quais se acredita encontrar as chaves para a compreensão do Mundo [...] as teorias sobre as artes acabaram ficando, nos meios acadêmicos, mais importantes do que as próprias obras. (Coli, p.19 2005)

Debret chega ao Brasil como o nome de destaque por ser herdeiro da tradição neoclássica francesa, inicialmente começa sua produção mostrando a sociedade de corte, mas a tradição europeia que o afamado pintor trazia em sua

composição sofreria mudanças tão consideráveis que suas obras nos trópicos alcançariam um estilo próprio e modificado sem fugir de sua tradição e experiência, mas que não era a mesma modalidade de arte que produziria na Europa.

A prática “ortodoxa” do Neoclassicismo não encontraria no Brasil uma possibilidade de execução, aqui não havia uma grandiosidade de um império solidificado nas bases da antiguidade, o monarca não possuía a *virtus* romana. O que encontrávamos aqui era o antigo centro comercial colonial sem qualquer condição de ser sede de um reino europeu se comparado às capitais do velho mundo com um corte que deixará seu país de origem. Logo, considerar a produção de Debret e dos membros da “Missão Francesa” como puramente neoclássicas seria negar seu trabalho e suas temáticas, com isso recorreremos novamente ao trabalho de Coli, no qual a ação do historiador é observar a tela como documento, como um resquício do passado, um artefato construído esteticamente.

Se me dirijo diretamente às telas, de modo honesto e cuidadoso, percebo que elas escapam continuamente àquilo que supunha ser a própria natureza delas e, o que é pior, fogem para as regiões ignotas, não submetidas ao controle do meu saber. Assim, ao invés de discutir se Meireles ou Américo são ou não são clássicos, são ou não são românticos, são ou não são pré-modernos – o que me coloca em parâmetros seguros e confortáveis, mas profundamente limitados -, é preferível tomar esse quadros como projetos complexos, com exigências específicas muitas vezes inesperadas. (*Op Cit Coli*, p.11-12, 2005)

Pensando a História como uma narração com base em documentos e artefatos, a arte é um artefato que nos revela interpretações e detalhes sobre uma época. No caso da produção de Debret e Rugendas, as aquarelas de suas viagens que retratam os lugares que visitavam. Tratava-se de expedições artísticas e científicas e produziram um livro que serviu de guia para relatar e informar sobre essas regiões, seus habitantes e práticas presentes ali. O tema pitoresco do livro mostra que além das anotações e estudos sobre tais viagens, ali estavam retratos dessas paisagens visitadas.

Debret e Rugendas são artistas bastante importantes e mais conhecidos inclusive, pela feição “costumbrista” de parte de suas obras. Rugendas esteve no Brasil de 1821 a 1825 e, uma segunda vez, em passagem curta e tardia em 1847. Ambos editaram livros ilustrados sobre o Brasil, [...] o termo “pitoresco” é, no título das obras, indicação de imagens que captam aspectos do país [...]. Na Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil, de Debret, o texto é também de autoria do artista, ao contrário do que ocorreu na obra de Rugendas. (BARATA, 2000 p.266)

A forma de criar uma estética própria, com métodos de composição artística de acordo com a realidade da América do início do século XIX, da situação em que se encontrava a colônia, fez surgir uma arte com uma composição ligada a uma iniciativa de caráter etnológico com comentários e referências sobre os locais, essa espécie de antropologia estética que buscava conhecer o outro e exótico fez surgir um espírito de valorização local e que tinha olhos para os personagens que compunham aquela natureza.

As iniciativas artísticas posteriores seguiriam os postulados desses artistas estrangeiros, e esses assumiram junto ao recente Estado brasileiro a função de lecionarem na Academia Imperial de Bellas Artes.

Tivemos a cargos desses artistas e dos recentes formados brasileiros que praticavam a pintura e, produzindo suas obras de encomenda do Estado ou de particulares mostrando o cotidiano daquele Brasil, as tropas que enfrentariam as revoltas do Brasil Independente e os grandes festejos ao curto reinado de D. Pedro I, durante a regência encontrariam pinturas que mantêm essa linha de retratar os acontecimentos e as representações do jovem Pedro II que era a esperança das elites agrárias na permanência dos privilégios e manutenção da porção territorial.

Contudo, um projeto mais concreto relacionado à identidade do Brasil vem com o segundo reinado: a construção e a exploração de mitos de fundação e imagens de heróis, e momentos do surgimento do Brasil seriam financiados por aquele que ficou conhecido como o principal mecenas das artes do Brasil: Dom Pedro II. Nesse momento não era incomum o imperador conhecer pessoalmente talentos e destaques das formações do ensino clássico da academia, para aqueles que realmente surpreendiam e caíam nas graças do monarca era proferida viagens e custeio dos artistas. Havia também as bolsas de estudos para custearem esses artistas na Europa, tendo assim contato com o principal pólo de produção cultural.

Nessa linha, destacamos dois importantes pintores: Pedro Américo (1843 - 1905) e Vitor Meireles (1832-1903) com suas características técnicas e estéticas constituíram a formação de um legado de obras que ressaltam uma ideia de nação, uma construção do Brasil e seus brasileiros. Esse foi uma das iniciativas do império que seriam favoráveis à intenção de criar uma “nação brasileira”.

Nesse momento temos um desenvolvimento da pintura que associa elementos das escolas artísticas europeias. Em relação ao neoclassicismo, encontramos elementos técnicos como o uso da luz e a grandiosidade em representar alguns fatos, já os aspectos românticos, como usam de temas da mitologia e construção de simbologias e alegorias, estão presentes em muitas obras da segunda metade do século XIX. Não somente nos cânones clássicos e românticos que os pintores iriam se respaldar, mas também em inovações técnicas como a chegada da fotografia, que possibilitava modelos em movimento como nos trabalhos de Muybridge<sup>8</sup>.

Em uma busca desenfreada por um panrealismo, a indústria produzia máquinas fotográficas que passaram a fixar uma imagem em segundos. O desenvolvimento técnico das câmeras e da química diminuíram o tempo de exposição da imagem à luz, o que permitiu aos dois pesquisadores fixar com máxima definição, o movimento de um instante do caminhar humano e animal, nunca visto nas representações pictóricas. Essas fotografias fora dos padrões, tiveram um enorme impacto para os pintores de história, notável em várias obras, principalmente na década de 1880. Os pintores de batalhas dispunham agora de imagens de animais e pessoas em movimento, não segundo os cânones e modelos estéticos da arte grega e dos velhos mestres, mas segundo as fotografias de Muybridge (Machado, 2007 p. 37)

Em relação a essa experiência e ação dos pintores e membros da Academia de Bellas Artes é que concordamos com o pensamento de Coli (2005) em que tentar encontrar e qualificar as produções brasileiras como neoclássicas ou românticas é como se desconsiderássemos a produção nacional simplesmente rotulando-a como uma cópia advinda do velho mundo.

Quando observamos as produções desse momento alguns historiadores pensam numa áurea para o período, observam que muitas obras seguem determinados preceitos e até se confundem com de outros artistas, não que houvesse uma cópia de técnicas e estilos descaradamente nesse momento, mas o que havia, na verdade, era um conceito que acabava por delimitar o que seria o mais correto para a produção artística. Esse conceito era uma grande construção de debates e ideias que circulavam na sociedade letrada daquele momento. Com

---

<sup>8</sup> *Eadweard Muybridge* (1830 – 1904) é um pintor Inglês que fez trabalhos explorando movimentos, fazendo experiências com humanos e animais. “As imagens de Muybridge eram obtidas com a utilização de uma série de até vinte e quatro câmeras e sensores que disparavam cada uma conforme o corpo em movimento se aproximava. Um extenso trabalho foi realizado pelo fotógrafo para registrar o movimento de trote do cavalo Occident, do governador da Califórnia, Leland Stanforda partir de 1872.” (JALLAGEAS, 2009 p.26)

tantos debates e opiniões dessa sociedade letrada, aos poucos passou a existir uma necessidade de uma institucionalização da opinião artística, dessa forma nasce e se desenvolve a crítica de arte no Brasil.

Dentre aqueles que se destacam na crítica artística no Brasil enfatizamos Gonzaga Duque, Bethencourt da Silva e Araújo Porto-Alegre. Gonzaga Duque, no capítulo *As fissuras da Academia, as críticas de arte no final do século XIX* presente no livro *Benedito Calixto e a construção do imaginário republicano*, encontramos uma série de linguagens e opiniões sobre como deveria ser a pintura brasileira, se ela deveria tender à arte genuinamente nacional ou se deveriam seguir as concepções das escolas clássicas europeias. Caleb Faria Alves constrói em seu livro um interessante debate sobre as opiniões dos críticos e das revistas como, por exemplo, da *Revista Ilustrada*. O Trabalho de Alves (ALVES, 2003), em específico, nesse capítulo já citado, acaba por fazer uma relação de Benedito Calixto com outros pintores como Vitor Meirelles e Pedro Américo.

Luiz de Gonzaga Duque Estrada, ou Gonzaga Duque, foi colaborador de diversas revistas do Rio de Janeiro e chegou a fundar revistas como “Guanabara” e “Fon-Fon”. Na historiografia é colocado como o primeiro crítico de arte brasileiro. E alguns de seus trabalhos encontramos discursos sem atacar o fazer artístico acadêmico com procedimentos advindos da academia, ele se posiciona em favor à renovação da pintura nacional a partir do estudo da natureza brasileira, mas é claro como crítico de arte também se apegava a detalhismos formais de execução da pintura.

Já Bethencourt da Silva se apresenta como um dos grandes defensores da arte ligado aos padrões das escolas tradicionais, o trabalho de Alves (2003) nos mostra uma análise de uma série de textos com pesadas críticas ao estilo de determinados pintores que decidiam transformar a ato de pintar. Ligado a uma ideia de que o artista tem uma áurea missão em criar imagens, Bethencourt busca argumentos nas produções europeias questionando cenários e a veracidade da cor, e algumas vezes até critica os brasileiros acusando-os de “copiarem” certas obras como fez com Pedro Américo.

Manuel de Araújo Porto-Alegre era pintor e desenhista, aluno de Academia Imperial de Bellas Artes, em 1831 acompanha Debret estudando na França, Inglaterra e Bélgica. Quando retorna, inicia os primeiros trabalhos de caricatura no Brasil: assume em 1837 a cátedra da pintura histórica da Academia

Imperial de Bellas Artes até 1848. Porto Alegre ainda fora nomeado pintor da Câmara Imperial que cuidou dos preparativos da coroação de D. Pedro II e atuou como arquiteto criando uma série de projetos.<sup>9</sup>

Desde sua atuação como crítico de arte, Porto-Alegre procurou unir história e arte. Essa união pode ser pensada por dois caminhos: o primeiro, centra-se na própria concepção de “obra de arte”, que deveria ser antes de tudo uma “obra histórica”, não somente por pertencer ao seu tempo, mas principalmente porque caberia à história o papel de civilizar os homens por meio dos exemplos do passado. A arte, a serviço da história, tornava-se um instrumento fecundo ao esclarecimento e ao progresso da humanidade. O segundo entende que a história possibilita o estabelecimento de uma linha evolutiva no tempo por meio da criação de marcos históricos. A construção de um passado artístico glorioso tornava possível o estabelecimento de uma evolução artística, necessária à edificação de uma “arte brasileira”, uma vez que somente quando fosse criado um marco fundador para a produção artística do país, poderia ser instituída uma linha progressiva no tempo, que tornaria o presente “habilitado” para o desenvolvimento das belas artes. (CASTRO, 2006 p. 173)

Enxergar a obra de arte como prioritariamente uma obra histórica era uma tendência não só no Brasil, mas em toda Europa até meados do século XIX com a expansão napoleônica e, posteriormente, com as ações imperialistas. No Brasil, encontramos essa tendência pela proximidade que tínhamos com os regimes monárquicos devido ao fato do Estado brasileiro independente ter se transformado em um império com um rei com descendência de uma dinastia do velho mundo. Aqui se refletia um pensamento pertinente desde o início do século XIX.

As principais referências de pintura histórica são as telas de Victor Meirelles e Pedro Américo, artistas que produziram num período em que a pintura de história era uma das principais ferramentas na construção de uma identidade nacional. Porém, para que esse gênero artístico alcançasse tal expressividade com as obras “A Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles, ou, “Batalha do Avahy”, de Pedro Américo, foi necessária uma iniciativa que colocasse em harmonia arte e história. Esse movimento das artes em direção a Clio foi posto em andamento por Araújo Porto-Alegre, tanto nos seus trabalhos como crítico de arte, como na ocasião em que foi diretor da Academia Imperial de Belas Artes (CASTRO, 2006 p.176)

A atuação de Araújo Porto Alegre enxergando a arte como uma obra histórica antes mesmo de vê-la como uma obra de arte nos aponta um caminho para a produção artística no Brasil por meio de um modelo que ressaltasse a recente

---

<sup>9</sup> A biografia dividida em tópicos pode ser acessado no site do Itaú Cultural pelo link: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=3076](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3076) (Acesso em 08/10/2011)

idéia de nação. Observando o panorama histórico mundial percebemos essa necessidade iminente no século XIX. O neoclassicismo trouxe as bases técnicas e o romantismo trouxe uma série de possibilidades temáticas associando acontecimentos, relatos, símbolos transformando uma série de ideais e convicções em obras imagéticas, destacando uma alegoria da nacionalidade.

### 3.5 IDENTIDADE NACIONAL: UM DEBATE SOBRE O SÉCULO XIX

Ao apresentarmos acima concepções sobre as produções artísticas do século XIX nos utilizamos de termos e sentidos como 'Identidade Nacional' e 'busca e construção do conceito de nação'. Nesse sub-tópico pretendemos propor um debate sobre o que consideramos por identidade nacional.

A identidade nacional, aprofundada por Stuart Hall, em *Identidades Culturais na Pós-Modernidade* (HALL, 2003), traduz uma ideia de pertencimento a uma nação, ou ainda de um sentimento de vínculo entre a população e a pátria; a união e empatia de pessoas pelo mesmo país. Para Hall, a identidade cultural não se mostra parte intrínseca do indivíduo, mas sim parte de sua natureza, já que o fortalecimento do vínculo do cidadão com sua pátria auxiliam no desenvolvimento de sua constituição psicológica e sua identidade individual.

Nesse contexto, segundo o autor, o homem moderno necessita de uma referência, ou ainda de uma identificação com algo maior, mais amplo, como por exemplo uma nação para identificar-se consigo mesmo. Por consequência, partindo da premissa de que identidades são criadas pela inteligência e convivência humanas, Stewart Hall, de forma marcante, conclui que as identidades nacionais não estão formadas e concebidas no momento em que o indivíduo nasce. Para o autor, as identidades são conseqüências de representações, isto é, de uma reunião de sentimentos, acepções ou significados utilizados para definir um grupo de pertencimento, como se a identidade fosse uma comunidade imaginada (HALL, 2003 p. 50)

Ainda sobre a discussão, uma citação de Anne-Marie Thiesse (1999), presente em um artigo de Antonio Cavalcanti Maia, afirma que "a identidade é uma grande construção ligada ao militantismo, as organizações político-econômicas na Europa."

As identidades nacionais não são fatos naturais, mas, construções. A lista de elementos de base de uma identidade nacional é hoje bem conhecida: ancestrais fundadores, uma história, os heróis, uma língua, monumentos, certas paisagens e um folclore. Sua *mise-au-point* foi a grande obra comum realizada na Europa durante os últimos dois séculos. O militantismo patriótico e as trocas transnacionais de idéias e de saberes criaram identidades bem específicas mas similares na sua diferença. Forma de organização política estreitamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, a nação fundou sua legitimidade sobre o culto da tradição e a fidelidade a uma herança coletiva. A exaltação do arcaísmo acompanhou a entrada na modernidade (THIESSE, 1999, p. 322 apud MAIA, 2001, p. 4).

É inegável que o convívio social, a prática da escrita e também as concepções de pintura, entre outras ferramentas à disposição daquele período, permitiram e estimularam a assimilação da identidade dos grupos dominantes que pensavam aquela nação específica, e somado a isso temos a criação de tradições, rituais e práticas, que ganharam legitimidade pela repetição naquela sociedade imperial absolutista. Essas ações e condutas sociais dotadas de expressiva força coesiva fizeram-se pensar, sem que houvesse um discurso formal e aceito do que seria a Identidade nacional naquele momento.

Dentro deste contexto, dado que a identidade nacional é criada por representação, isto é, variáveis de acordo com vontades e disposições de grupos ou classes sociais voltadas para a universalidade, Stuart Hall questiona as estratégias representacionais que são utilizadas para a constituição e estabelecimento da identidade nacional e da ideia do indivíduo ser parte de um conceito comum, já que estas podem sustentar ou incitar jogos de poder, segregações, preconceitos, e, ainda, contradições internas.

Desta forma, torna-se imperioso analisar como as culturas nacionais conseguem reunir as diferenças em uma mesma identidade. De acordo com Stuart Hall, o entendimento de nação ultrapassa a ideia de entidade política somente. Para o autor, a nação é algo que produz sentidos, uma vez que, nas palavras do autor: “As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2003, p. 49).

Neste mesmo tema, importa destacar o trabalho do antropólogo argentino Néstor García Canclini (1997), com foco na pós-modernidade e na cultura a partir do ponto de vista latino-americano. Em sua obra, que proporciona um aprofundamento sobre o processo de formação da identidade nas sociedades latino-americanas, Canclini aponta que a identidade latina sempre foi uma construção

híbrida, por conseqüência, até um tanto lógica, da maneira como as essas sociedades foram formadas, resultado de uma confluência das culturas européias, indígenas e africanas.

Assim, para esse autor, a formação plural de sociedades latino-americanas, desde sua origem, é resultado de processos de hibridação, isto é, processos socioculturais em que estruturas e práticas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas (CANCLINI, 2000).

Os referidos processos de hibridação são processos constantes e permanentes, o que afasta a ideia de existência de uma única identidade, delimitada e imutável. Dessa forma, é condizente dizer que as identidades não podem ser tidas como puras ou autênticas e devem sempre ser observadas em seu contexto histórico de construção.

Nessa esteira, a identidade brasileira, bem como os processos de identificação no Brasil, também são abordados sob o ponto de vista de uma construção de identidade híbrida, proposta por Canclini para a América do Sul. Frente a estes estudos, é interessante notar que as propostas da pós-modernidade trazem um rompimento com visões tradicionais aplicadas à América Latina, surgindo uma nova visão que supera o dualismo entre dominantes e dominados e a contraposição, garantindo um processo mais significativo de apropriação e negociação.

Portanto, a pós-modernidade não é apenas um marco, ou uma mudança de etapa, mas uma forma de solucionar enganos e equívocos do mundo moderno. E, no entendimento de Canclini, esse processo de transformação, que permite uma nova estruturação da realidade há muito integra a formação da América Latina.

O estudo do processo de hibridação, aqui discutido, permite a análise da extensão e influência desta questão na formação da identidade nacional brasileira durante o século XIX por meio das pinturas históricas e retratos contemporâneos daquela sociedade. Para o autor, os Estudos Culturais em seu trabalho, como narrativas de âmbito literário, os quais trazem maiores enfoques às abordagens, questões e reflexões relativas à cultura, auxiliam na compreensão do comportamento e de ideias partilhadas pelos indivíduos.

A importância dos Estudos Culturais para o estudo da identidade nacional é relevante, especialmente, em uma época em que se busca o rompimento de princípios tradicionais e radicados na sociedade, e possibilita a hibridação com novas concepções. Tal fato ocorre, pois os estudos culturais se ocupam com discussões e questionamentos a respeito da cultura e a sua significação política.

Canclini, portanto, demonstrou preocupação com a relevância do tema ao tratar do multiculturalismo como embate de duas forças: a teorização acadêmica construtivista, que concebe “as identidades como historicamente constituídas, imaginadas e reinventadas em processos de hibridização e transnacionalização” (CANCLINI, 2001, p. 144), e os movimentos sociopolíticos, que “absolutizam o enquadramento territorial originário das etnias e nações, fixam dogmaticamente os traços biológicos e telúricos associados a essa origem como se fossem alheios às peripécias históricas e às mutações contemporâneas” (CANCLINI, 2001, loc. cit.).

Na visão de Canclini, o nascimento dos Estudos Culturais é exatamente uma resposta ao posicionamento de grupos sociais fundamentalistas que defendiam a ideia de que a identidade se reduz a pertencer a uma nação espacial e com cultura específica que a diferencia de outras e que acaba “se opondo às leituras construtivistas do multiculturalismo e ignorando seu caráter polifônico, imaginário e híbrido” (CANCLINI, 2001, p. 147).

Canclini ainda analisa em seu trabalho um interessante aspecto em relação à cultura e seus desdobramentos, tais como produções artísticas. Para esse, a produção da cultura e atuação artística continua sendo feita como representação das tradições, imaginário e identidades nacionais, em grande parte para o consumo interno.

Neste panorama, a identidade se apresenta como uma construção imaginária narrada, tendo em vista que as referências de identidade são formadas precipuamente em produções textuais e iconográficas. As colaborações de Stuart Hall e Nestor Garcia Canclini em trabalhos, de objetos distintos, mas que enfocam debates e orientações sobre o conceito de identidade nacional e seu processo de construção nos concedem subsídios para questionar o documento imagético: quais suas possíveis intenções naquela sociedade e como os homens do presente, sejam eles pesquisadores ou alunos, como no caso da nossa pesquisa, percebam a fina

sintonia entre culturas tradicionais e modernas e o que elas significam e refletem nos atuais tempos.

### 3.6 O CONTEXTO DA PINTURA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

Entender José Ferraz de Almeida Junior é um processo que requer muita atenção e observação das suas obras das mais distintas épocas. Além desse estilismo próprio do artista, temos que considerar também o meio em que ele estava inserido e as influências que ele exercia sobre seu trabalho artístico. Ou seja, por mais que suas obras apresentem características peculiares, ainda assim recebem as influências de um contexto em que não concordamos com uma arte própria, livre e sem essas influências.

A arte, do ponto de vista da documentação histórica, é uma resposta às definições e acontecimentos de uma época que ultrapassam os modelos e situações presentes nos chamados documentos oficiais, não é que consideramos que o que esses documentos escrevem são inválidos, mas é que eles apresentam certos dados como números, relatos que simplesmente narram um acontecimento. Assim, cabe ao historiador ler, interpretar e entender nas entrelinhas e na leitura a contra pelo e este trabalho estende-se, como em nosso caso, a análise dos documentos visuais.

Concordamos com Pesavento que quando utilizamos uma imagem ou, em nosso caso específico, a pintura, essas interpretações e atenções estão tão presentes quanto em qualquer outra fonte, a diferença é que presenciamos a sensibilidade de uma época. Ali convergem-se sonhos, perspectivas, modelos, julgamentos numa fonte material.

Imagens pictóricas, discursos poéticos e lendas são representações do mundo que se oferecem ao historiador como portas de entrada ao mundo das sensibilidades da época que as engendrou. Se a definição aristotélica as coloca do lado das coisas não verdadeiras, por contraste à história, narrativa do acontecido, tais representações, contudo, não deixam jamais de ter o real como referente. Seja como confirmação, negação, ultrapassagem, transformação, inscrição de um sonho, fixação de normas e códigos, registro de medos e pesadelos, exteriorização de expectativas, a arte é um registro sensível no tempo, que diz como os homens representavam a si próprios e ao mundo. (PESAVENTO, 2002, p. 57)

A imagem reflete o pensamento e a sociedade da época. Em nosso segundo capítulo percorremos esse histórico das transformações no século XIX desenvolvidas durante o segundo reinado, uma construção de uma identidade para a recente formação do Brasil como país. A produção intelectual passa a ser incentivada pelo imperador que ao visitar a Europa, principalmente à França, faziam-no inspirar em tais iniciativas, tal qual o concurso de como escrever a História do Brasil e as bolsas de estudos nas academias de arte européias. D. Pedro II ficaria conhecido como o mais importante mecena das artes nacionais, um destaque que damos eram os concursos que aconteciam na Academia Imperial de Belas Artes na qual aquele que se destacava por méritos e títulos de formação poderia ter seus estudos custeados pelo império.

As Exposições na Academia Imperial era recorrentes e mostravam o que os alunos haviam produzido naquele espaço, destacava quais as melhores temáticas e as aplicações técnicas como desenho, uso da luz. As produções vindas dali monopolizaram o movimento artístico, seja pela forma com que se deveria produzir arte no País, seja como uma instância do Governo que deliberava transformações intencionais de acordo com os projetos de império em consagrar formas artísticas e criar um gosto oficial com as tendências imperiais na arte brasileira.

Fazendo uma comparação entre as primeiras Exposições e as últimas, observa-se que houve um aumento no prestígio do evento juntamente com a participação de outros artistas de renome da época, situação que está diretamente ligada ao prestígio subsequente que a Academia passou a ter durante sua atuação junto à sociedade.

Era uma questão de tempo poder formar artistas para participar das exposições e também atuar como professores. Aos poucos a participação de artistas brasileiros foi aumentando até que eles se tornaram maioria. Neste momento, Almeida Junior já era aluno. Com muito mais artistas brasileiros, já era possível ter uma crítica nacional que analisava e julgava as técnicas que ainda eram da formação artística européia, mas, ao mesmo tempo, realizavam composições e temáticas cada vez mais com ar nacional - como observamos nas obras do Pintor Ituano. Abaixo temos uma citação na perspectiva técnica de análise de Gonzaga Duque sobre os alunos da Academia. Essas análises estariam presentes na Revista

“A semana” de 15 de janeiro de 1887 e o referido crítico assina o artigo como Alfredo Palheta.

O Sr. Rafael Frederico tem feito verdadeiro progressos no estudo de aquarela. Executando o quadro do Sr. Bandeira, são os trabalhos do Sr. Rafael os que mais chamam a atenção dos visitantes. Açor é bem lavada e brilhante e, pelo que se observa na maior parte desses trabalhos, é a natureza o principal cuidado do laborioso aluno. Dentre os estudos de flores há alguns dignos de nota pela frescura da cor e pela verdade do contorno [...] Os trabalhos do Sr. Eduardo de Sá são, em números, inferiores aos que foram expostos no ano passado, mas vê-se que o aluno continua a estudar com o mesmo interesse. (DUQUE Gonzaga, 1887, apud: GUIMARÃENS; LINS, 2001 )

Basicamente encontramos crítica nas produções pictóricas, em especial na Pintura Histórica, gênero que a Academia considerava hierarquicamente superior aos demais, já que refere-se a eles no processo de formação do Brasil. Não eram todos os alunos ou os artistas já formados que estavam capacitados para tanto não produzindo obras como produziu Pedro Américo e Victor Meirelles. As pinturas históricas de batalhas eram colocadas em exposição na academia, mantendo vivo o compromisso da instituição, juntamente com o imperador, na formação de pintores e futuros professores para a instituição.

Os temas de batalha agradavam o Imperador que vinha de uma tradição monárquica e necessitava mostrar ao mundo suas vitórias e, também, que uma administração monárquica em terras tropicais era viável. Aos artistas, era uma forma de ganhar prestígio junto ao estado, o que lhes poderia gerar financiamentos e bolsas de estudos para a Europa, onde especializavam seus estudos. Eis a preferência que tanto faziam pelas produções que exaltavam os feitos heróicos, as riquezas e os símbolos nacionais. Almeida Junior fugia dessa característica tão inerente aos alunos da academia.

A Pintura Histórica e o artista ganham força, uma vez que este logra conquistar a função importante de edificador do passado histórico comum, engrandecendo feitos das personalidades e das lutas. Almeida Junior separa-se dessa vertente direcionada a erigir monumentos históricos, tendo realizado poucas obras sobre episódios pátrios [...] Sublinhe-se que Almeida Junior, desde o período parisiense, diversifica as ênfases, mantendo sim o interesse em analisar o homem, o meio em que vive, os objetos e as formas construídas e um forte acento indagativo sobre o futuro. (LOURENÇO, 2007, p.60)

Não era uma iniciativa que destoava das restantes que eram executadas durante o reinado de D. Pedro II. Podemos considerar que essas formas

de produções artísticas, literárias foram influenciadas por um movimento que tentava colocar o país na ordem capitalista das grandes nações. As instituições, como a Academia Imperial de Belas Artes eram necessárias para demonstrar que o único país monárquico da América estava de acordo com as propostas e acontecimentos das potências europeias tradicionais.

as faculdades de Direito e Medicina, o IHGB, os Museus Etnográficos, academia de Letras, a Academia Imperial de Belas Artes – Escola Nacional de Belas Artes – e outras instituições que foram criadas ou reformuladas no período, funcionaram como instrumento ideológico para inserção do Brasil na ordem capitalista. A Abolição, em 1888 e a república em 1889 foram modernizações institucionais que garantiram a permanência do poder das oligarquias do Império até 1930 (VALE, 2002, p. 23)

O problema é que uma administração tão longa como a Imperial, que durou mais de 4 décadas, começou a encontrar certos problemas e situações que com o passar dos anos não foram possíveis de se resolver, agradando a elite agrária de pensamento arcaico e as pressões vindas da Inglaterra que possuía outros planos para o Brasil.

O modelo oligárquico, centralizado na figura do monarca, escolhido pelas circunstâncias posteriores ao período Joanino e apoiado pelos latifundiários que enxergavam um caminho interessante para independência, já não agradava mais no final do século XIX.

Já não era possível garantir os mesmos benefícios que no início do reinado de D. Pedro II, com as mudanças no cenário que acabou por sucumbir com a proclamação da república em 1889. A grande maioria da elite agrária se encontrava em São Paulo, e após a proclamação da república o estado passaria a ser o mais importante economicamente, e sua capital cada vez configuraria maior relevância no novo século.

O ambiente paulista se transformará. O governo estadual tomou para si as responsabilidades do estado, inclusive aquelas ligadas à educação e à arte, atitudes que se diferenciavam da administração de D. Pedro II. É comum confundir as ações do recente governo federal com o governo do estado de São Paulo, o que acabaria por configurar as formas administrativas que, posteriormente, a república das oligarquias iria conduzir.

A burguesia paulista começava a traçar os caminhos para constituir São Paulo um estado com infraestrutura suficiente que se alinhasse com a

crescente produção e exportação do café e seu sucesso financeiro. É lançado em 1892 um projeto que criaria o Instituto Paulista de Belas Artes, bem como o programa de bolsas de estudos no exterior nas áreas de Pintura e Música que ficou conhecido como Pensionato Artístico do Estado. Já em 1983 cogitava-se a criação do Instituto de Belas-Artes de São Paulo, assim entendemos que o estado asseguraria a formação e a possível especialização de artistas paulistas, a efetivação dos institutos não viria a se formar, mas a bolsa do Pensionato Paulista garantiria a formação de vários pintores paulistas e um fomento da crítica artística em São Paulo.

O fato de não concretização de nenhuma proposta efetiva desses projetos fez com que o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, que teve sua origem na Sociedade Propagadora da Instrução Popular fundada em 1873<sup>10</sup>, acabasse por ser o responsável pela a formação de artistas regionais. De fato o Liceu, na prática, acabou substituindo os antigos projetos de institutos específicos que o governo vinha desenvolvendo.

O fato de não existir na capital do Estado uma escola Oficial de nível superior no campo das artes fez com que o pensionato [...] ganhasse importância substantiva junto a artistas locais. Para aqueles que não podiam estudar com recursos próprios no exterior ou até mesmo no Rio de Janeiro [...] O pensionato era a única forma de dar continuidade aos estudos. Com exceção de Anita Malfati e Vítor Brecheret, pouco se sabe sobre a produção de demais bolsistas do Estado [...] Com esses dados, no entanto, torna-se claro que em sua maioria aqueles artistas se especializaram na pintura de paisagem de forma naturalista. (CHIARELLI, 1995, p.47)

Tadeu Chiarelli nos chama atenção para um discurso distinto que encontramos nas principais pesquisas sobre o tema. Do ponto de vista político e econômico, a república quis demonstrar uma nova forma de organização, quis demonstrar a característica arcaica que a monarquia possuía, entretanto as atuações dos bolsistas do pensionato paulista nos mostram outro viés.

Mesmo saindo de uma ação modificadora, os artistas permaneciam no modelo mais clássico da pintura que era incentivada pelo antigo império. Foram poucos os que se interessaram pelas transformações artísticas após o

---

<sup>10</sup> Fundado pela elite local, O Liceu funcionava para a instrução primária e gratuita, mas já em 1882 a sociedade havia ampliado o museu transformando-o numa escola com um leque de cursos como “Comércio”, “Agricultura” e “Artes e ofícios”, a estratégia do antigo liceu era para que pudesse se formar rapidamente uma mão de obra técnica que pudesse auxiliar no rápido crescimento de São Paulo para mais informações ver: (CHIARELLI, 1995, p.48)

impressionismo, até mesmo as vanguardas europeias eram vistas com maus olhos pela elite letrada paulistana.

Com isso, percebemos que apesar de um discurso inovador que buscava colocar o estado de São Paulo à frente de uma infraestrutura comparável às capitais europeias, percebe-se que havia de fato uma elite tradicional que ainda estava com suas raízes num país agrário, viviam a *Belle Époque*, mas se pronunciavam como arautos da modernidade e transformação republicana.

### 3.7 O PERCURSO DO ARTISTA

José Ferraz de Almeida Junior nasceu em Itu, interior de São Paulo, no dia 8 de maio de 1850. Ingressou na Academia Imperial de Belas Artes, atuou em um atelier em sua cidade natal, foi para Paris, onde estudou na Escola Superior de Belas Artes, voltou ao Brasil e, como artista reconhecido, teve uma produção considerável, morreu de forma trágica sendo assassinado num crime passionnal em 13 de novembro de 1899 em Piracicaba no interior de São Paulo. Em sua homenagem o dia 8 de maio é considerado dia nacional do Artista Plástico.

Na cidade de Itu começa fazer retratos desde muito cedo, aos 5 anos de idade já demonstrava dotes artísticos em desenhos de passarinhos e figuras humanas (COSTA, 1878), mas sua atuação artística de maior repercussão ainda em Itu, foram as pinturas realizadas no interior da Igreja Matriz Nossa Senhora da Candelária, situada na Praça Padre Miguel.

**Figura 1** – Igreja Nossa Senhora da Candelária situada na Praça Padre Miguel em Itu, São Paulo.



Fonte: Imagem On-line: <http://www.itu.com.br>

O referido artista cria inúmeras produções sacras, mas que já demonstram um estilo de valorização da figura rude do sertanejo. Percebe-se, em pinturas desse momento, que já existem traços dos “homens do interior” concordando com Coli (COLI, 2002) no que se refere a um sincretismo técnico e temático.

Nas suas composições, encontra-se o tema central religioso, mas circundado a ele é nítido influências do contraste de cores e luminosidade do Barroco, um colorido próprio que remete a tons terrosos que garante uma percepção visual interiorana do final do século XIX. Junto a isso, encontramos nas obras desse momento inicial uma construção visual que une os elementos já citados com outros referentes às antigas civilizações clássicas.

A característica mais constante na pintura de Almeida Júnior, que permanece desde as primeiras até as últimas telas, é o sentido firme e exato da composição. Não me refiro a uma construção visual aprendida em escola, por meio de receitas, que resolve com facilidade banal a disposição do cenário, dos personagens e dos acessórios. Trata-se de uma intuição exigente e infalível, uma ossatura rigorosa que não busca leis de equilíbrio, mas de estabilidade, sem as quais, para ele, a pintura não pode existir. (COLI, 2002, p. 23)

Apesar de um rigor técnico visível em suas composições, o que era comum para as produções da época, percebe-se que Almeida Junior não se prende às rígidas regras ensinadas nas academias. Alguns dizem que isso poderia ser pelo fato de não possuir uma formação nata em escola de arte, mas percebemos que isso é parte integrante da sua forma de composição artística, que junto a um conjunto de técnicas aplicadas faz surgir o estilo próprio do autor.

**Figura 2 – Saudade**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz, 1899, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 197 x 101 cm, Disponível no Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Ana Paula Nascimento, fazendo análise da obra “Saudade”, de 1899, pertencente à fase final do artista e que é também o ano de seu assassinato, percebe influências técnicas distintas de outras escolas artísticas, permanecendo a utilização da luminosidade solar intensa e dos tons terrosos que garantem a característica peculiar do Artista ituano.

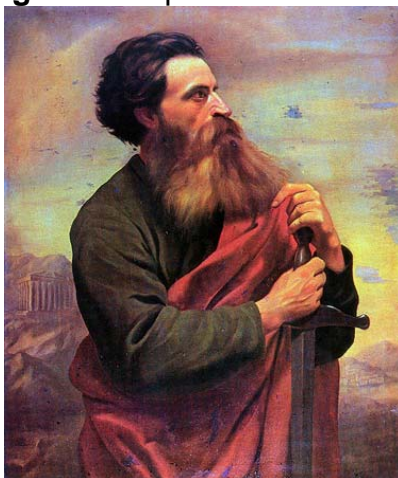
Um outro aspecto a ser destacado diz respeito à paleta de Almeida Júnior em *Saudade*, pois o artista opta por cores mais rebaixadas, tons de tendência terrosa, além de iluminar a cena com uma luz quente, típica do interior paulista. Além disso, o pintor dialoga com a tradição de Courbet e da Academia ao fazer suas cores emergirem do negro<sup>11</sup>, ou seja, a observação do vestido negro da figura e de outras partes da tela, como seu próprio corpo e ambiente possuem o negro como base da qual todas as cores emergem. Aliás, isso não está apenas presente na obra tema dessa comunicação, como também em quase a totalidade do que produz. Sendo assim, mais uma vez deve-se compreender sua poética dentro da grande tradição que o circunda. (NASCIEMENTO, 2007, p. 517)

Sobre esse conceito de união de capacidades técnicas, atuações próprias do artista e a ideia de estilismo próprio, contamos com as colaborações do professor e crítico de Arte Rodrigo Naves, que faz uma análise plausível da obra

<sup>11</sup> A questão da cor que emerge do negro vem de uma longa tradição que permeia já no século XVI a obra de Tiziano (1490-1576).

“Caipira Picando Fumo” que, segundo nossa opinião, é uma das mais famosas de Almeida Junior. Nesse trabalho intitulado “Almeida Junior: O sol no meio do caminho”, Naves analisa a famosa obra destacando a presença da luminosidade que o artista utiliza por meio do sol presente no interior paulista (NAVES, 2005). Encontramos essa mesma luminosidade no início da sua produção na obra Apóstolo São Paulo, de 1869, em que encontramos traços barrocos<sup>12</sup> que utilizam a luminosidade tropical típica do interior paulista.

**Figura 3 – Apóstolo São Paulo**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz, 1869, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 97 x 77 cm, Disponível no Acervo da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Candelária (Itu, São Paulo, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Uma das primeiras pessoas a ajudar Almeida Junior é o Padre Miguel Correa Pacheco, nome atual da praça em que se encontra a Igreja da Candelária em Itu. Segundo alguns relatos, a ida do Pintor teria sido garantida graças a uma coleta de fundos organizada pelo pároco para custear seus estudos e permanência no Rio de Janeiro, e aos 19 anos teria conseguido ingressar na Academia Imperial de Belas Artes em 1869.

Dentro da academia, desenvolve o curso de desenho, paisagem e pintura de modelo humano e destaca-se pelo seu jeito simplório de linguajar matuto. Pelo período em que esteve na academia, teria sido aluno de Jules Le Chevreil

---

<sup>12</sup> Há um estudo de Almeida Júnior muito próximo do Job, quadro de Léon Bonnat, no museu de Bayonne. Ambos tomam um velho magro, de longas barbas, como tema. Os modelos possuem grande semelhança entre si, e são tratados, nos dois casos, com claro-escuros contrastados, em bela tradição de Caravaggio. (Op. Cit. COLI, 2002 p. 23)

(1810-1872)<sup>13</sup>, Victor Meirelles (1832-1903)<sup>14</sup> e possivelmente de Pedro Américo (1843-1905)<sup>15</sup>. Recebeu diversos prêmios decorrentes de suas formas em desenho figurado, pintura histórica e modelo vivo e uma medalha de ouro para a obra “Ressurreição do Senhor” em 1874.

Após o curso na Academia Imperial de Belas Artes, Almeida Júnior, ao invés de tentar concorrer ao prêmio de uma viagem à Europa, que era comumente celebrado aos formandos com louvor, preferiu voltar a Itu, onde abriu um ateliê, próximo à Igreja da Candelária, e deu início às suas primeiras pinturas em um pequeno estúdio, realizando retratos e dando aulas de desenho.

D. Pedro II, numa viagem que fez ao interior da província paulista em 1875, chegou a visitar uma exposição de Almeida Junior e se surpreendeu com o trabalho “Belizário”. Questionando o Artista ituano, o imperador lhe pergunta por que não participara do concurso da Academia. O jovem artista respondeu que não havia mais recursos para poder ficar no Rio de Janeiro. Então, o Imperador teria lhe dito para se aprontar e concluir seus estudos na Europa, oferecendo-lhe uma bolsa de estudos no valor de 300 francos mensais. De acordo com registros, a imprensa ituana de 16 de Abril de 1876 relatava, então, que o artista patricio do interior iria estudar na Europa. (Op. Cit. COSTA, 1878)

Em meados do mês próximo segue para a Europa, a fim de aperfeiçoar seus estudos, o distinto professor José Ferraz de Almeida Junior, às despesas de S. M. Imperador, que dá-lhe uma mesada de trezentos francos por mês. O Senhor Almeida Junior na Academia de Bellas Artes no Rio de Janeiro, onde fez concluir seus estudos, distinguiu-se sempre de seus companheiros [e] mereceu dos seus trabalhos os primeiros prêmios. É mais um paulista que faz honra a seu país natal. (VIAGEM, A Imprensa Ytuana. Itu, 16 de Abril de 1876, p. 3 apud NASCIMENTO; MAU, 2007)

---

<sup>13</sup> Pintor formado pela *École des Beaux Arts de Paris*, onde recebeu várias premiações, veio ao Brasil em 1843 a convite de D. Pedro II para se transformar em Pintor do Império, Assumiu a cadeira de Desenho da Academia Imperial de Belas Artes por se destacar na composição neoclássica. Um de seus trabalhos mais famosos é a pintura em óleo sobre tela: “Sócrates afastando Alcebiades do Vício” de 1865.

<sup>14</sup> Destacado pintor nacional e professor da Academia Imperial de Belas Artes, de origem humilde ganha uma viagem de estudos na Europa de D. Pedro II onde realizou uma de suas mais famosas obras “Primeira missa no Brasil” em 1861, um dos pintores mais agraciados com mecenato do imperador.

<sup>15</sup> Pintor Nacional que também recebe os incentivos de D. Pedro II e faz uma viagem por diversos centros de produção artística, inclusive *École des Beaux Arts de Paris* onde fora aprendiz de Dominique Ingres, renomado pintor neoclássico.

Em 4 de Novembro 1876, o artista chega à França e se matricula na *École des Beaux Arts de Paris* como estudante, vivendo na Europa de 1876 até 1882, período em que produziu obras das quais algumas se perderam. Segundo o que percebemos nessa pesquisa, existe pouca bibliografia sobre a permanência dele em Paris, mas, por outro lado, importantes obras desse momento demonstram uma mudança na sua composição artística. Nesse período, em que esteve no exterior, vale ressaltar as produções de “Derrubador Brasileiro” de 1879, “Arrependimento de Judas” de 1880, “Fuga para o Egito” e “Descanso do Modelo”, ambas de 1882.

Almeida Junior esteve também em Roma, no ano de 1881, para um curso de curta duração, onde participou de exposições e ganhou prêmios, sendo sempre citado e reportado na imprensa local: “Tivemos a grata notícia de saber que nosso patricio José Ferraz de Almeida Júnior,[...] Já finalizou o grande quadro que tinha em mãos representado O caboclo brasileiro [‘Derrubado Brasileiro’], devendo entrar aquele quadro em exposição.”(ARTISTA. Imprensa Ytuana, 31 de Janeiro de 1880, p. 3 in: NASCIMENTO; MAU, 2007).

A chegada do artista no Rio de Janeiro também fora noticiada, mas o que mais nos chama a atenção é o *status* de celebridade que Almeida Junior ganha ao voltar a Itu. De certa maneira, ele representava àqueles que viviam longe da capital da província uma possibilidade, uma esperança de que era possível enxergar e ser enxergado, seja pela associação conterrânea com o pintor ou simplesmente pelo fato de saberem que os outros reconhecem o trabalho do artista, tanto pela qualidade técnica de suas obras como também por retratar o povo do interior, seja de qual classe ou instrução, o artista utilizava-os como mote principal.

[...] A cidade de Itu fez uma esplêndida recepção ao distinto pintor, natural desta cidade, Sr. José Ferraz de Almeida Junior. Às 3 e 45 da tarde grande multidão fora encontrar na *gare* o artista que desembarcou do vagão no meio de entusiásticos vivas, ao som de músicas executadas por uma banda, que ali fora postada, ao passo que subiam ao ar inúmeras girândolas e foguetes [...]. Às 8 horas da noite começou uma animada *soirée*, organizada em regozijo ao regresso do ilustre pintor, durando a festa até as 2 horas da manhã. Hoje (17) deve efetuar-se uma nova ovação promovida pelos artistas ituanos. (ALMEIDA Júnior, Imprensa Ytuana. Itu, 19 de Novembro. 1882. 1ª col., p.1 apud: NASCIMENTO; MAU, 2007)

Percebe-se que o percurso de Almeida Junior se encontra em vivências distintas, de origem humilde e interiorana o jovem que se destaca

produzindo pinturas na Igreja da Candelária, consegue chegar a Academia Imperial de Belas Artes. Mas o que destaca a pintura dele em relação a tantos outros personagens que figuram a pintura brasileira? O que nos faz o perceber de olhos atentos? Para responder essas perguntas acreditamos que é necessário entender o porquê das obras de Almeida Junior nos seduz, nos inquietam, e nos fazem pensar.

Ao observar um trabalho desse artista, defrontamo-nos com uma particularidade que nos aproxima da obra. Nos personagens ali retratados, muitas vezes, enxergamos um passado próximo, relativo às casas de quando os mais velhos ainda estavam vivos, a vista que temos de um pequeno vilarejo quando adentramos suas fronteiras. São modelos que não se perderam com as mudanças de grupos de poder e mentalidades. Eles vivem e revivem em nosso imaginário e permitem enxergar um passado próximo, mas nem tanto de conhecermos e explorarmos em suas mínimas peculiaridades. Enxergamos pessoas comuns de um tempo que só quis mostrar a alta sociedade e como eles copiavam bem os estilos de vida europeia. Nessa linha de pensamento concordamos com Lourenço:

A cultura, ou seja, os símbolos, os ritos, as práticas, as festas, o decoro e os valores em comum, agrega pessoas em torno de inúmeras hipóteses de atividades, seja na âmbito artístico-profissional, seja por faixa etária, ou mesmo pessoas associadas circunstancialmente. A cultura plasma características válidas em dado tempo e lugar. O que diferencia a cultura de outras práticas humanas e sociais sem dúvida centra-se no reconhecimento imediato de sinais e signos reconhecidos e identificáveis para cada indivíduo pertencente ao todo, desde o início do processo de sociabilidade em geral na Infância. (Op. Cit. LOURENÇO, 2007, p.45)

O artista, já formado e de volta, passa a configurar-se como respeitável artista paulista, suas obras e exposições ganhavam espaço nos jornais, os artigos e noticiários já não mais ficavam restritos a celebração da imprensa local, mas jornais com mais renome como o Diário Popular, da cidade de Itu, que narravam, comentavam os feitos artísticos e as exposições que tanto despertava o interesse de especialistas e leigos na arte.

Sua temática e características da pintura agradavam do mais simples dos trabalhadores até a um alto representante da burguesia paulistana. Almeida Junior ultrapassa a barreira do artístico enfocando o simples, dá o primor da pintura e envolve a técnica de criação para fazer aparecer e destacar o ambiente rural, o velho sertanejo, a criança de cada um e as mulheres que todos esperam. Mesmo que se estivesse em meio à nova era, do mundo capitalista, ou como

acontecendo na época, na volúpia da *Belle Époque*, era possível enxergar-se nos traços da origem da sua terra.

### 3.8 A PRODUÇÃO E NOSSA PESQUISA

Uma das principais perguntas que foi feita no início desse projeto foi o porquê de escolher estudar o ensino de História pelo viés da pintura, e a razão por escolher um pintor como Almeida Junior. Em resposta, mostrava as obras selecionadas, explicava qual seria nossa metodologia e de que forma iríamos utilizar as reproduções de suas pinturas. Geralmente as pessoas compreendiam a proposta antes mesmo de concluir meu breve ensaio. Lembro-me de um dos dias que uma colega, estudante do programa, se vislumbrou com a obra “Recado Difícil” de 1895, destacando o sentimento que lhe causava. Pelo que me lembro, suas palavras foram algo como: “Que aperto no coração em ver aquele pobre menino do sítio em ter que avisar aquela moça”.

Sei que trazer experiências não formais para esse trabalho pode parecer audacioso, mas o destaque que quero dar é como a obra de Almeida Junior é capaz de explicar, de revelar os sentimentos e deixar tão exposto e nítido aquilo que seria implícito para um caipira. Não sabemos qual seria o conteúdo desse recado difícil imaginado pelo pintor ituano, mas sentidos a dor, o pesar e a modéstia do menino.

**Figura 4 – Recado Difícil**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1895, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 138 x 77 cm, Disponível no Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

A temática rural, tão inerente à obra de Almeida Junior, o faz destacar-se perante os pintores de seu período. Não estamos dizendo que os outros artistas, contemporâneos a ele, deixassem de produzir algo do gênero, mas que o nosso artista fez disso seu principal traço sem perder um rigor técnico que já comentamos nesse trabalho. Suas construções estão entre os tipos mais simples que permeavam seu cotidiano nos primeiros anos de sua vida e a vivência das grandes construções, do linguajar polido e culto dos homens bem vestidos e os belos aposentos, que certamente teria tido contato como estudante em Paris.

Outra característica muito peculiar em suas obras é a presença da representação da infância, como se pode observar na obra utilizada nos grupos focais *Recado Difícil*, de 1895. Inúmeras obras mostram crianças das mais diferentes idades como enfoque em seu trabalho, na maior parte das obras o artista fugia dos modelos que utilizava somente do retrato intencional dos nobres filhos das famílias abastadas, que queriam e podiam retratar a tão efêmera infância com meninos e meninas em poses sóbrias trajando bonitas e pesadas roupas. O ituano valorizava o momento único e universal de brincadeiras e traquinagens como coloca Lourenço (LOURENÇO, 2007).

Chama-nos a atenção a transformação dos espaços por ele retratados. Não que Almeida Junior teria percebido a pujante transformação que algumas áreas poderiam sofrer, mas ao observar uma pequena pintura, para a qual os catálogos não informam data específica, que mostra uma via da cidade de São Paulo, a Rua da Consolação, e possível perceber as suas modificações e notar que a cena da obra com a que se apresenta nos dias atuais é irreconhecível, tornando o estudo e o ensino da história ainda mais fascinante.

**Figura 5** – Rua de São Paulo Antigo (Rua da Consolação no século XIX)



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. Sem data, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 21 × 32 cm, Disponível no Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

A paisagem destaque de sua obra nos convida a observar de perto os aspectos e detalhes que ele imprime em seus quadros, mesmo quando estamos trabalhando com reproduções digitais, que é uma realidade para as pesquisas acadêmicas atuais que utilizam de alguma forma a imagem como objeto, tendemos à possibilidade de aproximar mais, perceber através do zoom digital as características de sua pintura e seu traçado. O referido pintor não foi grande adepto de uma representação realística, assim como fizeram os neoclassicistas, é como se Almeida Junior deixasse um recado técnico: para observar a obra é preciso certa distância, é preciso ter os olhos ao todo. A senhora, velha ou não, juntamente à criança, caminha pela Rua de São Paulo antiga, o que fazem não é importante para nós. Mas a sua presença junto daquele espaço é importantíssima, pois compõe a cena e mostra uma época.

Inúmeras vezes em cenas externas com personagens o pintor procura apontar uma situação de passagem, como se estivessem se dirigindo a um determinado fim, que não se encontram diretamente referenciando na obra; ainda assim, busca abordar inúmeras facetas, se já em tomadas urbana, como a antes citada, seja nas espécies de suas, a citar variedade lumínica, a filtragem nas sombras a as superfícies aquosas, tantas ocasiões investigadas, e se encontram presente em inúmeras pinturas ao ar livre, facultando-lhe estudar brilhos, reflexos e refração. (LOURENÇO, 2007, p.79)

Outra característica importante, que faz referência ao nosso trabalho, que possui foco no ensino de História, é a presença, nas pinturas de Almeida Junior, da representação das ações dos homens comuns, seja em obras como “O derrubado brasileiro”<sup>16</sup>, de 1879, que mostra o descanso de um homem trabalhador que se utiliza da força braçal para construir seu espaço, sejam seus caipiras ou os homens letrados de seu tempo.

As pinturas históricas tão comuns, valorizadas e incentivadas a essa época mostram ações idealizadas e construções de personagens heroicos que representavam o ideal de uma nação jovem. “Os caipiras”, de Almeida Junior, vêm em contraponto a essa tendência e hoje nos são úteis para obter outra percepção dessa época. Não estamos afirmando que a obra de Almeida Junior seja totalmente distinta e apresente de fato como era a vida rural dos sertanejos. Precisamos ter em mente que, como toda obra de arte, é uma construção de ideias e imagens. Costumo pensar a arte, mais precisamente a pintura, como uma grande escolha de cenários, cores, personagens, espaço entre tantas outras coisas. O que forma um quadro é uma grande seleção desses itens e as iniciativas dos artistas.

Ao plasmar na pintura a tradição do passado rural, Almeida Junior consegue, com astúcia, agradar diferentes tendências, muitas vezes forças em confronto. Está em pauta, Nesse complexo conjunto pictórico, o desejo na construção iluminista, voltada a proceder ao inventário das formas naturais e dos tipos humanos para então erigir uma dada história. O artista em estudo examina cuidadosamente a natureza dada e humana como se fosse um cientista, que decifra e interpreta nexos. O momento paulista se caracteriza pela criação de instituições e iniciativas das chamadas riquezas, ao lado do despontar de teorias na Europa sobre emoções, a origem das espécies e os mecanismos ópticos provocados pela proximidade de dadas cores. (LOURENÇO, 2007, p.105)

No século XIX havia um debate caloroso sobre as percepções históricas, da política e sociedade, a atual sociedade, por meio de uma glorificação do Estado Nacional e de sua memória, que na maioria das vezes se utilizavam da arte para que nos trouxessem à memória conquistas ou celebrações da existência de determinados personagens que configuram como importantes para a nação<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Vale a pena destacar que a obra “O derrubado brasileiro” de 1879 foi concebida durante a permanência do artista Europa, segundo a pesquisa de Lourenço, o pintor teria utilizado como modelo um homem de origem Italiana, não que isso invalide a obra como uma produção de cunho nacional, mas vele citar o processo de composição.

<sup>17</sup> Vale ressaltar o caso de Leopold von Ranke, visto por muitos como o “pai do historicismo alemão”. Segundo as principais literaturas o pensador alemão teria sido contratado pela monarquia Prussiana com a função de glorificar historicamente e narrar uma história de acordo com a coroa

Julguei interessante trazer essa percepção sobre a escrita da história e entender o quanto a obra de Almeida Junior se destaca para a proposta de nosso trabalho. A tendência de valorização da nação, proferida por D. Pedro II, e a construção de imagens sobre ela não é algo próprio e distinto da realidade brasileira do século XIX, as percepções desse momento na Europa eram uma série de movimentos que desde o Realismo mostravam questionamentos e reconstruções de discursos no campo das artes. No Brasil, a tradição da pintura configura artistas e pensadores de acordo com a proposta imperial de consolidação e defesa da nação pelas pinturas históricas no campo da arte, o destaque do pintor ituano é sua outra percepção de mundo voltando os olhos para aquilo tão comum e corriqueiro e que de certa forma envergonhava as elites brasileiras, que mesmo vivendo num país de se sustentava da produção agrícola se portava como qualquer grande nação comercial europeia.

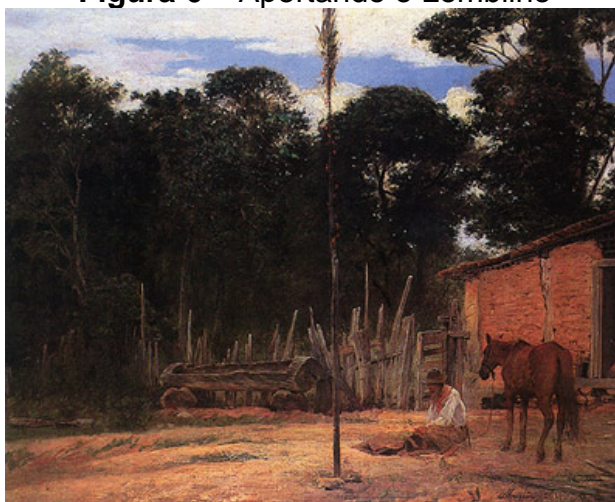
Ao observar com atenção a obra “Apertando o lombilho”, de 1895, encontramos uma grande valorização da ambientação natural, numa perspectiva baixa, na qual encontramos o solo tomando a parte inferior da pintura, as árvores tomam grande espaço do quadro, e mesmo que as pinceladas vistas numa aproximação se percam na percepção, é nítida a intenção do uso do contraste da iluminação, onde é mais fechada há um verde muito escuro que tendencia a um negro. O estudo de paisagem era uma das importantes disciplinas do curso da Academia Imperial de Belas Artes.

Acredita-se que, pelo período em que foi aluno da Academia Imperial de Belas Artes, no Brasil, Almeida Junior teria sido aluno de Agostinho José da Mota, um importante pintor que assumia a cadeira de disciplina de Paisagens, Flores e Animais e que assumira a disciplina em 1860 ficando até sua morte em 1878 (FERNANDES, 2002). Mota foi um dos primeiros pensionistas da Academia, tendo desenvolvido sua habilidade em Roma, em 1850, por influência de F. E Taunay, que teria orientado a ele uma perspectiva de natureza profunda, que a pintura não deveria colocá-la como um preenchimento distante, mas deveria possuir as diferenças e características de detalhes que vão sumindo ou escurecendo de acordo com a distância. Para Taunay e, conseqüentemente, para Mota que, de volta, teria assumido as aulas da academia.

---

que pretendia mostrar que a reformas ideias deveriam ser proporcionadas pelas atitudes da coroa, tornou-se amigo de Frederico Guilherme, monarca Prussiano e Maximiliano da Baviera se tornando um importante historiador com grande prestígio social para época.

**Figura 6 – Apertando o Lombilho**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1895, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 64 x 88 cm, Disponível no acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

O homem que está sentado ao chão aperta calmamente a sela, a qual chamavam de lombilho, conversando com pessoas do campo algumas me disseram que os antigos lombilhos era feitos em couro, tecido grosso de algodão e madeira. Tudo isso era amarrado em uma espécie de envolto, que deveria ser acoplado ao cavalo para grandes cavalgadas. O lombilho era interessante para aquele que se sentava no cavalo, proporcionando-lhe maior conforto no trotar, ganhando mais firmeza com o acessório amarrado na parte inferior do cavalo, o os rápidos movimentos que a musculatura do cavalo faz ao adquirir maiores velocidades são suavizados pelo tecido de algodão grosso que há sob a camada de couro espessa. Ao cavalo evitava um cansaço exaustivo, pois distribuía a pressão do peso de quem monta.

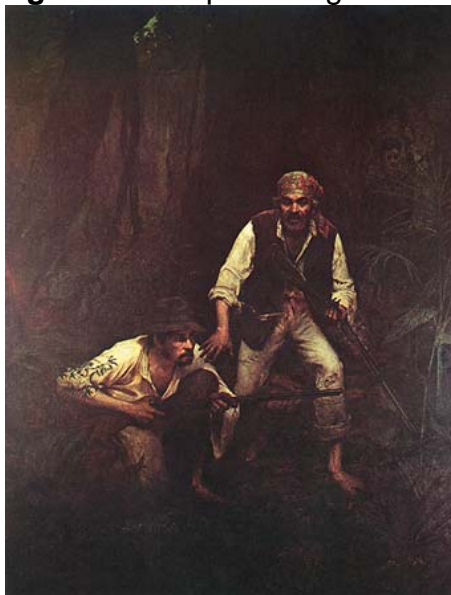
Amarrar e apertar o lombilho era uma atividade comum de quem vivia no sertão, pude observar no Museu paulista<sup>18</sup>, onde há em exposição um desses lombilhos muito bem utilizados, que as texturas desenhadas no couro desapareciam em meio ao aspecto lustrado do corrente uso, observando os furos que haviam na peça e como eram dispostos os fios que passavam por elas. Percebi que era necessário um grande cuidado para que a força e a pressão aplicada à corda não cortasse nem abrisse uma fenda maior que deixaria o lombilho “frouxo”, era uma habilidade necessária aos que se utilizavam de cavalos.

---

<sup>18</sup> Conhecido popularmente como museu do Ipiranga, o acessório em questão estava em exposição na parte inferior do prédio onde se encontram uma série de fontes materiais.

Essa ação sertaneja comum e corriqueira dialoga muito bem com o cotidiano e as ações dos caipiras sertanejos, como na obra “Caipiras Negaceando” de 1888.

**Figura 7 – Caipiras Negaceando**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1888, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 281 x 215 cm, Disponível no acervo do Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Outra obra em destaque, que utilizamos em nosso trabalho na sala de aula, é “Caipira negaceando”, de 1888, que mostra que esse caipira não era aquele da tão famosa obra “Caipira picando fumo”, de 1893, que mostra o caipira numa outra composição de tempo: as grandes cidades. O ato de picar o fumo requeria tempo, e era uma ação ritualística de um prazer sertanejo, esse modelo de um caipira preguiçoso que de certa forma representasse o Brasil talvez tivesse sido tomado pela literatura do início do século XX da qual os literários a definem como pré-modernista, e, posteriormente, ganhado notoriedade na década de 1960 com as produções de cinema popular. (SILVEIRA, 1997).

A concepção de tempo era outra. Enquanto a sociedade letrada se ocupava em debates calorosos sobre arte, ciência e política, o sertanejo vivia num local esquecido, em que a proximidade e os laços com os demais não lhe permitiam trocar experiências e conhecer aquele mundo que tantas vezes se escondia por situações corriqueiras. Não havia espaço para que esses membros vivessem de forma autônoma e independente, seria muito difícil encontrar individualismo nos pequenos vilarejos, e caso alguém vivesse dessa forma, era cuidadosamente

observado, como ainda ocorre hoje em qualquer pequeno núcleo de pessoas. Nesse interior esquecido por todos, vivia-se na luta pela sobrevivência.

Os caipiras da obra de Almeida Junior sempre desenvolvem uma ação, na grande maioria das vezes não se trata de um retrato, mas sim de uma cena que poderia ser um simples ato que surgiria de um modesto estudo esboçado num papel, mas em outras obras encontramos uma movimentação e uma dinâmica que nos chama a atenção. Em relação a isso, Coli nos mostra um pouco mais sobre a execução de pintura no século XIX.

Assentados nessas composições sem falhas, os caipiras de Almeida Júnior estão sempre associados a alguma ação. Nesse sentido, eles distanciam-se da antropologia tal como era concebida no século passado, para aproximar-se daquela que concebemos hoje. A antiga antropologia, vinculada às distinções raciais, às descrições antropométricas, voltava-se para os tipos físicos. A fotografia foi usada, por ela, desde cedo: os retratados aparecem, em grande maioria, de frente, de perfil, imóveis, com os braços pendendo. Almeida Júnior não se interessa por essa antropologia física; muito de seus caipiras eram modelos, contratados ou amigos, às vezes nem mesmo brasileiros - assim o derrubador, os negaceadores. Ele se interessa pelas relações culturais, pelos gestos, pelo meio, pelos objetos que as caracterizam. (COLI, 2002, p.25)

A pintura do final do século XIX era bastante influenciada pela fotografia, a nova técnica de capturar de imagem através da luz, que trouxe uma novidade para o momento, e a concepção de imagens por meio das pinceladas de tintas, utilizando desse “artifício moderno” que possibilitava uma série de movimentos como se os personagens estivessem numa ação de caça, na tensão de uma tocaia, à espreita do que poderia acontecer.

J.L da Costa Sobrinho, em um artigo de 15 de outubro de 1888, detém-se aos elementos distintos da obra. Ele comenta sobre os gestos, as roupas e a expressão corporal que se encontram nos personagens. O crítico ainda cita algumas características que colocam essa obra próximo ao que ele determina como sublime, relata que o frescor gerado pela quantidade de tinta no quadro gera um aspecto assombroso com os grandes troncos atrás, as folhas em decomposição e os galhos derrubados com o embate com a tempestade. Ressalta ainda que obra se destaca por esse colorido próprio e sombrio que seria indescritível e irreproduzível e

que seria destaque em exposições e seria um ótimo candidato a receber prêmio com o que se esperavam os críticos da época.<sup>19</sup> (Op. Cit. LOURENÇO, 2007 p. 137)

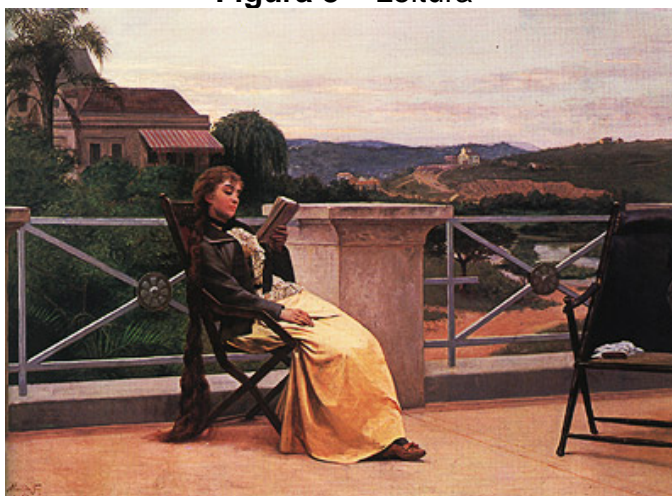
Partindo para a outra proposta da pesquisa, vamos contrapor as imagens que evidenciam o campo, suas dinâmicas e seus personagens com as imagens que fazem parte da cidade, ou da ideia de cidade que Almeida Junior nos traz em seus quadros. Vale ressaltar que nossa proposta de trabalho visa utilizar das concepções e construções que existem sobre a cidade, e não é específico a uma determinada cidade. É claro que não poderíamos negar a presença tão firme e sóbria de São Paulo, principalmente o interior, mas na escolha das obras observamos quais trariam aspectos urbanos nas quais os alunos poderiam identificar uma cidade do final do século XIX.

A primeira ideia que tivemos ao apresentar as imagens aos grupos focais era a possibilidade de ter uma pintura que serviria de transição e que a apresentação dela aos alunos poderia dar-se de maneira que eles enxergassem na sua temática elementos presentes tanto no campo quanto na cidade, até mesmo para evocar uma série de questionamentos aos estudantes, evitando que eles reduzissem a análise a ação de discriminar quais elementos são pertencentes à cidade e quais pertencem ao campo, sem deixar qualquer possibilidade de inter-relação.

A obra *Leitura*, de 1892, demonstrava esse aspecto de “transição” entre uma temática e outra e decidimos utilizá-la também pelo fato do destaque que uma mulher estaria sentada numa varanda praticando o ato de leitura, que seria algo pertinente a uma classe mais abastada da sociedade.

---

<sup>19</sup> *Caipiras Negaceando* de 1888 foi exposta no atelier de Almeida Junior, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e seguiu para Paris na Exposição Mundial em 1889, a mesma em que em Maio Alexandre Graham Bell apresentaria o telefone a D. Pedro II. E Em novembro seria proclamada a República. Em relação aos prêmios se destacam como a aquisição na Exposição Geral da Enba em 1890 já no período republicano e a láurea máxima com a grande medalha de ouro no conjunto das obras: “*Caipiras Negaceando*” de 1888, “*Leitura*” de 1892 e “*Descanso da Modelo*” de 1882 novamente em Paris em 1892.

**Figura 8 – Leitura**

**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1892, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 95 x 141 cm, Disponível no acervo da Pinacoteca do Estado São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

A obra data do início dos anos 90 do século XIX, momento esse colocado como de ‘experimentação’ no ponto de vista técnico da execução das pinceladas. Lourenço (LOURENÇO, 2007 p. 147) apresenta-nos uma série de ensaios cromáticos em pinceladas variadas, entre espatuladas que garantiam uma percepção impressionista, fracionadas, largas e gestuais, variações textuais, atenuando contornos e formando volumes, investigação dos efeitos solares tomados direto da natureza; diversidade lumínica e composicional aliados aos estudos de expressões, sentimentos e objetos.

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito à paleta de Almeida Júnior [...], pois o artista opta por cores mais rebaixadas, tons de tendência terrosa, além de iluminar a cena com uma luz quente, típica do interior paulista. Além disso, o pintor dialoga com a tradição de Courbet e da Academia ao fazer suas cores emergirem do negro<sup>20</sup>, ou seja, a observação do vestido [...] da figura e de outras partes da tela, como seu próprio corpo e ambiente possuem o negro como base da qual todas as cores emergem. Aliás, isso não está apenas presente na obra tema dessa comunicação<sup>21</sup>, como também em quase a totalidade do que produz. Sendo assim, mais uma vez deve-se compreender sua poética dentro da grande tradição que o circunda. (NASCIAMENTO, 2007, p. 517)

Sua pintura não deixa de apresentar as características de uma determinação de tons terrosos e o sol do interior paulista, a mulher sentada numa posição confortável numa sacada, ou quintal que possui vista de uma paisagem

<sup>20</sup> A questão da cor que emerge do negro vem de uma longa tradição que permeia já no século XVI a obra de Tiziano (1490-1576).

<sup>21</sup> A obra em análise por Nascimento é “Saudade” de 1899.

natural que destaca aquele ambiente. Seria uma filha de algum importante produtor de café? Seria uma construção urbana periférica que fugiria do artificial ambiente urbano? Leitura é uma das obras de Almeida Junior que se destaca em seu conjunto, já que mostra uma ação corriqueira das mulheres da elite daquela sociedade: ler folhetins.

A obra que mais destacava a questão da vivência urbana é aquela intitulada “Família de Adolfo Augusto Pinto”. O referido personagem é um homem de meia idade, com bigode, de terno negro, sentado sobre um cadeira confortável. Tratava-se de Adolfo Augusto Pinto, engenheiro, tendo sua origem em família de comerciantes, foi um importante parlamentar no Governo de São Paulo após a proclamação da República, destacou-se mais em seu segundo mandato durante o governo de Campos Salles de 1894 até 1898, sendo um dos responsáveis pela estruturação do plano ferroviário interior-litoral de 1895 e pelo projeto de reestruturação da catedral da Sé.

**Figura 9** – Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto



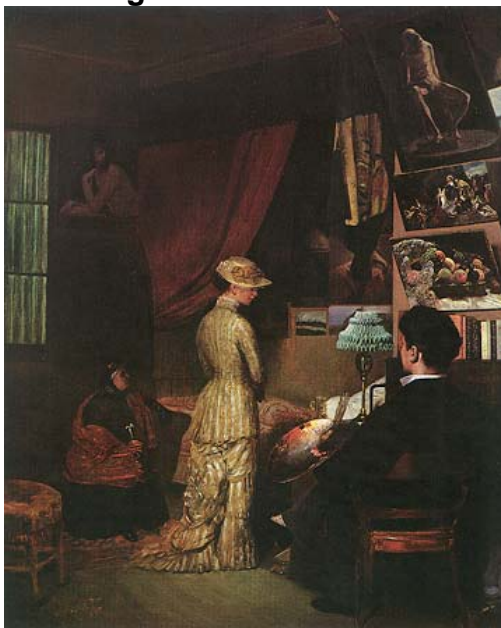
**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1891, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 106 x 137 cm, Disponível no acervo da Pinacoteca do Estado São Paulo (São Paulo, SP, Brasil)

Na cena, encontramos uma típica situação urbana do final do século XIX, o homem da casa numa posição hierarquicamente maior que todos ali presentes. Ele executa uma leitura de um bilhete ou um documento de escrita curta, ao fundo, em um estofado, há uma jovem mulher que aparenta ser a esposa que ensina algo para a uma menina, que observa atentamente a lição. À direita do observador o menino folheia um grande livro que poderia representar a cristandade

por meio da sagrada escritura. Ao chão, sobre o tapete, duas crianças estão com um bebê de pele mais escura, o que poderia demonstrar alguma ligação dessa cena com a escravidão, no chão, papéis, lápis e um boneco esquecido pelas crianças, mas não para nossos olhares atentos de historiadores.

Destacamos que o ambiente se desdobra pelas cores belas apresentadas pela tapeçaria e os detalhes do papel de parede. Ao fundo, fotografias em preto e branco, considerada uma arte cara para a época, quadros mais acima e instrumentos musicais como violoncelo e um piano de cauda curta, a cena externa da qual vem a luz nos revela se tratar de um bela casa no ambiente urbano devido a delimitação de um muro e continuidade de outra residência da qual enxergamos somente a parte do telhado. A última obra que decidimos utilizar em nossos grupos focais é “O Modelo”, de 1897, pertencente a uma fase final do pintor, muito próxima de seu assassinato em 1899.

**Figura 10 – O Modelo**



**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1897, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 80 x 65 cm, acervo de coleção particular – Imagem on-line: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais.

Nessa obra encontramos uma mulher de costas que visita um atelier de um artista, ele, sentado, observa-a de forma fixa, como se a fizesse tomar uma decisão. A mulher, uma possível modelo, observa atentamente o espaço e as pinturas ali dispostas. Uma das coisas que chama a atenção desse quadro é a presença nítida de uma de suas obras no canto superior direito do observador, a obra intitulada simplesmente como Figura (estudo de nu na academia) e sem data,

nos faz refletir se o homem de costas não seria o próprio Almeida Junior numa metalinguagem. Em seus quadros que mostram um atelier, encontramos algumas características peculiares que se repetem, como cotinas, móveis, disposição do espaço, como se o artista estivesse representando um mesmo espaço ou seu próprio local de trabalho. Local esse tão pertinente a uma realidade urbana do século XIX.

Alguns tratam a obra do referido pintor como contraditória, mas preferimos seguir os pensamentos de Lourenço:

Se a obra de Manet fala de um mundo peculiar e antiburgues em que o artista se insere, já o ituano privilegia a exaltação da natureza e da luz tropical. A paisagem se constitui, entre nos, numa das formas de resaltar a autonomia e a identidade diferenciadora desejadas, em particular nas lutas republicanas e em modalidade paulista. A força da luta como reserva moral encontra um abrigo importante na cena harmoniosa e familiar do distinto representante da cena paulista.  
(Op. Cit. LOURENÇO, 2007, p.80)

Almeida Júnior constitui uma forma peculiar de criação, trazendo-nos inúmeras formas e concepções sem que possamos dizer com propriedade que aquele é Almeida Junior. Seria muito fácil a quem se prestasse a fazer uma pesquisa sobre esse ituano, e, de forma mais simplificada, dizer qual é seu estilo, rotulá-lo tranquilamente. Não se enquadra, pois percebemos em seus traços uma paixão pela pintura de cenas relacionadas ao campo, mas que sofre as transformações técnicas e temáticas de acordo com a realidade de cada época. Lourenço, comentando um pouco de sua forma de atuar artisticamente, nos diz:

Almeida Junior contraria qualquer interpretação linear, angariando grande diversidade de fatura e desafiando ser enquadrado em um clichê decifratório, Além da multiplicidade de temas, assina de inúmeras formas em um mesmo momento. Usa cromatismos variados; vale-se de paleta distinta em uma mesma temática; escurece cores em ambientes internos ou passa por uma vaga lumínica cenas de gênero. O desenho se suaviza com o passar do tempo, mas ainda na mesma época, contorna ou não as formas por traça desenhado. (Op. Cit. LOURENÇO, 2007, p.55)

Com as obras apontadas nesse capítulo, atuamos nas salas de aula por meio de uma metodologia que se utiliza de grupos focais para compor nosso método de pesquisa, apresentado nessa dissertação. O fim de nosso artista fora trágico. Ao chegar a Piracicaba, por volta das quinze horas do dia 13 de Novembro de 1899, no Hotel Central, Almeida Junior teria recebido um golpe na região da

clavícula e em seguida uma apunhalada de faca, na região do coração, proferida por José de Almeida Sampaio. De acordo com informações de jornais da época, o crime teria tido motivação passional e apesar de preso, seu primo Almeida Sampaio, teria sido considerado inocente das acusações já que teria descoberto cartas e juras de amor de sua esposa à Almeida Junior, que teria sido prometida em casamento a ele aos 3 anos de idade, mas se casara com o primo aos 13 anos, enquanto Almeida Junior ainda estava em estudo na Europa.

#### **4      CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS ESCOLARES E A OBRA DE JOSÉ FERRAZ DE ALMEIDA JUNIOR: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS**

Os trabalhos na área de ensino de história vêm ganhando notória importância pelas discussões e debates que o tema apresenta no meio acadêmico brasileiro e também por conta do aumento significativo da quantidade de pesquisas nessas áreas em várias partes do Brasil. Entretanto, é uma área nova, e apesar de apresentar muitas iniciativas e debates ainda não apresenta publicações e pesquisas com quantidade e variedade de temas como em áreas mais tradicionais da historiografia.

Pela perspectiva da produção, uma análise com objetos não tão comuns apresentam grandes desafios ao historiador que pretende aplicar sua pesquisa em sala de aula, sua metodologia precisa ser bem elaborada para que seja possível uma boa análise da percepção dos alunos sobre a história e sua construção e legitimação pelos tempos, minimizando aquela percepção comum ao estudante de uma história de única verdade. As recentes pesquisas nos permitem observar a escola como um espaço dinâmico e de produção de conhecimento, negando o caráter inferior que durante muito tempo esteve presente nas investigações que envolvessem a vida escolar.

Qualquer pesquisa que busque novas possibilidades de análises se depara com a dificuldade de encontrar trabalhos pares que ajudariam na composição de uma metodologia do campo da história, em busca de uma diversidade maior de debates é necessário trazer leituras e métodos de outras áreas para ampliar as possibilidades de análises e compor outra leitura de resultados que tanto já foram feitos em outras linhas de pesquisa. Não é que devemos mudar de direção, mas tal iniciativa vem somar com a nossa proposta que não é uma simples análise de sala de aula, mas uma análise das possibilidades de construção de conhecimento no ambiente escolar.

Nosso trabalho é uma junção de métodos e possibilidades para a realização da proposta inicial, que seria a percepção dos alunos sobre o final do século XIX e os ambientes do campo e cidade, a partir da escolha de algumas obras de José Ferraz de Almeida Junior que já elencamos nos capítulos anteriores. Em relação às percepções dos alunos optamos por pensar na produção que eles poderiam fazer ao escrever suas próprias narrativas históricas por meio dos debates

e da visualização de fontes históricas apresentadas, ou seja, as obras de José Ferraz de Almeida Junior.

A pesquisa foi realizada na cidade de Faxinal, no interior do estado do Paraná, no colégio São Domingos que é dirigido pelas irmãs dominicanas de Santa Catarina de Senna. A cidade de Faxinal fica a aproximadamente a 100 quilômetros de Londrina<sup>22</sup>, possui uma população de 16.314 habitantes. A maior parcela da população é do ambiente urbano, composto de 12.556, e o rural, 3.052. As mulheres são uma pequena maioria compondo 8.287 em comparação com os 8.227 de homens.<sup>23</sup> A cidade possui atividades de prestação de serviços e comércio que atende pequenos municípios e distritos próximos, mas a atividade financeira predominante é a rural, sendo o tomate a principal cultura produzida na região.

**Mapa 1** - Mapa de regiões metropolitanas do Paraná com destaque para a cidade de Faxinal.



O colégio São Domingos é o único colégio particular da região, e foi fundado em 1934 com a chegada das irmãs dominicanas de Santa Catarina de Sena, congregação fundada em Portugal em 1868 pela religiosa Tereza de Saldanha, quando o município ainda era o distrito policial de São Sebastião. A instituição oferece os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>22</sup> Distância estabelecida através do sistema *Google Maps* percorrendo a PR-445, PR-451 e BR-272

<sup>23</sup> Dados obtidos através do Censo 2010 através do endereço: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>, acesso em 22 de maio de 2010

#### 4.1 GRUPOS FOCALIS

Em nossa pesquisa decidimos optar pela técnica dos grupos focais para poder ter uma visão sobre a percepção dos alunos dos finais dos ciclos do ensino fundamental e médio sobre como era o Brasil do final século XIX, quais suas percepções sobre os ambientes do campo e cidade e os sujeitos envolvidos.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite ao pesquisador obter dados de natureza qualitativa por meio de sessões grupais composta de 6 a 15 pessoas que compartilham algo em comum, por exemplo, sexo, idade ou uma ocupação. Eles refletem um recorte de uma realidade que visa discutir vários aspectos de um determinado tema. Os dados obtidos por essa metodologia possibilitaram o conhecimento de percepções, conceitos, opiniões, expectativas, representações sociais, que venham a ser estudados.

O grupo focal é composto por uma análise de múltiplas percepções. Em nosso caso específico, trata-se de propor uma função: compor um texto, ao nosso analisado a partir de uma imagem, que nessa pesquisa trata-se de obras de José Ferraz de Almeida Junior, fazendo relação com nosso recorte que é o final do século XIX. Todo o percurso dessa execução foi observado e qualquer atuação do analisado, mais simples e sutil que fosse, poderia ser um objeto de indagação por parte do pesquisador.

Ao optar por abordar a técnica de Grupos Focais na pesquisa social, é preciso enfatizar que esse debate recebe destaque, nesse momento introdutório, por sua importância para o futuro da pesquisa social, que demanda, cada vez mais, uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas. Desta maneira, elegemos a técnica de grupos focais, considerando que seu prestígio e utilização têm crescido bastante no âmbito da pesquisa social, o que requer esforços analíticos que a (re)interpretem e trabalhem em consonância com as demandas dos cidadãos, colocando-a em posição de destaque no campo metodológico. (CRUZ NETO, 2002 p.2)

A utilização dos grupos focais data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando Bogardus, citado por Morgan<sup>24</sup>, analisou por meio da ótica das ciências sociais os efeitos da propaganda durante a segunda guerra mundial.

---

<sup>24</sup> Ver: Morgan DL. Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications; 1988.

Apesar do uso dessa metodologia em outras obras, pouco se discutiu e se debateu sobre o tema nos anos seguintes.

Nas últimas três décadas, o uso desse tipo de análise vem sendo mais frequente em trabalhos acadêmicos nos campos da psicologia social, enfermagem e medicina. Houve iniciativas dos professores da Faculdade de Saúde Pública/USP, no estado de São Paulo, entre 1989 e 1992, com grupos que debatiam as instituições de saúde. As experiências descritas demonstraram que a técnica é eficiente, possibilitando, em um período curto de tempo, identificar uma análise aprofundada de problemas a partir do ponto de vista dos entrevistados. (Westphal, 1996 p. 472)

Durante o mesmo período, a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais aplicadas restringiu-se à utilização da observação do participante e de entrevistas direcionadas e únicas. Mais recentemente, os cientistas sociais, inclusive os que dialogam com saúde, educação em saúde, e psicologia voltaram a utilizar entrevistas em grupo, justificando a escolha desse método qualitativo por motivos da convivência que o pesquisador tem com seu objeto, e assim é capaz de conhecer mais aprofundadamente aquele número de pessoas e como se constroem as dinâmicas sobre determinados assuntos.

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. [...] Exatamente por isso, as questões aventadas pelo Pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos. Logicamente, algumas opiniões causam mais impacto e polêmica que outras, gerando reações que ora convergem ora divergem. O importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas. (CRUZ NETO, 2002, p. 5)

Os grupos focais são utilizados para agrupar percepções, *insights* e interações que dificilmente seriam obtidas fora do grupo. Os dados obtidos são considerados como o processo do grupo, sendo um conceito distinto em comparação as análises individuais, na qual o pesquisador obtém percepções isoladas (KIND, 2004). Esse método de análise possibilita uma reflexão sobre a soma dos pontos de vista e sentimentos tomados durante a ação, formando uma

percepção daquele grupo que converge às várias posições distintas numa linha de raciocínio único, ou seja, seria uma pesquisa qualitativa observando as dinâmicas que permeiam uma sala de aula. (GONDIM, 2004)

O grupo focal é um método que permite ao pesquisador observar a pluralidade de sujeitos simultaneamente, observando as características de interação grupal como a aceitação ou negação, mesmo que sejam manifestações sutis. Os grupos focais funcionam como um convite a uma apropriação crítica ao pesquisador que queira utilizar essa metodologia no processo de construção do conhecimento. Numa análise desse tipo, o pesquisador obtém uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema. (KIND, 2004)

A utilização de sessões de grupo como técnica de pesquisa é recomendada pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em ambientes permissivos pode facilitar a expressão de emoções. Assim, os pesquisadores podem observar como a controvérsia vem à tona e como os problemas são resolvidos. (Westphal, 1996 p.473)

A técnica de grupos focais se fundamenta na tradição do trabalho em grupo executado pelas áreas da saúde como a enfermagem e a psicologia social, já mencionadas. Dessa forma, encontramos diferentes embasamentos teóricos que adéquam essa metodologia a suas análises no processo de investigação. Em nossa pesquisa, utilizamos a percepção que um grupo focal fosse formado de acordo com o interesse dos estudantes. No colégio foram feitas as propostas, para as duas séries que analisaremos, sobre o interesse em participarem das sessões de grupos focais sem oferecer nada em troca, nossa intenção era selecionar um número suficiente de alunos que se demonstravam dispostos a colaborar com os debates sem promessas como nota de participação no boletim bimestral, dessa forma conduzimos a pesquisa para uma análise qualitativa buscando baixos níveis de desvios.

O número de participantes de um grupo focal é condicionado por dois fatores: deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (Krueger, 1996 Apud Cruz Neto).

Para chegar aos debates e aos diálogos sobre um assunto previamente determinado, deve-se dar ao grupo uma tarefa específica a ser mediada pelo pesquisador. É necessário que ele permaneça atento para não conduzir o debate de forma a retirar a liberdade do grupo nas discussões apresentando posicionamentos tendenciosos, e não permitir, também, que o assunto entre em caminhos fora do contexto da pesquisa.

Dessa forma, concordamos com Kind que aponta: “o papel do moderador está comprometido também com as premissas desse referencial. Em linhas gerais, se o moderador traz como suporte teórico modelos mais clínicos de condução e análise de grupos, há uma tendência em ser diretivo apenas o mínimo necessário para que não se desvie em demasia do tema da discussão.” (Kind, 2004 p. 130)

A técnica de entrevista em grupo focal mostrou-se muito adequada para a nossa proposta de pesquisa, uma vez que promove discussões sobre o assunto de maneira que se tenha a possibilidade de aproveitar ao máximo as situações e ocasiões graças aos recursos tecnológicos atuais que nos permitem gravar, fotografar e filmar os encontros, dando uma maior liberdade ao pesquisador para a condução de questionamentos aos entrevistados. Nosso propósito diz respeito ao incremento qualitativo de uma investigação social sobre o pensamento do aluno do fim dos ciclos do ensino fundamental e médio.

#### 4.2 AS NARRATIVAS ESCOLARES

É muito difícil estabelecer um momento preciso de quando o homem exerce a linguagem, até mesmo porque não podemos convencionar que a comunicação só é possível por meio de códigos sonoros ou escritos - o ato de comunicar envolve todos os sentidos humanos e demonstram vontades, desejos, pensamentos, julgamentos entre outros. Segundo Geoffrey Sampson, em seu trabalho sobre sistemas de escritas, considera que a escrita teria surgido

tardiamente com relação ao aparecimento da linguagem, após a revolução neolítica, e sua história pode ser dividida em três fases: pictórica, ideográfica e alfabética. (SAMPSON, 1996)

Não se pode aplicar uma ideia cronológica, como se cada fase fosse “superando” a antiga, até hoje temos sociedades que se utilizam dessas três composições básicas de escrita.

A fase pictórica trata-se, basicamente, de desenhos que representam uma composição simplificada da realidade, sem associar-se a temas abstratos e fonéticos. Tal associação pertence à chamada fase ideográfica, as sociedades relacionavam certas ideias e conceitos, e encontramos iniciativas de escritas como essas nas sociedades que ocuparam o vale fértil de Mesopotâmia e no antigo Egito.

Já a escrita alfabética é caracterizada pelo uso de símbolos, em nosso caso letras, que perdem o valor ideográfico e assumem uma função puramente fonética. De acordo com Sven Ohman, a escrita fonética foi apenas um desdobramento da escrita ideográfica, ou seja, o homem foi aos poucos percebendo a facilidade em operar por meio dos sons em relação às ideias, o que diminuiu sensivelmente o número de pictogramas na escrita, possibilitando a sua proliferação e facilidade da aprendizagem do processo de escrever (apud Kato, 1990, p. 16).

A escrita passou a ser utilizada como fonte de poder, pois mostrava, por meio de seus registros, como seria um culto religioso, quais os feitos de determinado governo e, dessa forma, o ofício de escrever passou a ser um grande instrumento de controle administrativo que não poderia ser acessível a todos. Percebemos que esse controle configurou-se não somente na antiguidade, mas também percorreu toda idade média, chegando até o século XX.

Quando observamos o uso da escrita no processo de ensino e aprendizagem, ela adquire funções distintas: nas aulas de gramática observam-se as formas e interações linguísticas, na redação observa-se se o aluno consegue formular um texto lógico a partir de suas ideias, já na matemática, geralmente, é feita uma construção textual que apresente os dados e leve o aluno a raciocinar logicamente para encontrar uma solução.

Quando pensamos sobre utilização da escrita nas aulas de história, nos vem à mente a grande quantidade de textos sobre os assuntos. É a ideia de que a história é composta de muitos conteúdos. O senso comum enxerga que o

professor que domine e memorize todas essas informações é competente. A construção desta afirmação não se dá somente pelo que se observou da atuação dos docentes, que abrange, também, a transmissão oral desses conteúdos, a comunicação deles aos alunos, a explicação, mas sim é uma soma de ideias, ações e conceitos que formam nosso sistema educacional.

Somado a isso, o professor é incitado a ficar atento aos programas das provas de vestibular, e em poucas aulas conseguem fazer uma síntese de todo o conteúdo, já que a valorização no resultado final da seleção é dada ao aluno que tenha absorvido uma quantidade maior de informação. Essa realidade interfere diretamente no desenvolvimento das aulas de história. Ao executar alguma atividade escrita em sala de aula, o professor pede que o aluno responda corretamente, de acordo com que está no texto, sem uma problematização, e para a correção, ele se pauta pela forma como o aluno conseguiu expressar, ou melhor, reproduzir aquele conteúdo “corretamente”, assim como está em seu guia didático, mesmo que aquele assunto não possua nenhum significado ao estudante.

Pensando nisso, procuramos um caminho de análise que possibilite a observação de como o aluno entende o trabalho com a fonte histórica imagética e como aconteceria a relação entre os mesmos, visto que em cada grupo focal havia uma quantidade significativa de ideias e pessoas que as defendiam. Nossa análise tem a intenção de observar de que forma as ideias dos alunos convergiram na composição de um único texto, e observar também por meio da oralidade, gravados em áudio e vídeo durante o processo, quais discursos não aceitos pelos membros do grupo aparecem como uma iniciativa de voz contra aquela história dada como oficial.

Quando pensamos em oralidade, não é nossa intenção fazer um trabalho específico dentro da própria história oral, mas sim observar atentamente o processo de construção das narrativas históricas feitas pelos alunos, para que então possamos ter um maior leque investigativo através de uma oralidade secundária.

Walter Ong estabelece uma importante distinção sobre a oralidade. Dividindo-a em oralidade primária e oralidade secundária, o primeiro tipo faz referência à oralidade das culturas que não conhecem qualquer letramento da escrita ou da imprensa ou até mesmo por pessoas sem familiarização nenhuma com a escrita. Já a oralidade secundária se relaciona com a alta tecnologia na qual há um grande incentivo à oralidade por meio do telefone, rádio, televisão, entre outros

eletrônicos que para existirem e continuar funcionando dependem da escrita e da imprensa. Para Ong, atualmente, não há cultura de oralidade primária no sentido estrito, na medida em que todas as culturas conhecem a escrita e tem alguma experiência de seus efeitos. (ONG, 1998)

Considerando o processo comunicativo de linguagem como ato em relação ao outro e sobre a realidade na qual está inserido, encontramos o procedimento cognitivo que tanto nos orienta e faz aprender desde atitudes simples até conceitos abstratos. O ato de comunicar e aprender não ficam somente na informalidade oral, faz parte do processo organizar o assunto, realizar uma linha de raciocínio e construir uma argumentação textual.

O que prevalece é um olhar incapaz de articular a possibilidade de aprender a língua e construir conhecimento, ou mesmo de usar a língua e “manipular” criticamente os conhecimentos adquiridos. O estudante escreve unicamente para ser corrigido, porque não se concebe (e, portanto, pouco se trabalha) a língua como instrumento que permite relacionar, ampliar, contrapor, hipotetizar, argumentar, definir, problematizar conteúdos. Além disso, o professor especialista desconhece o potencial que esta modalidade lingüística possui como mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as relações que existem entre a escrita e o desenvolvimento da consciência. (DIAS, 2007 p.23)

Douglas Kellner (2001), abordando a pedagogia na pós-modernidade, faz uma análise sobre o crescente papel da imagem na atualidade e como a escola ignora essas ações. Kellner, apesar de pesquisar como a visualização da escola pela mídia aborda que a escola é passiva demais quanto à transformação da sociedade e sua estrutura, na qual ela chama de moderna, não se adapta as novas realidades. Em seu trabalho diz que a escola simplesmente usa a imagem como prova daquilo que está escrito e não faz o aluno questionar sobre a mesma. (KELLNER, 2001)

A sociedade vive em constante transformação e por mais que os teóricos estabeleçam caminhos para seu entendimento, sua dinâmica e capacidade de transformação, certamente vão gerar muitos temas de pesquisa. As gerações se transformam em uma velocidade que talvez iniciativas relacionadas às narrativas de grupos distintos podem nos dar uma dimensão sobre o que aquele grupo específico, numa determinada época, “enxergava” mais uma situação que outra. Os olhos das sociedades mudam e os membros da sociedade estão na escola, ela não altera a

estrutura e a funcionalidade, mas aqueles que constituem a escola mudam e refazem seus discursos sob uma égide formal e imposta.

[...] o conhecimento do falante/ouvinte (e escritor) acerca dos usos, estratégias e normas que regem as relações comunicativas entre diferentes interlocutores e os fatores que influem na seleção dos recursos da linguagem e na interpretação correta desses recursos, segundo regras aceitas socialmente. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, apud DIAS, 2007, p. 102)

Nossa análise observará as situações que compõem uma aula de história que, muitas vezes, poderiam ser aproveitadas no seu decorrer, porém perde-se pelo fato de valorizar a composição “conteudista”. Perdemos na tentativa de que os alunos memorizem certos conceitos e meandros que permeiam a historiografia e não investimos em iniciativas mais simples dando caminhos para que componham suas percepções e raciocínios da ação dos homens pelo tempo.

Se o espaço privilegiado da cultura escolar é a sala de aula, é possível ter como referência fundamental para a cultura da escola as atividades extra-classe. Estamos conscientes da interpenetração destas duas dimensões – a cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa [...] Se se pode falar da cultura da escola como falamos da cultura da empresa, dos shoppings centers etc., como um mundo social que tem ritmos, ritos, símbolos, linguagens e características próprias. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Dessa maneira, pretendemos trazer uma abordagem que sirva de base para pesquisas futuras, mesmo que seja uma primeira iniciativa que, posteriormente, possa ser questionada e reformulada. Este é um passo no qual podemos entender os alunos não como meros receptores de conteúdo histórico, mas enxergá-los como agentes históricos que são socialmente construídos e sobredeterminados por essa cultura, subsidiada por uma gama variada de imagens, discursos e códigos.

#### 4.3 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu no colégio São Domingos, como detalhamos anteriormente. Escolhi uma escola do interior do Paraná, pois era um dos locais que trabalhava como professor de Ensino Médio.

Ao estabelecer o público, que seria os ciclos finais do ensino fundamental e médio, conversei com a professora do ensino fundamental sobre a

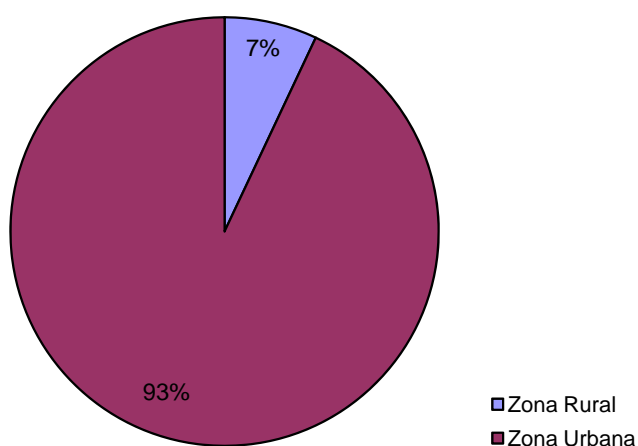
possibilidade de trabalhar com suas turmas, e ela se dispôs a ajudar. Nossa ideia não era trabalhar apenas com uma grande quantidade de dados, queríamos que os alunos que viessem para a pesquisa o fizessem com vontade e empenho necessário para não desviar nosso objeto. Optei pela utilização dos grupos focais e então partimos para uma análise com um questionário sócio econômico feito aos nossos entrevistados. Nessa etapa, todos os sessenta e três<sup>25</sup> alunos responderam as perguntas.

O questionário aplicado no dia 9 de junho de 2011 é composto de acordo com o modelo da UNESCO, que é também utilizado para a inscrição para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e possui perguntas relacionadas à moradia (em área rural ou urbana), a instrução escolar dos pais, quais e em qual quantidade de eletrodomésticos que possuem, se exercem atividade remunerada e o que fazem quando não estão na escola.

Um dos primeiros itens que vale a pena ressaltar, e que me surpreendeu durante as análises dos dados, é que mesmo exercendo uma atividade rural a grande maioria dos entrevistados (93%) afirmou que residia na área urbana.

**Gráfico 1 - Localização da sua residência**

**Sua casa está localizada em?**



<sup>25</sup> Sendo 39 das oitavas séries, divididas em duas turmas de 19 e 20 alunos cada e uma única turma da 3ª série do Ensino Médio com 23 alunos.

Como a maior parte dos alunos são filhos de produtores rurais e tem contato com tal prática cotidianamente, busquei a compreensão dos resultados dessa análise. Ao conversar com a coordenadora do Ensino Médio, ela havia me adiantado que a maior parte dos alunos se preocupa em ser taxado como “caipiras” por aqueles que vivem na cidade e até mesmo por familiares que vivem nos grandes centros. Mesmo possuindo toda sua atividade financeira relacionada ao campo, a família se esforça para possuir uma residência na área urbana, isso demonstra certo *status* sobre os demais que ainda vivem na área rural.

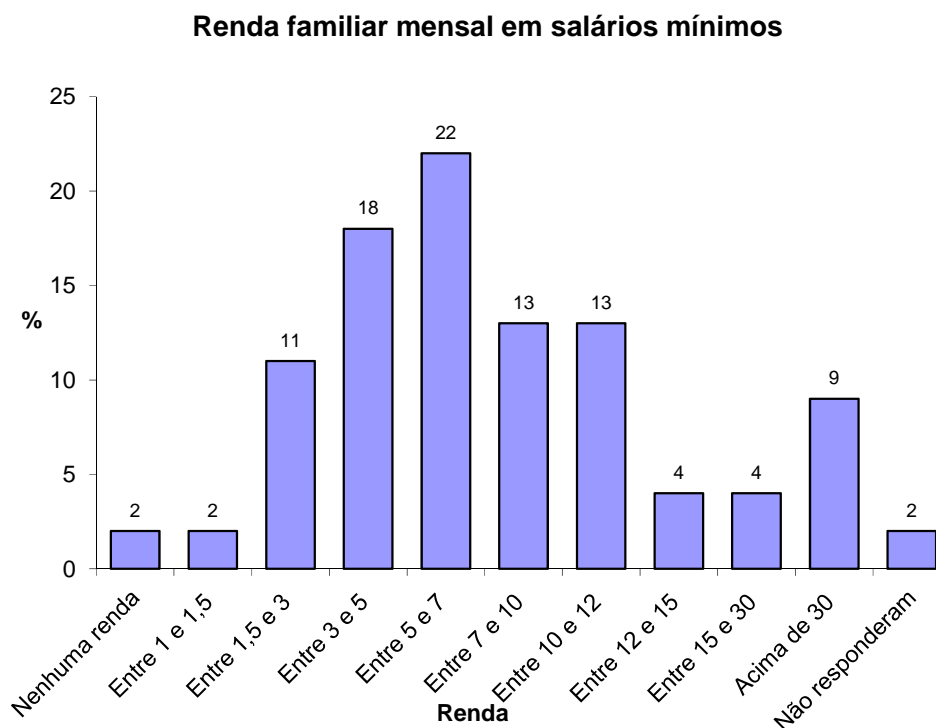
As próprias irmãs do colégio, em uma conversa, demonstraram preocupação sobre essa busca e valorização da cidade sobre a atividade rural, como podemos observar no gráfico 2, cerca de 40% possui a renda familiar de 3 até 7 salários mínimos<sup>26</sup>. Conversando com alguns funcionários e professores que residem em Faxinal, foram citados alguns relatos de pessoas que foram enganadas em negócios na troca do espaço de moradia, sem contar aqueles que insistem em mandar os filhos para os grandes centros para uma melhor formação, ficando o colégio bem colocado no *ranking* do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Durante a aplicação do questionário apresentamos quanto seriam os valores correspondentes em reais para que houvesse uma noção maior sobre os reais salários familiares.

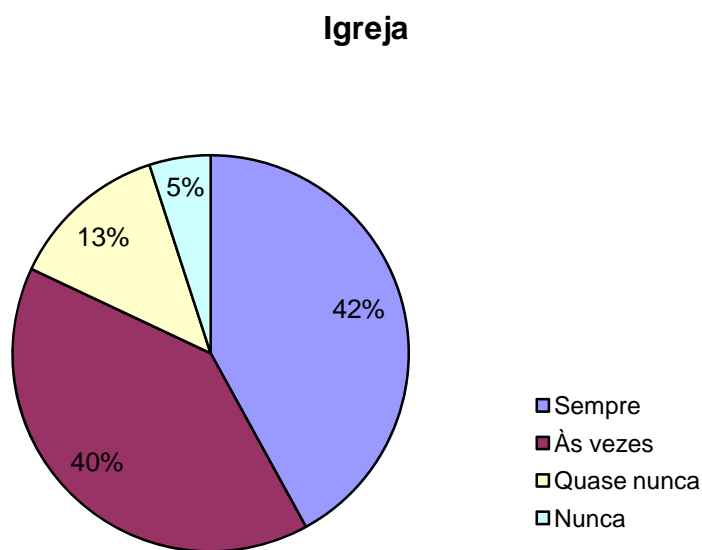
<sup>27</sup> Nos anos de 2010 e 2011 o colégio conseguiu a primeira classificação de notas em comparação as outras escolas do núcleo regional de ensino de Apucarana.

## Gráfico 2 – Renda Familiar



Esse questionário também mostrou dados interessantes, como as atividades nas quais se engajam fora da escola. Como revelam a maior parte dos estudos sobre os jovens desse novo século, a maioria usa a internet para se manter conectados, 87% dos entrevistados usam quase sempre a internet, contra 11% que usam às vezes e 2% que quase nunca usam e 0% disseram nunca. Ou seja, a totalidade dos alunos, mesmo de uma escola do interior do Paraná, é de 100% que já tiveram qualquer contato com um computador ligado à internet.

Como fonte de informação ao leitor, as atividades relevantes citadas são: com frequência 68% assistem televisão e 79% ouvem música. O rádio já não se configura como uma opção pelos jovens, sendo que apenas 17% ouvem com frequência, o que inferimos sobre a popularização dos tocadores digitais portáteis. Outro item interessante e preocupante é que a maioria dos alunos não está habituada a leitura, somente 9% afirmou que a praticam sempre. Sobre as atividades que executam fora do ambiente da escola, acredito que devido à idade e as circunstâncias (a cidade não oferece muitos eventos), a maioria diz que não faz passeios noturnos, ou seja, 60% contra apenas 8% que sempre realizam.

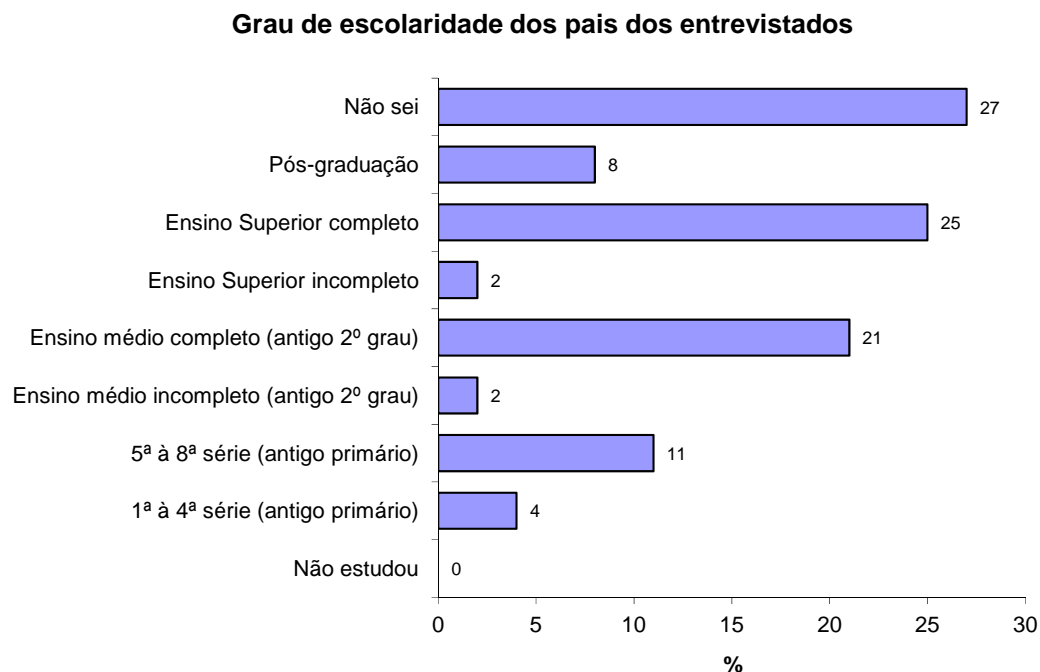
**Gráfico 3 – Frequencia à igreja**

Uma das atividades regularmente praticada por eles é a igreja, certamente pelo fato de que o colégio os incentiva por meio do hábito de, toda manhã, reservar de dez a vinte minutos para oração e reflexões sobre os últimos acontecimentos. O colégio promove uma série de eventos, E SEMPRE destacam aqueles que colaboraram para concretizar a atuação da congregação, além da presença da chamada juventude dominicana, movimento organizado pelas irmãs, que debate a atuação da congregação e as formas de aproximação com os jovens.<sup>28</sup>

Antes de nos conduzirmos às análises de nosso objeto específico, vale ressaltar a formação escolar dos pais que atuam na formação educacional num tempo maior que a escola, ou deveria atuar.

---

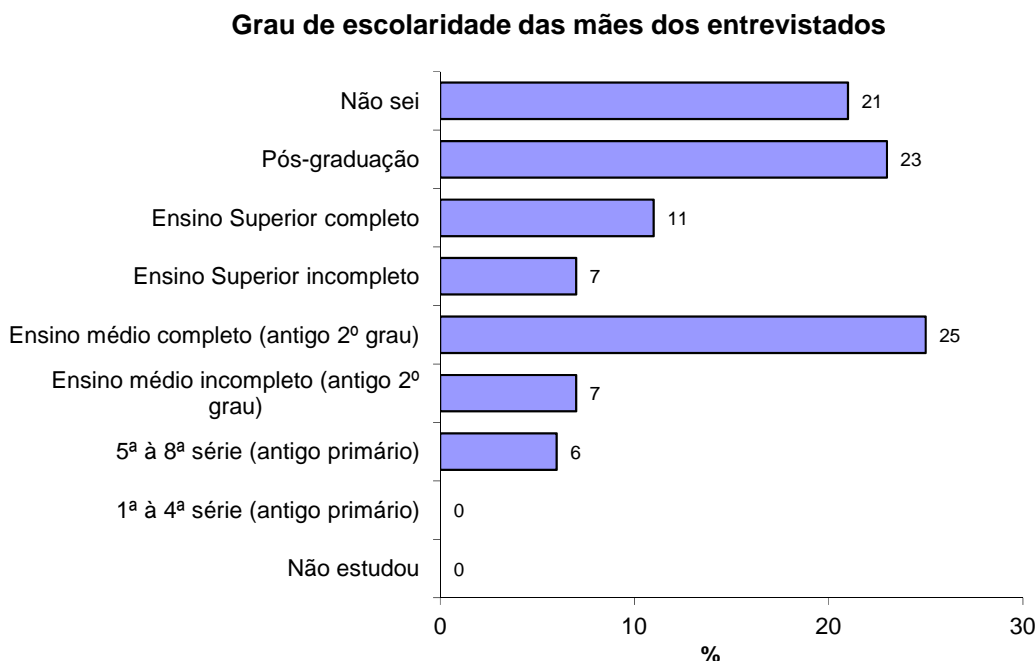
<sup>28</sup> Na cidade, também existem igrejas de outras orientações, como Batista, Presbiteriana, Metodista e Igreja Mundial do Poder de Deus.

**Gráfico 4 – Escolaridade do seu pai.**

Percebemos uma situação distinta, talvez uma tentativa de suprimir dados ou uma grande falta de informação sobre a família. A maioria dos entrevistados, 27% dos alunos, disseram não saber qual é a real escolaridade de seu pai, os que sabiam apontaram que o pai possuía ensino superior completo, chegando a 25%, e em terceiro lugar temos o ensino médio, com a quantidade de 21%.

Os dados apontam que a maior parte dos alunos, 48%, possuem pais que frequentaram a escola até o ensino médio, isso é muito importante para nossa pesquisa, já que uma série de informações e abstrações que os alunos poderiam apresentar nas análises das imagens durante os grupos focais necessitaria de conhecimentos prévios tanto do regime escolar como referencial familiar. A família, possuindo tal formação, colaboraria em diminuir a relação do aluno com o senso comum e formulações preconceituosas que, na maioria das vezes, são advindas da falta de relativismo cultural<sup>29</sup> sobre determinado assunto.

<sup>29</sup> Estamos pensando no conceito de relativismo debatido por Denis Cuche. Ver: CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

**Gráfico 5 – Escolaridade da sua mãe**

Sobre o gráfico que demonstra a escolaridade da mãe, percebemos que o número de entrevistados que não sabem da situação educacional diminuiu um pouco, mas ainda permanece na faixa dos 20%, as mulheres apresentam uma porcentagem maior na escolaridade chegando a 66% até o ensino médio. Destaquemos que as mulheres tendem a continuar os estudos mesmo após a faculdade, os dados apontam que 23% fizeram pós-graduação contra apenas 8% dos pais.

Antes de realizar a pesquisa socioeconômica e de conhecimentos prévios, entreguei um termo de consentimento no qual o aluno assinava que estaria participando por livre e espontânea vontade de uma pesquisa ligada ao programa de pós-graduação em história social e que em nenhum momento seria revelada a identidade dos entrevistados.<sup>30</sup>

Depois

Posteriormente, ainda com todos os alunos, aplicamos o instrumento de análise de conhecimentos prévios<sup>31</sup> no dia 16 de junho de 2011. Queríamos observar qual a percepção dos alunos sobre nosso recorte e objeto, nesse momento, assim como na pesquisa socioeconômica, privilegamos uma análise

<sup>30</sup> Ver anexo.

<sup>31</sup> Ver anexo

quantitativa sobre a opinião de todos alunos que fazem parte da 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Nesse instrumento de análise estávamos interessados em saber quais as noções que os alunos tinham sobre o recorte temporal escolhido e como enxergavam a sociedade do final do século XIX. Para isso perguntamos itens como: em sua opinião para que serve a história? Depois, pensando na composição de um fato histórico, pedimos para estabelecerem em uma ordem numérica as prioridades de cada documento histórico como documento escrito (jornal, revista e literatura), relatos orais, monumentos, documentos escritos oficiais, documentos visuais oficiais (pintura, fotografia, e cinema) e documentos visuais (cinema, charges e história em quadrinhos).

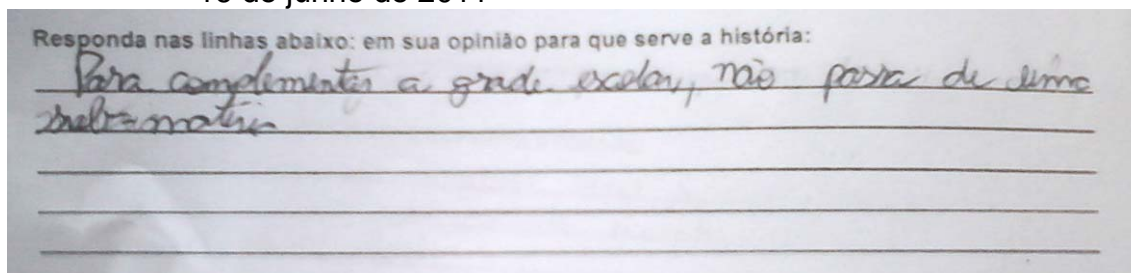
A intenção era perceber como os alunos julgavam as narrativas históricas a partir da análise das imagens, que em nosso caso trata-se especificamente da pintura. Em relação à temporalidade, iniciamos com a seguinte pergunta: quando você observa fontes e relatos sobre o século XIX você encontra algumas permanências na atual sociedade? Nossa intenção era perceber se os alunos pensam na ideia de uma construção social da história, observar se associam a percepção de uma história cultural que se utiliza de quaisquer elementos como uma possível fonte histórica e todas as pessoas como agente ativo no processo histórico.

Para finalizar as três últimas perguntas, utilizamos um recurso para evitar um direcionamento muito grande às respostas. Pensamos em perguntas que poderiam formar frases, mas decidimos deixar o aluno se expressar em quatro palavras sobre determinado questionamento sobre assunto como: Defina o que é o século XIX para você, o que define o homem brasileiro do fim do século XIX e palavras que possam definir o pintor José Ferraz de Almeida Junior. É importante ressaltar que esse mesmo questionário foi aplicado aos estudantes que se dispuseram em participar da pesquisa.

A primeira pergunta buscava uma análise, o que eles entendem sobre o porquê de se estudar a história. Foi dada a seguinte pergunta: em sua opinião para que serve a história? Tomei cuidado, dizendo que, apesar dos questionários possuírem cabeçalho no qual preencheriam sua identificação, não era para se identificar e serem honestos, levando em conta que se tratava de um trabalho acadêmico. Uma série de alunos, principalmente da 8ª série, escreveram que

os estudos na história não possuíam serventia nenhuma, que não havia o porquê de se conhecer “atos de gente morta”.

**Figura 11** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011



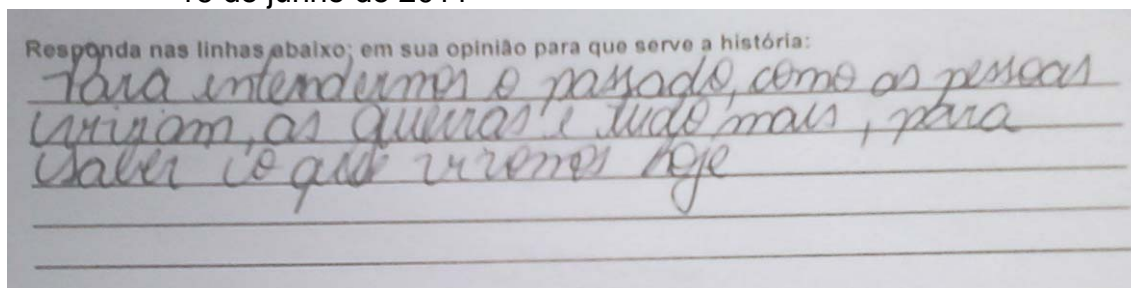
No excerto acima encontramos um dos dizeres dos alunos da 8ª série que escreve: “*Para completar a grade escolar, não passa de uma sub-matéria*”. Claramente o aluno não gosta da atuação do professor da sala, isso pode acontecer em decorrência do andamento das aulas como também a falta de afinidade do educando com a disciplina, não podemos simplesmente criticar a atuação do professor em sala, é preciso lembrar que atualmente a grade de ensino é muito densa com uma quantidade grande e significativa de conteúdos.

Percebam que o aluno<sup>32</sup> utiliza-se da palavra grade, que necessariamente não é algo do universo dos adolescentes dessa idade (faixa de 13 a 15 anos). Poderíamos aferir que a própria escola ou até mesmo o professor poderia ter comentado que a quantidade de aulas na “grade escolar”, como bem diz o aluno, a disciplina de história seria somente para completar o processo, ele não enxerga funcionalidade e importância alguma, entende a história simplesmente como obrigação.

Chamemos a atenção sobre termo utilizado pelo mesmo aluno, “sub-matéria”: uma “matéria” escola inferior às outras em que ele certamente encontra uma aplicabilidade como o Português, Geografia e todas as ciências exatas que geralmente demonstram ser muito mais úteis para seu futuro que a história.

<sup>32</sup> Apresentamos todas as referências aos alunos no masculino

**Figura 12** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011



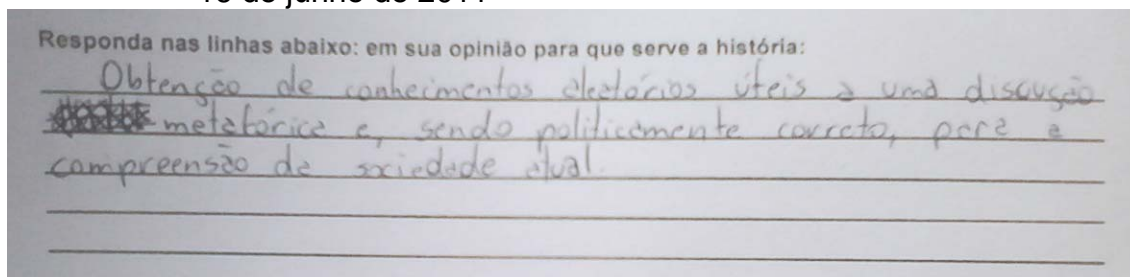
Já esse aluno, também da 8ª série, traz as ideias que mais apareceram na aplicação desse instrumento, e diz: “*Para entendermos o passado, como as pessoas viviam, as guerras e tudo mais, para saber o que vivemos hoje.*” Percebemos que eles tentam encontrar uma utilidade concreta para a história, como se a sociedade atual fosse uma resultante direta das ações políticas do passado.

Ao dizer “*entender o passado*” acredito que ele pense em uma composição de verdade na história, como se fosse possível entender todos os passos dos homens na história. Considero que ele pensa a sociedade atual como resultante direta das ações do passado ao afirmar: “*como as pessoas vivam, as guerras e muito mais*”, e isso demonstra como os conteúdos escolares ainda estão vinculados a uma perspectiva política. Entretanto, quando ela traz “*muito mais*” nos revela como se fosse um conteúdo extra.

Uma série de mudanças acontece nos últimos anos nos materiais didáticos. Tais alterações são advindas por conta de algumas iniciativas nos testes seletivos de alguns vestibulares e no exame nacional do ensino médio que buscam uma problematização e um relativismo sobre os assuntos, acredito que essa formação estaria presente na vida da aluna quando ela diz “*como as pessoas viviam*” e em “*muito mais*” o que certamente aborda em seu material didático questões da história cultural e do cotidiano.

O aluno de ensino fundamental, apesar da idade, ainda tem grandes dificuldades em aceitar abstrações. O ensino de história nessa série trabalha com uma série de conceitos que exigem a reflexão e o pensamento crítico do aluno. Assim, respostas um pouco mais aprofundadas no encontram-se nas respostas do ensino médio. Observe a figura 12.

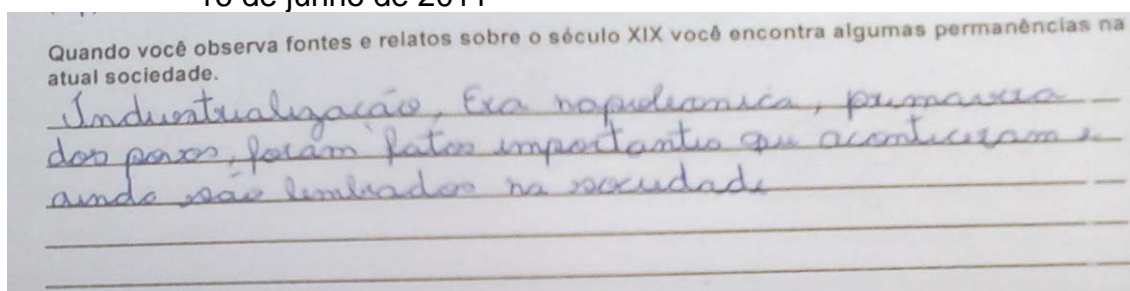
**Figura 13** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011



É interessante como esse aluno do ensino médio aborda a ideia de conhecimento histórico, diferentemente da maioria que disse que a história é a soma de acontecimentos do passado para entender o presente, ele escreve: “*Obtenção de conhecimento aleatório úteis a uma discussão (sic) metafórica e, sendo politicamente correto, para a compreensão da sociedade atual*”.

Apesar de ser confuso e possuir uma escrita mal estruturada, percebemos que ele elege a história como uma disciplina de debate e de conceitos. Ao dizer “*uma discussão metafórica*”, entendo que esse aluno percebeu que a história ensinada na escola é uma “colcha de retalhos” conceituais e de diferentes linhas de pensamentos quando afirma: “*Obtenção de conhecimento aleatórios*”. Essa aleatoriedade revelaria que os discursos presentes do professor, que nesse caso específico sou eu, traz elementos de diversas correntes historiográficas distintas mostrando uma polifonia conceitual.

**Figura 14** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011



Já a outra pergunta estava relacionada com as permanências de elementos característicos do século XIX na atual sociedade. As principais respostas dos alunos da 8ª série, como percebemos na figura 14, foram relacionadas às transformações causadas pela revolução francesa, era napoleônica e a chamada

primavera dos povos. Acredito que tais respostas que formaram a maioria estariam relacionadas a algum conteúdo recentemente visto pela sala, mas, ao conversar com a professora de classe, ela afirmou que esse conteúdos não estavam exatamente presentes naquela série, segundo a organização didática do material.

A nossa percepção é que esses conteúdos trouxeram grandes transformações para a sociedade, pois foram atuações políticas de fato, espera encontrar respostas que envolvessem outros momentos da história como a segunda revolução industrial, o socialismo de Karl Marx ou as movimentações políticas do Brasil nesse momento.

**Figura 15** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011

Quando você observa fontes e relatos sobre o século XIX você encontra algumas permanências na atual sociedade.

A formação de partidos liberais presentes até nos dias atuais.

Os alunos da 3ª série do ensino médio já apresentaram uma quantidade de informações maior, associando o que eles estudaram sobre o século XIX, como percebemos na figura 15, as respostas traziam as transformações da sociedade já citadas como também a Guerra Civil norte americana, a independência das colônias da América até a Era Meiji no Japão.

Percebemos que essa amplitude de temas sobre as permanências é característica de turmas do final do ciclo de ensino médio, pois o colégio incentiva uma preparação para o vestibular. Partindo do pressuposto que pode aparecer tudo que se encontra nos extensos programas de conteúdos destes testes seletivos, os alunos estudam e tentam aprender, ou melhor, decorar, sobre todos os movimentos importantes da história.

Outra pergunta que fizemos nesse questionário era sobre a importância das fontes históricas, o aluno deveria enumerar de acordo com a importância quais as fontes traduziam melhor um fato histórico. Os alunos então escreviam uma classificação de 1 até 6, sendo 1 muito importante e 6 menos importante. Aqui percebemos uma grande divisão de opiniões, não poderíamos

apontar uma sequência que seria um padrão de repetição, cada aluno enxergava a importância das fontes de determinada forma.

O destaque maior foram para duas opções que apareceram com mais frequência: Documentos escritos oficiais e Documentos visuais oficiais, talvez a palavra oficial soe ao aluno como verdadeira, ou aquele que diz a verdade. Percebemos que para os alunos fazer interpretações e exercícios de outras fontes que não sejam “oficiais” deixaria o trabalho menos importante que outros que trariam a verdadeira história.

**Figura 16** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011

The image shows two pages of a questionnaire. The questions and handwritten answers are as follows:

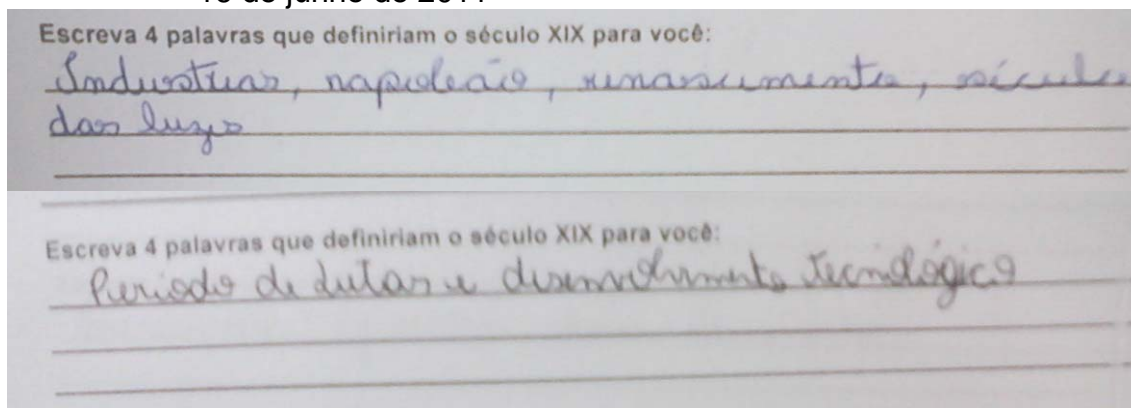
Question (Portuguese)	Answer (Handwritten)
Quando você observa fontes e relatos sobre o século XIX você encontra algumas permanências na atual sociedade.	Eu não sei
Escreva 4 palavras que definiriam o século XIX para você:	Eu não sei
Escreva 4 palavras que definiriam o Homem brasileiro dessa época:	Eu não sei
Escreva 4 palavras sobre o pintor Almeida Junior (1850 – 1899)	Eu não sei nada

As três últimas questões: Escreva 4 palavras que definem o século XIX para você; Escreva 4 palavras que defina o Homem brasileira dessa época e Escreva sobre o pintor Almeida Junior (1850 -1899). Na figura 14 temos a reprodução digital de duas páginas que pretendemos demonstrar como em muitas vezes os alunos querem se omitir sobre determinado assunto, não foram poucas inscrições do tipo: “*não sei nada*”; “*eu não sei*”; “*não sou obrigado a responder*”; “*sou muito burro*”, entre outras.

Muito me surpreendeu, visto que muitas dessas respostas foram dadas por meus alunos que seguem meu trabalho em sala de aula. Percebi que somente a conversa direta entre entrevistador e entrevistado não é adequada para bons resultados, visto que o entrevistado fica coagido em responder diante de situações conflitantes, que, no caso, seria o fato de ter suas respostas como objeto de análise. Vejo essas ações de rebeldia como uma resposta às obrigações que a escola impõe aos alunos. O ato de responderem ‘não sei nada’ garantiria certo

conforto já que sua opinião não seria usada e debatida de fato e, ainda, lhe poupando-lhe tempo.

**Figura 17** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011

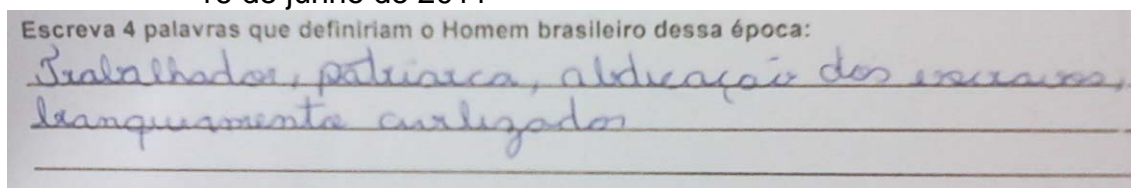


Sobre a primeira pergunta houve uma variação grande sobre as palavras apresentadas tanto para os alunos da 8ª série do ensino fundamental quanto da 3ª série do ensino médio, mesmo pedindo para escrever somente quatro palavras sobre o tema, muitos alunos escreveram menos ou colocaram assuntos que não pertencem ao século XIX, como percebemos na figura 17.

Ainda utilizando a figura 17 como referência, percebemos a presença das palavras desenvolvimento, tecnologia e indústrias. Os alunos tendem a associar o século XIX como um movimento em que o progresso aconteceu de maneira eficiente até a chegada do plano desenvolvimento do século XX.

Na próxima pergunta pedimos que escrevessem quatro palavras sobre o homem brasileiro, novamente a presença de quatro palavras não foi tão atuante assim, mas encontramos certo modelo nas respostas.

**Figura 18** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011

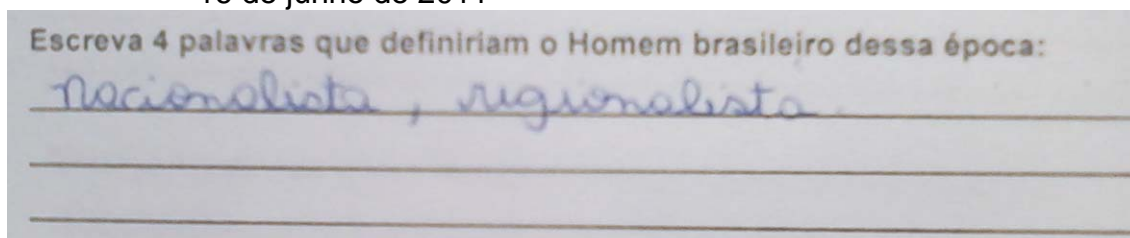


A figura 18 mostra-nos que o aluno associou o homem do século XIX como um modelo único da sociedade colonial ao colocá-lo como patriarcal, não

que essas características teria se desmantelado no século XIX, mas, de acordo com os livros didáticos, isso é uma característica mais pertinente aos séculos XIV e XVII. Outro item que certamente o aluno confundiu foi em utilizar a palavra 'abdicação' dos escravos que certamente buscava a palavra 'abolição' dos escravos.

O aluno chama bastante atenção ao responder *branqueamento civilizador*, ou seja, ele está associando de forma correta a segunda metade do século XIX quando há uma série de políticas de incentivo para trazer os imigrantes europeus para cá promovendo assim uma civilização do Brasil através desses homens brancos.

**Figura 19** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011

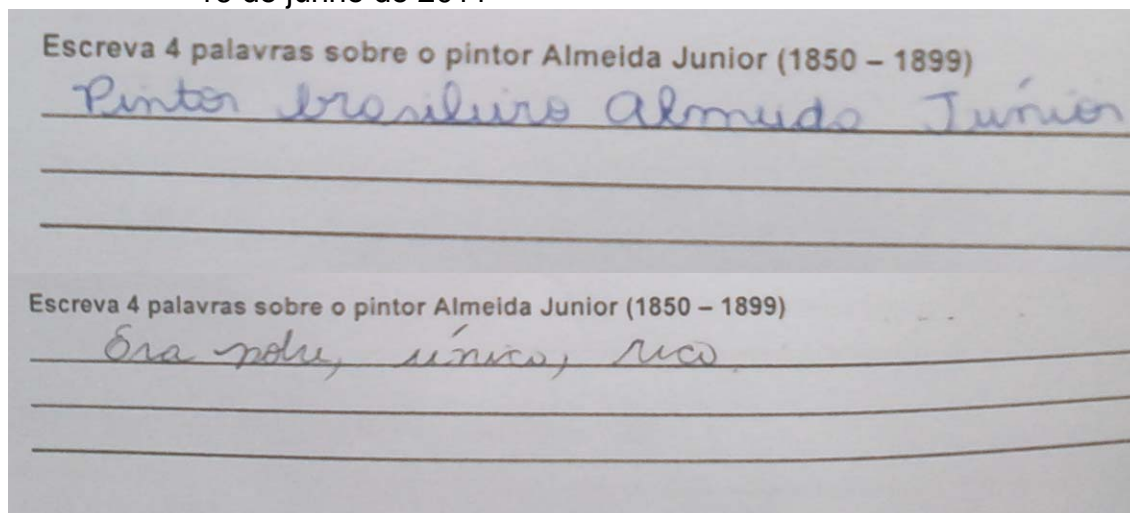


Já o aluno da figura 19 apresenta somente dois conceitos, o primeiro é o nacionalismo. Talvez aqui ele tenha associado outros movimentos da história para chegar até essa análise. Já a aceitação do nacionalismo brasileiro seria complicada, principalmente com a segunda palavra que é regionalista. De fato, havia uma série de características regionalistas de longas ou curtas distâncias de grandes centros, já que as vias de acesso eram escassas e as viagens perigosas.

O aluno antevê um conceito que trabalharíamos nas aulas e nos grupos focais que é o aspecto regionalista das obras, o olhar de Almeida Junior sobre os espaços que não correspondem somente os grandes centros, mas também a valorização do interior e das paisagens naturais que tanto faziam parte de uma nação que formava sua identidade em pleno século XIX.

A última pergunta desse instrumento nos trouxe uma série de percepções sobre os alunos, alguns se subjugaram incapazes de poder responder as questões e num ato de protesto escreveram que *não sabia nada* sobre o assunto. Vamos observar os dois recortes selecionados para a figura 20.

**Figura 20** – Recorte do instrumento de análise de conhecimento prévio aplicado em 16 de junho de 2011



Aqui observamos duas respostas distantes de alunos da 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Ambos não conhecem o trabalho típico de Almeida Junior, mas mesmo assim não desistem e tentam responder a questão mesmo que não usando as quatro palavras como pedido, qualquer pessoa que conheça a atuação de pintura de Almeida Júnior sabe que esse pintor pobre e do interior possui uma característica peculiar de retratar o sertanista. Entretanto, os alunos “chutaram”, como se diz na expressão popular, sobre a tentativa de responderem quem era o referido pintor brasileiro.

Após a análise desse instrumento de conhecimento prévio enxergamos a necessidade de uma análise cuidadosa sobre o que os alunos conhecem sobre seu recorte temático. Compilando os dados percebemos que atuações de silêncio, uso de recursos que já havia lido e tentativa de responder o assunto de forma correta faz parte da prática do ensino de história de cada momento e por mais características peculiares cada estudante possua pensamos a sala de aula como um todo de olhares, vozes e entendimentos distintos que podem ser muito bem explorados por um professor moderador.

Marcamos a aula, inicialmente, para o dia 8 de junho de 2011, fizemos com todos os alunos das turmas, elaboramos um material didático<sup>33</sup> que pudesse dar suporte para a essas nossas aulas, mas tivemos que mudar a data das

---

<sup>33</sup> Ver anexos

aulas do dia 8 de junho para o dia 15 de junho devido a uma atividade que estava acontecendo na escola.

No dia 15 abordamos tanto com os alunos da 3ª série do ensino médio quanto com os alunos da 8ª série do ensino fundamental, em aulas separadas, aspectos colônias desde o século XVI, a vinda de D. João VI, a revolução do porto e o surgimento do primeiro reinado no Brasil, o período regencial, o segundo reinado no Brasil até a proclamação da república. Chamamos a atenção dos alunos que todos esses acontecimentos estão presentes no século XIX e tratava-se de atuações de grupos motivados por interesses políticos e econômicos.

Em outro momento da aula focamos sobre o homem que vivia no século XIX, a sociedade possuía uma série de distinções entre indígenas, negros, brancos e mestiços, sem contar que havia uma separação tênue entre homens letrados e não letrados aqueles que sabiam ler e escrever utilizava disso como *status* social consumindo obras da literatura nacional e estrangeira, debatiam política e economia que eram assuntos presentes nos jornais da época.

Abordamos também aspectos da vida e da obra de José Ferraz de Almeida Junior, observando que eles não faziam ideia de quem se tratava pelas perguntas de análise de conhecimento prévio. Apresentamos uma breve biografia sobre o artista dizendo de suas raízes humildes, seu estudo na Academia de Belas Artes e sua viagem de aperfeiçoamento para a França. Com auxílio de um equipamento de *data-show* apresentamos duas obras de Almeida Junior e tomamos o cuidado de não utilizarmos reproduções que trabalharíamos durante os grupos focais e assim direcionar análises posteriores dos alunos. Além de mostrarmos as obras deixamos na lousa de giz o caminho para que os alunos pudessem encontrar na internet. As obras apresentadas foram *Amolação Interrompida* (1894) e *Ateliê em Paris* (1880)

**Figura 21 – Amolação Interrompida**

**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1894, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 200 x 140 cm, Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil Reprodução fotográfica Isabella Matheus

**Figura 22 – Ateliê em Paris**

**Fonte:** ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1880, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 53 x 46 cm, coleção particular Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini

Preocupamos-nos em não revelar aos alunos certos detalhes do nosso objetivo da pesquisa, para que eles não respondessem “o que queríamos ouvir”, mostramos algumas características técnicas como a imagem fotográfica, sua pincelada grossa e os tons terrosos que já debatemos nesse trabalho. Neste momento, já havíamos aplicado os instrumentos de análise de conhecimento prévio e nossa aula sobre o assunto. Assim, estávamos preparados para o próximo passo da pesquisa que seria a aplicação e análise dos grupos focais.

#### 4.4 A PESQUISA COM OS GRUPOS FOCALIS, OLHARES E DIZERES

Com a pesquisa em andamento, partimos para os grupos focais. Nossa ideia não era fazer simplesmente um sorteio aleatório de alunos que poderiam participar, queríamos alunos que estivessem interessados no assunto e se predispusessem em vir ao colégio em um contraturno de suas aulas para participar de uma atividade. A coordenação da escola até se propôs em garantir uma pequena nota de participação, preferíamos contar com a vontade dos alunos, pois a recompensa da nota poderia atrair alunos desinteressados que só necessitariam de nota para fugirem das provas de recuperação.

Deixamos uma lista na coordenação para que os alunos colocassem o nome, inicialmente não houve interesse. Falei sobre a importância dessa pesquisa a meus alunos, fui também às turmas de 8ª série, repetindo-me sobre a importância da pesquisa. Uma semana depois já havia o número de estudantes para iniciar os grupos focais que seriam de no mínimo 3 alunos por imagem analisada. O primeiro encontro aconteceu no dia 14 de julho de 2011, começamos às 14 horas, em uma das salas que o colégio havia disponibilizado. Para os encontros levei recursos que me auxiliassem na análise da participação e detalhes como um gravador de voz, uma câmera fotográfica e uma filmadora digitais.

Os horários estavam separados, o primeiro encontro que fizemos foi com os alunos da 8ª série, escrevi no quadro algumas informações como escrever de forma corrida e não em tópicos, debaterem o assunto e as opiniões num roteiro antes de fazer o texto do grupo e que toda opinião deveria ser respeitada e ouvida

por todos. As duas imagens desse primeiro encontro foram *Caipiras Negaceados* (1888) e *Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto* (1891).<sup>34</sup>

Eles sentaram divididos em 2 grupos<sup>35</sup>, o da imagem 1 e da imagem 2, ambos com 5 alunos. Timidamente olhavam as imagens, ficaram constrangidos de perguntarem sobre o que fazer. O grupo da imagem 2 aos poucos foi debatendo o assunto e uma das alunas se mostrou como líder já fazendo as primeiras anotações na própria folha que havia destinado e eles.

O grupo da imagem 1 ainda parecia atônito com a função, esperei mais alguns instantes, pois não queria forçá-los a nada, mas como não agiam, decidi tomar a iniciativa e fui até o grupo de jovens para ver quais eram as dificuldades. Eles apresentaram-me uma série de dúvidas de como fazer, apresentei novamente as regras que estavam na lousa de giz e pedi para começarem o assunto e escreverem as opiniões no papel, um dos alunos me disse, timidamente, que havia uma certa disputa entre dois alunos do grupo e que seria interessante cada um dizer de uma maneira que não “ferisse” a opinião do outro e assim concordei, para poder continuar com a pesquisa

**Figura 23** – Alunas do grupo da imagem 1 no encontro 1 da 8ª série do ensino fundamental na elaboração do texto do grupo.



<sup>34</sup> Preocupamos-nos em trazer imagens nítidas, todas as reproduções foram impressas em laser coloridas.

<sup>35</sup> Vamos dividir os grupos como Encontro 1, Encontro 2 e Encontro 3 da 8ª série do ensino fundamental ou 3ª série do ensino médio. Cada Encontro será dividido como grupo da imagem 1, imagem 2 ou imagem 3.

No mesmo dia, em um segundo período, ocorreu o encontro com os alunos da 3ª série do ensino médio. Pelo fato de serem meus alunos e cotidianamente nos encontrarmos, a relação foi mais amigável, aliás, foi necessário intervir de forma mais enérgica em alguns momentos para que o encontro não se transformasse em bagunça.

Preocupamos-nos em não direcionar a leitura das imagens, para isso todas elas foram apresentadas sem as referências como título e ano de produção, as primeiras perguntas eram essas, tanto nos encontros do ensino médio quanto no ensino fundamental. Pedimos para que seguissem as orientações do roteiro, colocado na lousa, que continha fazer uma descrição da imagem e quais sensações estariam presentes ao observarem-na, perceber o ambiente, os personagens e destacar o que estaria chamando atenção, até que os alunos escreveram as informações num texto (que apresentamos nos quadros a seguir) e depois apresentassem para todos do seu específico encontro.

**Quadro 1 – Imagem e dizeres do grupo1 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série.**

Encontro 1 Grupo Imagem 1 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

A obra possui tons escuros.

Os personagens principais representados nela, supostamente parecem piratas.

A paisagem é representada por uma selva.

Ao fundo podemos, ver uma imagem:

- Mariana: um espírito de 40 anos com uma lança.
- Ehaylis: um canibal com uma lança espiando.
- Karol: um homem velho, inimigo.
- Gui: é uma imagem da árvore.
- Bruna: é um espião.

Os personagens estão descalços.

A imagem dá perspectiva de profundidade.

Não possuem contornos definidos.



Caipiras Negaceando , ALMEIDA JUNIOR,  
José Ferraz. 1888, Óleo Sobre Tela.  
Dimensões: 281 x 215 cm

Analisando o grupo da imagem 1 da 8ª série, percebe-se que os conflitos ficaram bem nítidos quando os alunos dividiram o texto como se fosse um roteiro de teatro, como se cada voz tivesse uma opinião e demonstrassem uma personalidade, a escola é permeada desses conflitos e o professor ou mediador,

como em nosso caso específico, deve estar atento, não tentando impedir as desavenças, mas circulando da melhor forma possível para que seu trabalho em sala de aula não seja afetado.

Alguns dos assuntos não foram nominados, o que certamente era a opinião de todos ou não causaram desavença entre eles, entre esses assuntos destacamos quando escrevem, supostamente, *parecem piratas*. No momento da apresentação os alunos do Grupo da imagem 2, desse mesmo encontro, riram de forma pejorativa e intervi dizendo que todos ali estavam escrevendo as sensações e as percepções. Pedi, assim, para a aluna continuar sua apresentação e especificasse mais sobre esses piratas, uma outra aluna tomou a palavra e disse que parecia algum personagem desses filmes, insisti para saber que filmes, e saiu a série “Piratas do caribe”.

A televisão e o cinema influenciam muito a percepção dos alunos. Associações com produções cinematográficas, novelas e obras do cinema são muito comuns nas aulas de história. Uma das alunas disse atrás parece que há um espírito com uma lança para atacar os dois velhos, outra já apontou sua opinião de forma áspera dizendo que na verdade tratava-se de um índio canibal que em qualquer momento poderia devorá-los, a atenção para que não houvesse uma discussão aumentou, mas depois elas aceitaram a possibilidade da opinião alheia.


Foram levantadas outras percepções, como a selva presente no quadro que era fechado e de uma região inóspita, perguntei aos alunos desse grupo se tratava de uma cena anterior ou durante o século XIX, perguntei se o quadro poderia ter sido feito antes ou posteriormente ao século XIX. Os alunos pararam, olharam o quadro novamente e disseram quase todos que se tratava de uma cena anterior ao século XIX, uma das alunas ainda disse *certamente é da época que os índios estavam por aqui*, uma outra disse: *isso é da época da colonização portuguesa*.

Enquanto a pergunta sobre a produção não houve um consenso, alguns disseram que se tratava de uma obra muito antiga pintada há muito tempo e outros disseram que poderia ser sim feito no século XIX, um dos alunos do grupo da imagem 2 do ensino fundamental disse *não é porque mostra uma cena velha que o quadro deve ser velho, há tanta gente hoje em dia que pinta paisagens velhas*. Pode-se fazer duas observações interessantes nessa pergunta. Os alunos poderiam associar que se tratava de uma pintura de Almeida Junior, logo seria impossível ser

anterior ao século XIX, e outra, percebemos uma noção de progresso e linearidade muito forte nos alunos. Para eles dois homens saindo para caçar no meio da mata tratava-se de uma ação tão antiga que é anterior ao século XIX.

Já na turma do ensino médio, percebi uma ação maior. É claro que foi preciso uma atuação presente para evitar que o assunto se perdesse ou se desviasse, mas quando deram início, de fato, às atividades, logo foram debatendo e esboçando os assuntos, os dois grupos realizam a atividade e não tivemos, pelo menos de forma aparente, problemas de relação entre os alunos. Nesse encontro obtivemos 2 grupos, o Grupo da imagem 1 com seis alunos e o Grupo da imagem 2 como 5 alunos.

**Quadro 2 – Imagem e dizeres do grupo1 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série.**

	<p>Encontro 1 Grupo Imagem 1 – Estudantes da 3ª Série do E. M.</p> <p>A pintura de Almeida Junior, Caipiras Negaceando, apresenta como personagem principal duas pessoas em evidência. Podemos observar que os dois homens estão caçando em uma floresta providos de armas de fogo. Apresentam estar descalços e trajam roupas humildes apresentando cautela em seus movimentos.</p> <p>A obra apresenta vestígios do movimento barroco em suas cores pois os homens possuem cores claras o que os tornam evidentes e o fundo é escuro causando um contraste, ainda no fundo observamos um terceiro caçador sem grande enfoque na obra.</p> <p>A riqueza em detalhes, a expressão corporal e facial evidenciam outra características influencia barroca.</p>
--	--

Caipiras Negaceando , ALMEIDA JUNIOR,  
José Ferraz. 1888, Óleo Sobre Tela.  
Dimensões: 281 x 215 cm

Percebemos uma forma de organização textual muito mais elaborada. Infere-se que esses alunos que já haviam treinado para escrever redações para o vestibular trazem uma percepção que é uma obra com homens, que segundo eles seriam humildes que com as armas de fogo estão numa floresta em caça, destacam ainda que esses homens possuíam cautela nos movimentos.

Ao começarem a apresentação, os alunos do 3ª série do ensino médio queriam mostrar que sua análise era bem pautada em conhecimentos que eles haviam trazido de outras disciplinas, percebi isso quando perguntei aos alunos

sobre o porque estavam associando a imagem com o barroco e um deles me respondeu *ora professor, são as características do movimento, ou você não sabe*, respondia que certamente poderia ter alguma influência e joguei novamente a pergunta o porque teríamos essa presença, após algum tempo de silêncio um aluno disse, *no Brasil professor é assim mesmo, a gente montou nosso país pegando um pouquinho de cada coisa dos outros*, e outro que fazia parte do grupo de Imagem 2 complementou e disse, *no caso da academia de belas arte eles sofreram muitas influências*.

Achei interessante as abordagens dos alunos sobre a produção artística e o conhecimento de história da arte. Conversei com o professor que leciona esse conteúdo e ele disse que esses assuntos foram trabalhados e que, naquele momento específico, estava trabalho o expressionismo. Sobre a bibliografia disse que utilizava ele próprio, não os alunos, o livro de história da arte da Graça e Proença.<sup>36</sup>

**Figura 24** – Alunos do grupo da imagem 1 no encontro 1 da 3ª série do ensino médio na apresentação do texto do grupo.



Achei interessante a percepção dos alunos sobre o processo de construção da academia, e porque não essa construção nacional. Os comentários que surgiram pela percepção do movimento barroco foram muito reveladores já que demonstraram que o país seguia as influências culturais europeias e mesmo assim

<sup>36</sup> Livro didático sobre história da arte utilizado no ensino médio e distribuído pela editora Ática.

pensava num ideia própria de nação, nítido isso na fala do aluno *no Brasil professor é assim mesmo, a gente montou nosso país pegando um pouquinho de cada coisa dos outros.*

**Quadro 3** – Imagem e dizeres do grupo 2 do 1º grupo focal dos alunos da 8ª série.



Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto , ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1891, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 106 x 137 cm

Encontro 1 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

descrição da imagem = a imagem representa uma família de classe alta, o ambiente parecer ser agradável, o artista usou cores escuras, vivas, e fortes.

Mostra uma família calma, culta, aparenta ser do século XIX, o dono da casa parece ser apreciador de obras, pois há muitas esculturas e obras. No canto direito bem escondido há um cachorro, que esta calmo, como a família, a obra é de Almeida Junior. Reações sensoriais = Aparentam apreciar musica, pois há instrumentos musicas, usa profundidade, claro/escuro, pinceladas leves, usou técnico de profundidade, o riso é bem moderno para a época, o homem parece ler um papel, que parece ser uma carta, há brinquedos jogados no chão parece que gostam da natureza, pois ha plantas na casa.

O grupo de imagem 2 dividiu a redação de análise de acordo com as propostas que deixei para eles no quadro, dividindo em descrição da Imagem e Reações Sensoriais. Encontramos algumas relações sensoriais na descrição da imagem como, por exemplo, dizer que se trata de um ambiente agradável, ao ser questionados sobre o porque aquele ambiente se tornava agradável os alunos disseram porque era calmo, certamente estava em silêncio já que o homem de

preto, certamente o pai da família, estava lendo. Então tudo deveria ser feito de maneira silenciosa e de respeito.

Sobre como estariam organizados, se isso causaria uma sensação boa, os alunos disseram que sim já que seriam pessoas mais modernas e da cidade. Um dos alunos usou a palavra *civilizados*, ao falar da organização da família da imagem 2. Uma das citações feita pelos alunos na composição do texto foi uma percepção do quadro que todos os personagens possuem um semblante sereno, eles escrevem *o riso é bem moderno para a época*, como se rir não fosse algo comum para o momento.

Percebendo isso na apresentação do grupo questionei o que seria esse riso de cunho moderno? E um dos alunos do grupo, alias, o mesmo aluno que completara o raciocínio sobre a imagem ali ser anterior ao século XIX do grupo de imagem 1 que estava apresentando disse: *Ora professor, é como vejo na casa dos meus avós, eles acham que rir não é levar as coisas a sério, quando há encontro na casa deles e meus primos começam a dar risada meu vô já vem brigando e perguntando porque dessas gargalhadas?*

Nesse momento, percebi nas atitudes que são presentes na vida do aluno e que se transformam num momento de reflexão histórica, o aluno associa uma atitude que ele julga como antiga na percepção da história. Talvez tantos professores utilizam esses métodos de associação sem prestar atenção o quanto eles podem ser importantes para fazer o aluno entender certos conceitos. Mesmo que o avô dele não tenha vivido no século XIX ficou claro para ele que era atitude arcaica sorrir, que as sociedades do passado consideravam o riso algo que não fosse sério, não fosse respeitoso e de certa forma o aluno teve uma percepção interessante.

Esse Grupo foi um pouco mais perspicaz que o Grupo da imagem 1, e na análise da imagem, associando-a às características de Almeida Junior. Ao questioná-los sobre como poderiam afirmar que se tratava de imagem de Almeida Junior, um dos alunos disse: *O jeito dele pintar é muito próximo daquele quadro da oficina de pintura dele em Paris*, os associaram com a técnica da pintura de *Ateliê em Paris* (1880), apresentado em sala de aula.

**Quadro 4 – Imagem e dizeres do grupo 2 do 1º grupo focal dos alunos da 3ª série.**



Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto , ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1891, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 106 x 137 cm

Encontro 1 - Grupo Imagem 2 – Estudantes da 3ª Série do E. M.

a obra de Almeida Junior retrata uma família de classe alta, que viveu no século XIX, formada pelo pai, vários filhos e um cachorro. Nota-se que a família possui um nível cultural avançado, devido a presença de livros, quadros e instrumentos musicais. Os personagens presentes apresentam serenidade e elegância.

Percebe-se que uma cena estática em um ambiente fechado e claro, onde é possível ver apenas parte de cômodo. Há uma porta pela qual observa-se parte externa da casa com um muro delimitando-a . um ponto interessante é q presença de uma criança negra entre as outras, a qual pode ser um filho bastardo ou um filho de uma escrava que esta sendo criada na família.

Os alunos que formaram o grupo da imagem 2, do ensino médio, novamente traziam uma escrita melhor que os alunos do mesmo grupo do ensino fundamental, mas percebemos uma sintonia na narrativa histórica de ambos os grupos, lembramos que em momento algum membros de série diferentes viram as narrativas históricas de outro nem assistiram as apresentações das análises de outra série sobre as imagens.

Aqui encontramos a mesma distinção da classe como sendo classe alta, e os alunos da 3ª série encontraram a ausência de riso, mas a denominaram como sendo serenos e elegantes. O processo de interpretação de uma fonte histórica é rico na academia quando dialogamos dois pontos de análises distintos. Na sala de aula, essa atuação é tão rica quanto no ambiente acadêmico, assim como as percepções que podem passar cegamente por nós. Questionei os alunos

sobre o que seria esse sereno e elegante e a resposta de um deles foi: *na verdade havia ali a valorização das coisas sérias, ninguém ficava fazendo muita graça, os pais do passado eram mais severos que os de hoje*. Um olhar e uma interpretação muito próxima dos alunos da 8ª série.

Essa última análise possuía também percepções e análises distintas das produções das oitavas séries. Um termo interessante utilizado por eles é que essa imagem possuía uma cultura mais avançada, visto que na casa possuía livros, instrumentos musicais e obras de arte. Ao questioná-los sobre porque seria uma cultura mais avançada, qual a ideia que eles faziam disso, basicamente as respostas gravitavam na fato de que, por aquela ser uma família de posses, teriam mais acesso a produções culturais como teatro, poderiam comprar livros e jornais, atitudes que os outros não poderiam o que os transformavam em mais avançados culturalmente.

Outro item interessante foi a percepção deles que na pintura havia uma criança negra, que segundo eles seria ou filho de escravos ou o filho bastardo da família. Questionei os alunos, como poderia aquela criança estar ali e eles me responderem que segundo minhas aulas, eu havia dito que os senhores de engenho sempre possuíam relações com as escravas o que gerava os chamados filhos bastardos. Continuei a indagá-los e perguntei: mas era comum levarem os filhos para dentro da casa do senhor para criá-los? E uma das respostas mais interessantes veio de um aluno do grupo de imagem 1, que disse: *mas está pintado no quadro professor!* Outro que estava apresentando tomou a palavra completando: *Talvez não fosse comum levar um filho bastardo para dentro de casa, mas se essa pintura do passado tem isso não seria “o causo” de repensar o que já foi escrito na história?* Essa última frase foi muito feliz, percebemos que o aluno se despreendeu de uma narrativa histórica pronta e imposta pela escola e a partir de uma análise de uma fonte imagética, ele recompôs o discurso numa narrativa histórica própria e de sentido para ele.

O grupo focal foi fechado com uma seleção. Perguntei aos participantes, tanto no ensino fundamental como do ensino médio, qual imagem revelava melhor o século XIX para eles. Em ambos os grupos, a escolha foi da Imagem 2, que é *Cena de Família* de Adolfo Augusto Pinto (1891). Questionados, disseram que era a sociedade do momento, que as transformações econômicas possibilitaram a riqueza e o crescimento das cidades, que a elite que estava no

poder sempre ostentava uma vida como presente naquela imagem de uma família rica e culturalmente alinhada com as propostas europeias.

A realização dos grupos focais aconteceu próximo ao período das férias, retomamos o encontro uma semana após o retorno das aulas para garantir a participação dos alunos. Na primeira semana chamei os alunos que haviam participado dos encontros anteriores para saber se poderia contar com eles para possíveis análises posteriores. Um aluno da 8ª série do ensino fundamental e dois da 3ª série do ensino médio disseram que não continuariam com os encontros por questões particulares, mas mesmo assim continuávamos com o número mínimo de três participantes por análise de imagem.

Da mesma maneira, retomamos os trabalhos com os primeiros horários com as turmas de 8ª série, a produção da narrativa segue ao quadro 5.

**Quadro 5** – Imagem e dizeres do grupo 1 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série.



Apertando o Lombinho, ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1895, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 64 x 88 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 1 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

a imagem contém 2 visíveis personagens, árvores ao fundo, cavalo, uma casa, resumindo é um ambiente rural. O homem aparenta ter 60 anos aproximadamente e está sentado arrumando a cela do cavalo. A mulher ao fundo está fumando, tem uma casa simples de barro e madeira a família parece ser simples também. Tem um coxo, uma cerca, a casa parece ser situada no meio do mato.

A percepção dos alunos em relação ao ambiente nos chama atenção, pois, após fazer uma descrição da imagem, eles fecham o raciocínio dizendo: *resumindo é um ambiente rural*, como se os detalhes ali não fossem importantes. Na apresentação perguntei se consideravam aquela imagem como um documento histórico, inicialmente, um dos alunos do grupo disse rapidamente *eu acho que não*, enquanto os outros três membros responderam *Eu acho que sim*. Explicaram que serviria para mostrar como era o povo da época e que até hoje havia pessoas que viveriam naquelas condições retratadas pelo pintor em lugares mais distantes, questionei se esses lugares poderiam estar em qualquer região Brasil e um dos alunos tomou a voz dizendo: *sim pois não é todo mundo que tem condições para morar no centro*.

Depois pedi para que o grupo indicasse em qual período a produção poderia ter sido feita, antes que terminasse de falar, um dos alunos tomou a voz e dizendo: *nesse século*. Continuei a explicação do que eu queria saber de fato, se seria uma imagem de um passado distante, com mais 300 anos, um passado médio com aproximadamente 200 anos e um passado muito recente há cerca de 50 anos. Como eles responderam juntos, surgiram duas respostas: o passado médio e o passado agora. Tentando estabelecer uma periodização, colocaram entre 50 e 70 anos já que não encontrariam essa pintura na atualidade, pois não se produzem mais paisagens e sim fazem apenas pinturas que segundo o grupo seria “modernas”.

**Figura 25** – Grupo focal da imagem 1 da oitava série do ensino fundamental antes da apresentação



Durante a entrevista, em seu diálogo contínuo, não questionei o que seriam essas imagens modernas, apesar de ter entendido no contexto de se tratar de formas abstratas que se utilizam da percepção e dos sentidos.

Um dos últimos questionamentos para o grupo foi quando perguntei qual a importância de um pintor na elaboração de um documento histórico. Em coro o grupo me respondeu que sim, pois o pintor retrata uma época. Não satisfeito, questionei se ele poderia alterar a cena, percebi que os alunos me olharam de forma duvidosa, como se perguntassem qual o motivo de alguém querer pintar uma paisagem. Tentei então focalizar a pergunta de outra maneira, dizendo que um pintor observou várias imagens e decidiu pintar uma determinada cena sobre um assunto, o grupo parou e pensou um pouco e disseram: *Se não fosse pintar a realidade isso não seria legal.*

**Figura 26** – Grupo focal da imagem 1 da oitava série do ensino fundamental durante apresentação.



Sabemos que *legal* presente na fala desses alunos trata-se de um gíria que se relaciona com o bom, o ideal. Fica nítido aqui que o aluno não vê motivos do pintor criar uma imagem para representar uma cena, por conta disso imagens sem o devido trabalho no ensino da história se transformam em mera ilustração e cristalizam uma imagem irreal e muitas vezes equivocada de determinada época.

Em um último questionamento que fiz a esse grupo, aproveitei o máximo dos recursos com eles, uma vez que se tratava de um grupo participativo e

disposto a responder aos questionamentos levantados. Disse, então, que se pudéssemos estar naquela sociedade daquela época encontraríamos aquelas pessoas da maneira como estava pintado na obra de Almeida Junior ou de outros tipos? Após uma breve pausa, os alunos responderam: *metade, metade!* Correspondendo que tanto os personagens de Almeida Junior quanto outros tipos seriam encontrados, como pesquisador não deixaria de questionar quais seriam esses outros tipos, e calmamente, como se fosse uma obviedade o que estava perguntando, disseram em coro: *Ricos!* Após alguns instantes a mesma menina que disse que a imagem não poderia ser uma fonte histórica completou dizendo que sempre existiram aquelas pessoas, seja há muito tempo e hoje.

**Quadro 6** – Imagem e dizeres do grupo 1 do 2º grupo focal dos alunos da 3ª série.



Apertando o Lombilho , ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1895, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 64 x 88 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 1 – Estudantes da 3ª Série do E. M.

a imagem retrata de forma bem realística algo como a vida cotidiana no sertão, ha uma moradia simples de pau-a-pique, a exploração agropecuária parece ainda não ter tomando totalmente o lugar da mata nativa. Um cavalo magro ao lado de um sertanejo que parece ser o enfoque principal da obra. Uma mulher fumando dentro da casa, a cerca e o coxo bem simples e algo como um mastro bastante rústico complementam a obra.

Pensando no contexto um mastro bastante do final do século XIX é estranho pensar que essa cena que se repete até hoje nas famílias brasileiras mais simples, enquanto o progresso só vem para as classes privilegiadas que manipulam o poder político.

O trabalho que seria feito com o ensino médio deveria me dar alguns subsídios, como aconteceu no trabalho junto ao ensino fundamental, na apresentação os alunos procederam de forma descritiva sobre o assunto, e abordaram um ponto interessante que foi associar o cotidiano e progresso. Os alunos comentaram que aquela cena poderia ser uma cena recorrente do século XIX, assim como nos dias de hoje. Para eles é muito nítida a noção de progresso, assim como para as turmas de ensino médio. Entendem que o melhor seria a relação urbana, e o rural estaria associado com ambiente atrasado.

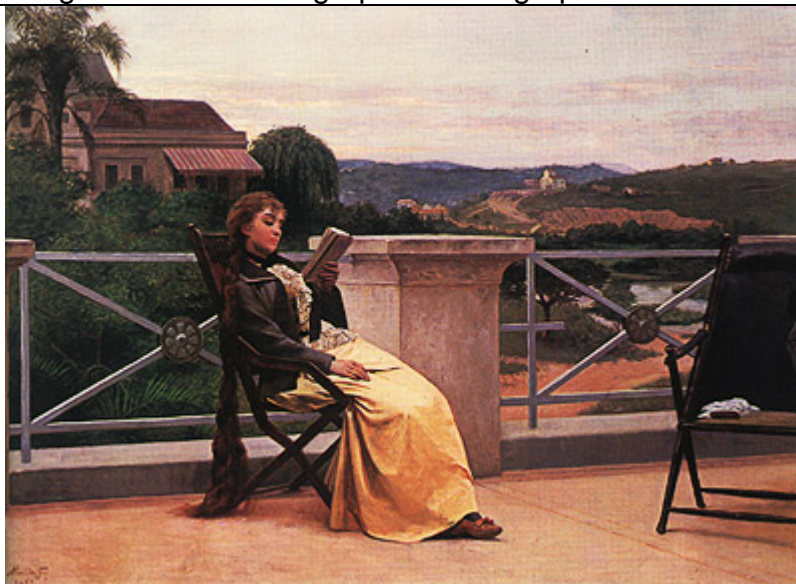
Questionei se uma pintura poderia ser encarada como uma fonte histórica. Não houve estranhamento e todos disseram que sim, levantaram uma série de hipóteses como se um monarca estivesse no poder e pedisse que lhe retratassem de forma mais bela, falaram da ideia de enaltecer uma figura pública ou um acontecimento como fora feito na imagem de D. Pedro declarando a independência.

Em meio aos comentários percebi que de certa forma já haviam adiantado algumas questões, logo passei para o item que seria possível encontrar aqueles personagens presentes naquela obra, nesse momento um dos alunos do grupo de imagem 3 tomou a palavra e disse que sim, seria muito comum encontrar qualquer tipo tanto do grupo de imagem 1. Quanto ao grupo de imagem 2, por serem pessoas da época, elas não utilizavam cortes de cabelo e se enquadravam em estilos como hoje encontramos pessoas como góticas e metaleiras completou o aluno. Demonstrei interesse e mesmo que tirasse um pouco a atenção do grupo que estava apresentado, eu me foquei nele, questionando: mas eles não possuíam estilos? O aluno parou, olhou e disse: *sim possuem o estilo de velhos, não são modernos como hoje.*

Percebi então o quanto a noção de progresso está impregnada no discurso e na forma de pensar dos alunos, para ele qualquer forma de se vestir que não seria as das “tribos modernas” seria taxada como uma forma genérica de classificação. Para nossos olhos de historiador, encontramos e distinguimos gente da classe letrada, os pequenos comerciantes, o estrangeiro, o sertanejo, mas, para o aluno, não foi isso o que se enxergou, para esse aluno específico se tratavam, simplesmente, de velhos, assim como que para os europeus do século XVI existiam somente índios.

Nas próximas duas análises de imagens, passei a observar de outra maneira, atribuí um valor ao bom debate que já havia ocorrido na sala de aula e depois de breve descrição feita pelos alunos comecei a questioná-los.

**Quadro 7** – Imagem e dizeres do grupo 2 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série.



Leitura , ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1892, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 95 x 141 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 2 , – Estudantes da 8ª Série do E. F.

A obra de Almeida Junior retrata uma mulher de classe alta brasileira do século XIX.

Ela repousa em um lugar aberto da casa e aparenta estar concentrada lendo um livro.

A paisagem valoriza a natureza da época q era quase intacta. Entre as arvores encontra-se algumas casas de luxo.

O lugar aonde a mulher se encontra é alto, do qual pode se ver um lago e algumas montanhas, ao seu lado tem uma cadeira com a roupa provavelmente de um homem que estava ali.

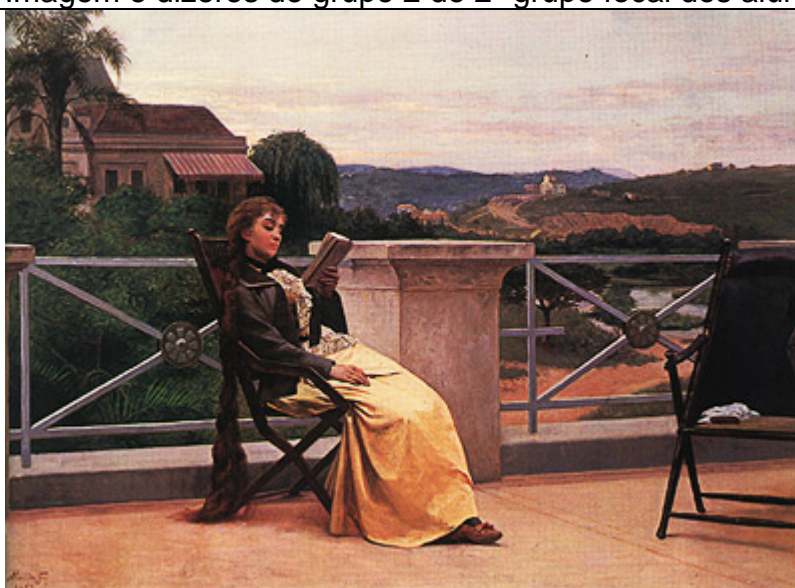
Ela esta muito bem vestida e seu longo cabelo esta trançado.

Um dos primeiros questionamentos foi o termo que havia utilizado, que seria que a natureza estaria quase intacta, mas como se havia casas de luxo ali próximo. Um dos alunos do Grupo respondeu que na época, as construções eram mais simples e devastavam menos a natureza. Questionei se esse homem dessa época não alterava a natureza como nós fazemos e o aluno respondeu que não, outro aluno completou que não faziam como fazemos hoje, que atualmente existem muitos produtos químicos e que poluem o meio ambiente de forma devastadora, na época utilizavam as coisas da natureza. Questionei se o ato de retirar as árvores de um determinado local não seria devastar, e todos concordaram comigo, mas dizendo que só retiravam as árvores e que hoje, além de o fazerem, ainda poluem o meio ambiente com lixo provindo das indústrias.

Perguntei se aquela imagem era uma imagem muito antiga, não tão antiga ou mais atual. Olharam bem e disseram que se tratava de uma imagem de uns 200 anos. Ressaltaram que atualmente ninguém teria mais tempo para ler um livro com tanta atenção como fazia a mulher de longos cabelos. Encontramos uma percepção por parte dos alunos na análise dessa pintura específica sobre a vida cultural dos homens desse tempo.

Com essa informação dada para o aluno, aproveitei e perguntei se então ele consideraria pinturas como documento histórico e se a ação do pintor reflete isso. O menino disse que sim, a pintura, por mais que possua uma ideia e intenção, ela posteriormente mostrará o que as pessoas queriam fazer, nas palavras dele. Percebemos que eles já entenderam a percepção e a importância de trabalhar com fontes históricas e que elas podem revelar o que uma sociedade vivenciava naquele momento, até mesmo suas intenções escusas como já fora estabelecido por Le Goff na ideia de leitura a contra pelo.

**Quadro 8** – Imagem e dizeres do grupo 2 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série.



Leitura , ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. 1892, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 95 x 141 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 3ª Série do E. M.

Esta imagem retrata um ambiente urbano, uma bela paisagem atrás, uma mulher parecendo ser classe media alta, aparenta-se imagem que ela parece estar muito calma ao ler seu livro. A imagem de Almeida Junior traz tranquilidade ao observador e apresenta cores frias para que nos poderemos caracterizar a paisagem que parece ser bonita e calma.

Os alunos da terceira série do Ensino Médio que analisaram essa imagem observaram, basicamente, a calma presente na cena urbana, associaram também a personagem como sendo de uma classe mais rica, visto que era possível ler durante a tarde. Quis saber o que levaram a pensar que se tratava de uma imagem sobre a tarde e me responderam que era só observar o colorido da luz, um amarelado que contrastava com as cores frias segundo a observação de uma aluna.

É nítido como os alunos do final do ensino médio, quando colaboram com a pesquisa, trazem informações que perpassam o olhar descritivo. Eles conseguem perceber melhor certas características e fazer associações que exigem muito mais a abstração e o senso crítico que os alunos da oitava série, que fazem isso desde que o professor os instiguem e os coloquem em dúvida.

**Quadro 9 – Imagem e dizeres do grupo 3 do 2º grupo focal dos alunos da 8ª série.**



Rua de São Paulo Antigo (Rua da Consolação no século XIX), ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. Sem data, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 21 x 32 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 3 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

Na imagem podemos observar que ha uma mulher e uma criança com vestimentas típicas da época caminhando por uma rua antiga e com rachaduras. Possuem cores frias e neutras podemos ver ao lado esquerdo um “casarão “ no fundo vemos montanhas e florestas. Casas também muitos antigas, com algumas rachaduras com muitas janelas. Na imagem ha muitas arvores. o céu com muitas nuvens e muito claro.

Nesse momento percebi que os alunos já estavam cansados de analisar e apresentar, foi um erro separar 3 imagens e 3 grupos para apresentar e discutir em duas horas, isso ficou mais evidente com os alunos do ensino fundamental, já bem desatentos. Os alunos que compunham o grupo de imagem 3 começaram reclamando sobre o sorteio da imagem deles, todas as imagens eram

distribuídas por meio de sorteio, um deles me disse: *Sobre isso aqui não tem nada para falar, não da pra ver nada.*

Decidi observar com eles e fazer os questionamentos sobre as percepções, sobre a imagem como documento histórico. Os alunos disseram que ela só seria possível se trouxesse a verdade, qualquer coisa pintada da “cabeça” do pintor era mentira e não era história. Sobre essa perspectiva, foquei-me no assunto para que eles pudessem entender a ideia de construção histórica. Continuei da seguinte forma: Imagine que você conhece uma história muito antiga que traz uma mensagem para você e sempre você a utiliza para dar exemplo aos mais jovens. Depois você encontrou provas que aquilo que você acreditava não passava de uma grande mentira. Mas, antes de sair contando a todos, você lembra que muitas pessoas de idade acreditam naquela história e que as gerações que vem se transformam em pessoas “de bem” graças a aquela história, então, você revelaria a verdade?

Todos me olharam atônitos e começaram a argumentação, dizendo coisas do tipo: que se fosse verdade era preciso contar a quem fosse, que poderia contar a verdade uma forma mais amena aqueles que ainda acreditam, e um dos alunos do grupo de imagem 1 disse: *e o que garante que essa história é deixam as pessoas de bem?* Achei interessante o fato dele questionar o status de verdade não somente da história, mas se realmente aquela história fosse responsável pelo bem das pessoas ou não.

Basicamente, depois disso, pensamos se aquela descrição que eles deram, observando a pintura, teria mudado muito se comparássemos com atualmente. Alguns até concordaram que ela poderia ter modificado, mas não muito. Segundo eles, parecia ser uma rua da região do nordeste, acredito que isso teria sido observado pelo fato de associarem rachaduras no solo. Buscando novas ideias e interpretações, pedi que observassem os caminhos presentes dentro da estrada, alguns disseram que se tratava de uma passagem de carroças que teria modificado o espaço. Pedi que me dessem uma estimativa de quantos anos se tratava aquela imagem e chagaram num cálculo aproximado de uns 300 anos atrás, se não fosse mais como disse um dos alunos.

Após alguns instantes voltei à questão sobre as marcas no chão e levantei a hipótese de ser um trem ou certamente um bonde, eles analisaram novamente a imagem com atenção e pasmaram ao ver que aquilo fazia sentido,

depois comentei que se tratava da rua da Consolação, em pleno centro da cidade de São Paulo, a reação de espanto foi muito grande em todos os presentes desse encontro do Grupo Focal.

**Quadro 10** – Imagem e dizeres do grupo 3 do 2º grupo focal dos alunos da 3ª série.



Rua de São Paulo Antigo (Rua da Consolação no século XIX), ALMEIDA JUNIOR, José Ferraz. Sem data, Óleo Sobre Tela. Dimensões: 21 x 32 cm

Encontro 2 Grupo Imagem 3 – Estudantes da 3ª Série do E. M.

Nesta obra de Almeida Junior o que mais chama a atenção é o fato de duas pessoas, aparentemente mãe e filha, caminhando por uma calçada. Não é possível ter uma percepção nítida das feições das duas pessoas, observa-se q trajam vestidos longos e típicos da antiguidade não pertencem a burguesia pois demonstram simplicidade em suas vestimentas. O cenário é divino. Com o céu azulado e algumas nuvens. Montanhas podem ser observadas ao fundo caracterizando uma cidade do interior.

Os alunos do grupo de Imagem 3, da 3ª série, do Ensino Médio já partiram para outra observação: verificaram que eram a representação de uma mulher e uma criança que, certamente, segundo eles, seriam mãe e filha, descreveram as roupas antigas e sua simplicidade e destacaram o cenário natural colocando-o como divino.

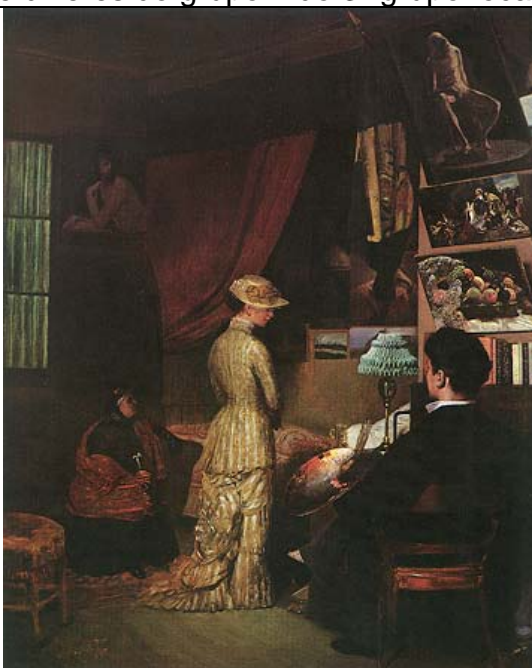
Sobre a apresentação no primeiro item já começou um grande debate se os personagens estariam sobre uma calçada ou se tratava de uma estrada de terra batida com marcas pela rua. Depois direcionei para um questionamento sob qual perspectiva eles haviam chegado à ideia que se tratava de mãe e filha na pintura. Logo me disseram que era pela maneira como a mulher segura nas mãos da criança, com um grande cuidado. Outro membro do grupo disse

que a mãe poderia estar levando a mesma para a escola ou para a igreja. Certamente na igreja, disse ele. E perguntei porque. O aluno me disse que estavam bem vestidas. Bem vestidas? Interroguei. Vocês mesmos disseram que ela possui roupas simples. Outro aluno disse que eram simples, mas seriam as melhores roupas do família.

Sobre a não nitidez da pintura sobre o rosto, perguntei se havia alguma intenção do artista em usar desse recurso. Uma das respostas mais interessantes foi que, como se tratavam de uma família simples, que não compunham a burguesia, certamente não seria interessante demonstrar eles. Qual seria o motivo de mostrar gente pobre disse outro. Questionei associando com a imagem *Caipiras Negaciando*, que havia trabalhado no grupo focal antes das férias, que mostrava nitidamente pessoas que eles próprios havia atribuído como pobre.

As respostas foram meio desconcertadas, mas uma que podemos destacar foi que seria interessante mostrar o rosto desse personagem, pois era uma temática de valorização da parte exótica de Brasil, que seria no caso o ato de caçar. No caso dessa obra específica não havia esse interesse. Chamei a atenção para que tomassem cuidado com o uso da palavra antiguidade na história, pois assoariamos anterior ao anos de 476 d.c.

**Quadro 11 – Imagem e dizeres do grupo 1 do 3º grupo focal dos alunos da 8ª série.**



Encontro 3 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

Esta imagem parece ser do século 19. Há uso do claro-escuro.

A principal personagem é a modelo que está posando no centro da sala.

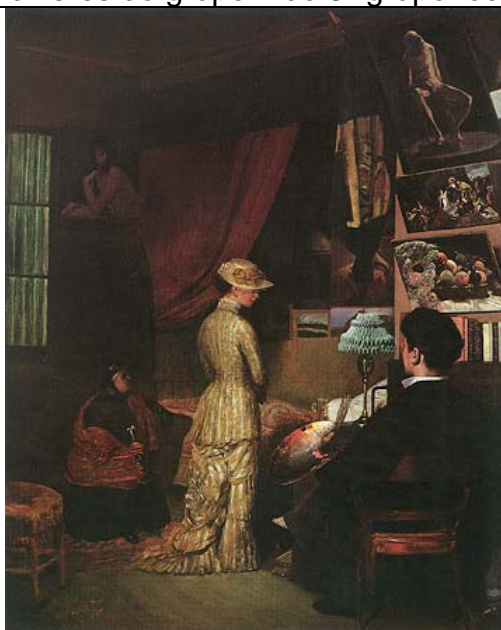
E tem um homem observando a mulher possui telas no balcão.

Podemos ver pelos objetos que o lugar é bem clássico, obra com traços barrocos devido às cores fortes e ainda uma freira sentada ao fundo.

No dia 11 de agosto realizamos o último encontro de grupo focal, decidimos utilizar somente duas imagens já que na última experiência os alunos haviam se dispersado muito com a análise de 3 grupos.

Os mesmos procedimentos foram realizados e partimos para as apresentações, percebi que eles já estavam espertos em relação aos questionamentos que fizemos nos últimos grupos e já de início revelaram que se tratava de uma cena típica do século XIX. Destacaram o ambiente clássico e a presença de características do barroco. Pedi para que me explicassem como havia chegado a ideia que se tratava de uma imagem do século XIX, a principal explicação foi a observação através das roupas. Um dos alunos completou dizendo que era muito comum naquela época (século XIX no caso) copiarem as roupas e os costumes da Europa.

**Quadro 12 – Imagem e dizeres do grupo 1 do 3º grupo focal dos alunos da 3ª série.**



Encontro 3 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 3ª Série do E. M.

A imagem pode ser considerada representativa, pois ela mostra uma cena do cotidiano e, pelas vestimentas, cotidiano de uma família burguesa.

As vestimentas permitem-nos situar os personagens no século XIX.

Os personagens estão trajados segundo o padrão europeu, logo eles fariam parte do cenário urbano.

A cena retratada é um quarto com três pessoas, uma mulher, um homem e uma idosa. Há muitos quadros na parede, uma estante de livros, o quadro é pintado com cores fortes e nítidas.

A cena é estática. A mulher está olhando para a cama, enquanto a idosa e o homem estão sentados.

Os alunos do 3ª série do ensino médio também utilizaram da mesma estratégia e denominaram a imagem como sendo do século XIX, comentaram o uso das cores e não denominaram nenhum movimento artístico como fez a grupo da 8ª série.

Perguntei como teriam chegado à ideia de uma família burguesa e a grande maioria disse que pelas vestimentas, insisti dizendo que poderia se pautar melhor e disseram que seria uma ação comum de uma mulher que fora comprar uma pintura no atelier do artista ou acertar alguma compra de retrato, um aluno chamou atenção que certamente a mulher idosa estaria acompanhando a mulher que por ser casada não poderia ir na “casa” de pintor ressaltou ele. Vale associar a relação que os alunos da 8ª série fizeram ao dizer que aquela senhora poderia ser uma freira. Pensando nisso citei a possibilidade aos alunos daquela mulher de ser uma religiosa, apesar de pararem e analisarem manteve o ponto de vista que ela

seria somente uma idosa, um dos alunos inclusive associou os hábitos religiosos da mulher em destaque com as vestimentas e a frequência que sua avó vai até a igreja.

Nessa situação vela a pena destacar a importância da separação das análises dos grupos focais. Buscamos o debate na sala de aula, mas o fizemos com seus pares, os ciclos distintos, como apresentado aqui, trouxeram interpretações e formas de conceber a narrativa histórica de forma diferente. Outra forma de atuação talvez não teria resultado em trabalhos ricos e com conteúdos tão opostos. Os alunos se influenciam facilmente pelos colegas e pelos “rivais”. Percebemos isso na primeira imagem que houve a necessidade de dividir a participação de outros que não eram amigos. É preciso muita cautela e planejamento para qualquer ação que pensamos na escola.

**Quadro 13 – Imagem e dizeres do grupo 2 do 3º grupo focal dos alunos da 8ª série.**



Encontro 3 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 8ª Série do E. F.

Essa imagem representa o espaço rural brasileiro do século XIX a imagem apresenta 2 personagens comuns da sociedade rural com baixa renda.

Podemos isso pelas condições das roupas. O menino descalço e de cabeça baixa mostra timidez em relação a situação apresentado na imagem.

O garoto parece estar ali para pedir algo a moça, a qual aparenta ser a dona da casa.

E mostra que ele está com vergonha da moça. O garoto vem de uma família caipira, suas roupas indicam isso.


Os alunos do Grupo de Imagem 2 desse terceiro encontro apresentaram essa imagem e destacaram que era uma imagem da roça, que se tratava de ação de pessoas caipiras no campo. Percebemos que em momento nenhum os alunos utilizam-se da palavra caipira, retratavam como pessoas do interior, sertanejo entre outras denominações.

Talvez um dos equívocos que teríamos cometido é em certo momento deixar claro, ou transparecer por meio das ações, que estávamos buscando entender sobre o século XIX, sendo que nos últimos trabalhos aparecem a restrição de recorte imposta por eles sem uma grande problematização.

O tema caipira passou a chamar atenção então pedi para eles uma explicação plausível para o que seria um “caipira” e depois de algumas brincadeiras e piadas (lembramos que estamos aplicando a pesquisa de uma cidade de menos de 17 mil habitantes) começaram a associar aos hábitos cotidianos que se destacam pela extrema educação e timidez, ressaltaram que esse grande timidez seria que o homem do campo se coloca de maneira inferior ao grande proprietário rural, disseram ainda que caipira é uma ação que viria da família, como rituais e cerimônias que muitas vezes na correria da cidade perderiam o sentido de existir.

Um dos alunos ressaltou a vestimenta disse que poderia andar descalço, pois ele andava na terra e não no asfalto quente como hoje, para esse aluno o “progresso” nos faz usar sapatos, mesmo aqueles que teriam poucas condições se sente na necessidade de usar sapatos. Questionei dizendo que o uso de sapatos é um ato cultural e social, expliquei a condição do negro que visto sem sapatos era reconhecido como escravo, então o ato de usar sapatos tem um fundo social também e não simplesmente usual.

**Quadro 14 – Imagem e dizeres do grupo 2 do 3º grupo focal dos alunos da 3ª série.**

		
<p>Encontro 3 Grupo Imagem 2 – Estudantes da 3ª Série do E. M.</p> <p>A imagem mostra a entrada de uma casa muito simples, provavelmente do interior, feita de madeira onde uma mulher esta na porta próxima a um menino o qual se mostra aflito e abatido, um menino muito simples com os pés descalços, roupas sujas e surradas. Podemos observar que esta imagem muito representativa pois mostra o cenário do século XIX enfatizando a pobreza e o sofrimento do garoto, que esta descalço segurando seu chapéu cabisbaixo. No século XIX o campo era predominante, mas as cidades estavam se desenvolvendo e a população migrando para elas.</p>		

Assim como os alunos da 8ª série, os alunos da 3ª série já associaram diretamente a imagem ao século XIX à cena, mas um ponto interessante colodo seria que essa cena se passaria no interior do Brasil, chamam a casa de barro batido de madeira e analisam a situação da cena, o menino de caipira como visto pelos alunos da oitava série agora é visto como cabisbaixo, como se tivesse que revelar algo de muito sério a mulher dentro da casa. Destacam a condição das roupas dos meninos e dizem que essa imagem mostra que o ambiente rural era predominante e as cidades estavam em desenvolvimento.

Depois de apresentar os assuntos, fiz alguns questionamentos sobre qual seria a representação daquela imagem para a sociedade do Brasil do final do século XIX. Um dos alunos disse que a situação seria aquela mesma, já que o império já não mais conseguia “cuidar” do Brasil. Percebemos aqui uma nítida associação de monarquia como algo atrasado, associado ao campo que não deixava o Brasil prosperar, esse discurso pode estar associado com as propostas da república em repensar a figura da monarquia como algo arcaico e superado.

Percebemos nos grupos focais que a interação é muito rápida, e, muitas vezes, é necessário pedir para o aluno repetir um conceito ou a ação que acabara de fazer, por isso é de fundamental importância que todos os encontros sejam filmados e gravados o áudio.

Com essa proposta, buscávamos um debate sobre as concepções de campo e cidade nas sociedades brasileira no século XIX, e percebemos, nessas experiências, que há uma valorização muito grande da ideia de progresso, na qual a cidade se destaca em relação ao campo e vive o novo. O aluno percebeu que na cidade e no campo são compostos por uma série de personagens, vozes e relações que perpassam o entendimento de jogo político, principalmente durante o segundo reinado.

Fora interessante também a percepção do aluno com a ideia de fonte, no caso deles uma imagem que não revelava nada de forma direta, mas sim era necessária uma primeira análise feita por meio da descrição com suas primeiras percepções, posteriormente sua “História” estava sendo atacada e questionada, e bastava ele, e somente ele, poder defender e fazê-la ser aceita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir de maneira nenhuma pretendem fechar ou concluir a discussão e o debate sobre o assunto, pretendemos sim colaborar com a pesquisa histórica, principalmente na área de ensino de história através das possibilidades de pesquisa, e de nossa proposta teórico metodológica. Uma série de questões e correlações levantadas durante a pesquisa trazemos aqui para as considerações finais dessa pesquisa.

Atualmente, quando pensamos em História, colocamos como ponto inicial do debate, uma reflexão. Nesse trabalho realizado com os alunos procuramos encontrar uma relação nas concepções entre o arcaico e o novo, o campo e a cidade, e como nesse ambiente rico de contrastes e discursos há uma proposta oficial em criar uma ideia de brasilidade. Analisando as narrativas dos grupos focais nos veio a mente uma série de concepções e reflexões que infelizmente não caberiam nesse trabalho, mas que podem nos conduzir em pesquisas e projetos futuros.

Uma série de reflexões sobre o ensino de história e a produção de narrativas históricas, foram a nossa luz com a qual possamos iluminar os caminhos que percorreremos ao longo de nossa pesquisa. Dessa forma nossa intenção é um pensar a prática do professor em sala de aula associada a atuação e o diálogo da academia, sendo assim não podemos nos afastar dos pressupostos sobre Teoria da História. Como observa José Carlos Reis (REIS, 2005), uma pesquisa histórica empírica deve estar em diálogo com a teoria da história a fim de construir uma possibilidade de conhecimento histórico ao mesmo tempo em que apresenta os passos percorridos na prática da pesquisa.

Segundo Boaventura de Sousa Santos, vivemos em um tempo de transição onde coexistem vestígios do passado e possibilidades de futuro, um tempo presente “descompassado em relação a tudo o que o habita” (SANTOS, 2002 p.6). Dessa forma, segundo o autor, faz-se presente o questionamento sobre as relações entre a ciência e o valor dos conhecimentos que usamos para dar sentido às nossas práticas.

Em uma perspectiva diagnóstica, Boaventura traça uma historicidade do debate na ciência histórica. Para este autor, é a partir da construção de um modelo de racionalidade das ciências naturais, dominante no século XVI e no

XIX, que surge um paradigma dominante refratário a qualquer outro dogmatismo e autoridade expandido também para as ciências sociais. A ciência moderna dessa forma se baseava em referências da matemática e na possibilidade de medir e observar com rigor. O conhecimento científico avançava assim tendo por pressuposto uma “estabilidade do mundo”, onde a observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais era a possibilidade de descoberta de leis universais.

Conhecer significava de acordo com Boaventura, dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Pretendia-se neste “paradigma”, um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. As leis da ciência moderna seriam um tipo de causa formal que privilegiaria o como funciona das coisas, em detrimento de qual o agente ou qual a finalidade destas. Com isto, Boaventura acredita que o conhecimento científico rompe com o conhecimento dito de senso comum. E, José Carlos Reis, avaliando este debate, escreve que:

[...] A história, portanto, lutando contra a ficção, o lendário e o falso, aproxima-se da ciência. Ela procura imitá-la em seu controle da linguagem e em seu controle da prova. Ela se inspira em seu espírito rigoroso e em sua busca da objetividade. Ela também aspira a apreensão e o domínio da realidade empírica. [...] (REIS, 2005 p. 56-57)

A partir desta perspectiva podemos entender então que a história buscava neste contexto os chamados fatos concretos, documentos, almejando o estabelecimento de leis gerais do desenvolvimento histórico, em sincronia com o paradigma de racionalidade das ciências naturais, empirista e indutivista. Procurava-se com isso uma ruptura com a inspiração artística, a especulação filosófica e a fé. Ao associarmos com a prática em sala de aula, aquela referência encontrada em nosso instrumento de análise de conhecimentos prévios que o aluno coloca a história como uma “sub-matéria” ou algo inferior ele está associando a atuação da história e seus debates humanos com outras disciplinas escolares que para ele possuem um resposta rápida e precisa.

Porém, como ressalta Reis, a história da história é um caleidoscópio, existindo em permanente crise, autodefinindo-se vagamente há cerca de 2500 anos. Neste sentido, este paradigma tomado de empréstimo das ciências naturais também

encontrou seu momento de crise, primeiro nas ciências naturais e em decorrência no modelo de ciência que se buscava neste momento aplicar à história. Colocava-se em dúvida assim as possibilidades de racionalidade e objetividade do conhecimento histórico baseadas nos pressupostos das ciências naturais<sup>37</sup>.

Assim pretendemos com essa pesquisa fazer o conteúdo histórico escolar ser mais significativo ao aluno, os grupos focais demonstram ser uma forma interessante de aproximação e percepção dos alunos, e os alunos encontraram sentido nessa atuação logo que passaram de meros assimiladores passivos para produtores e questionadores de uma fonte histórica que no nosso caso se tratavam das reproduções de José Ferraz de Almeida Junior.

Boaventura ainda diz que a crise das ciências humanas abriu novos horizontes, e, em vez do determinismo, colocava em pauta a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. A noção de lei vinha a ser parcial e sucessivamente substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, pela noção de processo.

Os limites deste tipo de conhecimento constituído a partir da crise seriam então qualitativos, e não superáveis apenas com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos, pois a própria precisão quantitativa do conhecimento é estruturalmente limitada. Assim, Reis propõe que a explicação histórica não pode ser uma lei, ou uma explicação revestida de pressupostos dedutivos, pois, em história, o encadeamento dos eventos é imprevisível. Novas informações e vestígios de passado estão assim alterando constantemente as relações que se tinha entre os dados anteriores, que se supunha conhecer. Sendo assim, Reis constata que:

[...] O passado não fala por si, mas através do que conhece dele. [...] O historiador não está condenado a registrar fatos, a constatá-los. Ele raciocina sobre eles, busca sua inteligibilidade, atribuindo-lhes sentido, pensando as possibilidades objetivas e os seus desdobramentos. Afinal, pensar não é registrar, mas considerar caminhos possíveis, alternativas. A crítica erudita, a apuração e o estabelecimento de fatos é condição necessária, mas não suficiente para uma ciência histórica. É preciso construir um juízo histórico, atribuir um sentido aos fatos. (REIS, 2004 p.54)

---

<sup>37</sup> Não é nosso foco nos ater a este debate nessas considerações, para um maior aprofundamento nestas questões, indicamos a leitura de “Um discurso sobre as ciências” de Boaventura de Souza Santos, e “A especificidade lógica da história” de José Carlos Reis, onde existe uma discussão aprofundada sobre o desenrolar pormenorizado desta crise.

Dessa maneira, história é sempre o produto de uma síntese pessoal que busca uma verdade no tempo, revestindo o saber que produz de historicidade. O conhecimento histórico nesta perspectiva mostra o transcurso, é um conhecimento da mudança. E, nós professores e historiadores, pensando nesta ótica, estamos em nosso trabalho procurando investigar o passado no intuito de construir relações entre os vestígios de passado nossa visão e nossos questionamentos no presente, articulando perspectivas e possibilidades de futuro.

O que queremos dizer com isso, a partir deste diálogo, é construir uma possibilidade de discurso que é possível a produção de conhecimento histórico em sala de aula, e que esta produção esteja articulada com a possibilidade de correlação com o cotidiano escolar, sem, no entanto desconsiderar os níveis de produção sendo uma do debate acadêmico e outra na âmbito escolar, uma não sendo inferior á outra, sendo apenas distintas.

Objetivamos aqui um conhecimento que, em sintonia com a preocupação expressa por Boaventura, se aproximando do chamado senso comum com vistas a ampliar a possibilidade de conhecimento, traduzindo-se também em uma sabedoria de vida. Sendo historiadores, e tomando o conhecimento histórico como problema, na sugestão de José Carlos Reis, buscamos aqui uma produção ciente da sua historicidade, que busca explicitar os caminhos que nos levam à construção das argumentações aqui realizadas sobre as relações entre pintura de Almeida Junior, Identidade no século XIX e ensino de história.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História Universidade de Minho In: BARCA, Isabel (org) **Perspectivas em educação Histórica** (actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Centro de Educação e Psicologia: Universidade de Minho. 200.

BARATA, Mário. Aspecto “Histórico” e de evolução formal e da cidade na arte pictórica do Rio de Janeiro, no Século XIX. In: **Paisagem e arte: a invenção da natureza e a evolução do olhar/ Heliana Angotti Salgueiro**, Comitê Brasileiro de História da Arte, São Paulo 2000.

BARREIRO, J. C. **Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

BARROS, José D'Assunção Os Tempos da História: do tempo mítico às representações historiográficas do século XIX. In: **Revista Crítica Histórica. Ano 1, nº2. Alagoas**: UFAL, 2010. p.180-208

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_, Z. **A sociedade individualizada**. Vidas Contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGMANN, Klaus. **A história na reflexão didática**. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de Marcos A. Silva. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, SP, v.9, n.19: 29-42. Set. 1989 / Fev. 1990.

BONAVIDES, Paulo. **A evolução constitucional do Brasil**. In: Estudos Avançados. vol.14 no.40 São Paulo Sept./Dec. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010340142000000300016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010340142000000300016&script=sci_arttext)

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

\_\_\_\_\_, Peter. Pintores como historiadores na Europa do século 19. In: **O imaginários e o poético na Ciências Sociais/ José de Souza Martins, Cornélia Eckert, Sylvia Caiuby Novais (Orgs)**, Bauru, SP: Edusc, 2005

\_\_\_\_\_, Peter. **A fabricação do rei**. A construção da imagem pública de Luis XIV. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350:

\_\_\_\_\_, Néstor García. Narrar o multiculturalismo. In: **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 4.ª ed., 2001, p. 143 a 160

CARVALHO, José Murilo, Escravidão e Razão Nacional. In: **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CASTRO, Isis Pimentel de. **Arte & História: A concepção de arte no oitocentos e sua relação com a cultura Histórica**. In: Saeculum, Revista de História, nº 14, João Pessoa, PA, Janeiro – Junho 2006. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum14\\_art02\\_castro.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum14_art02_castro.pdf)

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. pp. 66-76.

COLI, Jorge, A violência e o Caipira. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 30, 2002.

COSTA, Tristão Mariano da. Um artista ituano. **Almanach Literário de São Paulo**, 1878. Ano III pp.176- 180.

CHIARELLI, Tadeu. **Um jeca nos Vernissagens: Monteiro Lobato e Desejo de uma Arte Nacional no Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CRUZ NETO, Otávio. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002 pp. 5 - 6.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP. Edusc 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo - Comentários sobre a sociedade do espetáculo**, Rio de Janeiro, Contraponto, 1997

DIAS, Suzana, O exótico e o pitoresco nas pinturas. In: **Com Ciência, Revista eletrônica de Jornalismo Científico**. Unicamp, Campinas, Junho de 2006. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=131&tipo=0>

FISCHER, R. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In COSTA, M. V. (Org) **Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

FERNANDES, Cybele Vidal Neto. **Os caminhos da arte, O ensino artístico na Academia Imperial de Belas Artes - 1850/1890**. Departamento de História (tese de doutorado) Rio de Janeiro, UFRJ, IFCS. 2001

\_\_\_\_\_, Cybele Vidal Neto. O Ensino de pintura e escultura na Academia Imperial das Belas Artes. In: PEREIRA, Sonia Gomes. **185 anos de Escola de Belas Artes**, Editora da URFJ, Rio de Janeiro, 2002

FENELON, Déa Ribeiro, A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In **Cadernos CEDES**, nº 8, São Paulo, Cortez, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**, Campinas, SP. Ed Papyrus, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro, Graal. 1979.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. In: **Paidéia**, 2003,12(24), p.149-161

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995 Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. In Estudos Históricos. No. 1, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>

\_\_\_\_\_, Manoel L. Salgado. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil In: CARVALHO, José Murilo (Org) **Nação e cidadania no Império**: Novos horizontes . Rio de Janeiro, RJ Civilização brasileira, 2007

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p. Título original: The question of cultural identity.

\_\_\_\_\_, Stuart. A questão multicultural. In: **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG,2003

HOBSBAWN Eric, RANGER Terence. **A invenção da tradição**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

JALLAGEAS, Neide. Sobre o espaço-tempo nas artes visuais: do cronofotográfico ao audiovisual. In: marcelina | ficções, **Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina**. ano2 . nº2 . 2009, São Paulo, FASM, 2009

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**, Campinas, Papyrus Editora, 2006

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC. Tradução de Ivone Castilho Benedetti, 2001.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Revendando Almeida Junior**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. ECA/USP, São Paulo, 1980.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília França. **Almeida Junior um Criador de Imaginários**. Editora da Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: Um pintor francês no Brasil Imperial. IN: **A Construção Francesa do Brasil**. São Paulo, Editora Hucitec. 2008.

MAIA, Antonio Cavalcanti. **Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional**. Fundação Casa Rui Barbosa, 2001 Disponível em: [http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Diversidade\\_Cultural/FCRB\\_DiversidadeCulturalBrasileira\\_AntonioCavalcanti.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Diversidade_Cultural/FCRB_DiversidadeCulturalBrasileira_AntonioCavalcanti.pdf)

MASSIMI, Marina, As idéias Psicológicas na Produção Cultural da companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. In: **História da Psicologia no Brasil: novos estudos orgs.** Marina Massimi, Maria do Carmo Guedes; revisão André Luís Masiero, São Paulo: EDUC; Cortez, 2004

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma “História Visual”. In: **O imaginários e o poético na Ciências Sociais/** José de Souza Martins, Cornélia Eckert, Sylvia Caiuby Novais (Orgs), Bauru, SP: Edusc, 2005

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa. In. **Domínios da Imagem**, Revista de LEDI, Ano 1, Volume 1. Londrina, Eduel. 2007

MORATO, Elisson Ferreira, **Do conteúdo à Expressão: Uma análise semiótica dos textos pictóricos de Mestre Ataíde**, Belo Horizonte, Dissertação de mestrado apresentado ao programa da faculdade de letras da UFMG, na Área de concentração: Linguística do texto e do discurso na linha de pesquisa: Análise do Discurso, 2008.

NASCIMENTO, Ana Paula, MAU, Maia in: LOURENÇO, Maria Cecília França. **Almeida Junior: um criador de imaginários**. Catálogo da exposição do 1º centenário da Pinacoteca do estado de São Paulo. São Paulo: Pancron Indústria Gráfica, 2007

\_\_\_\_\_, Ana Paula, Uma Possibilidade de pesquisa em história da arte em um museu: A experiência da exposição “Almeida Junior: Um criador de imaginários” na Pinacoteca do Estado de São Paulo, In: **Anais do III Encontro da História da Arte – IFCH/ UNICAMP**, 2007 Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/PHILIPPOV,%20Karin.pdf>

\_\_\_\_\_, Ana Paula, **Almeida Junior: um criador de imaginários**. Catálogo da exposição do 1º centenário da Pinacoteca do estado de São Paulo. São Paulo: Pancron Indústria Gráfica, 2007.

NAVES, Rodrigo. Almeida Junior: O Sol no meio do caminho. In: **Novos Estudos**, CEBRAP nº 73, novembro 2005 pp. 135-148

NAXARA, Márcia R. Capelari. Domínio da palavra/ Domínio da cidade. In: **Cientificismo e Sensibilidade romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil do Século XX**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A (Org) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre. RS. Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de, **Semiótica Plástica**, São Paulo, Editora Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de, Arte no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII. In: **História da Arte no Brasil: Textos de Síntese**, Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2010.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998. [original inglês: 1982]

PAIN, Antônio Elison. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História. Capítulo II: Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores**. (Tese de doutoramento) São Paulo. Campinas. Faculdade de Educação. 2005. p. 99-167

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história In: **Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 30, 2002. p. 56-75**.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**, São Paulo, Editora Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar**, São Paulo, Editora Contexto, 2010.

PIMENTA, João Paulo Garrido. Portugueses, americanos, brasileiros: Identidade Política na crise do antigo regime luso-americano. In: **Almanak brasiliense**, USP, São Paulo, maio de 2006. disponível em:  
<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/alb/n3/a06n3.pdf>

PEIRCE, Charles Sandres. **Escritos coligidos**. Coleção Os pensadores. Vol. XXXVI. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PEVSNER Nikolaus, **Academias de Arte: Passado e Presente**, São Paulo: Ed Cia da Letras, 2005

PROENÇA, Graça. **História da arte**. Editora Ática São Paulo: 2007

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 6ª edição: 7-20. 2003.

\_\_\_\_\_. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2ª edição. 2005.

REVISTA DO IHGB, no. 1, 1º trimestre de 1839. Disponível em:  
[http://www.ihgb.org.br/trf\\_arq.php?r=rihgb1839t0001.pdf](http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1839t0001.pdf)

SACRISTAN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed: 2000.

SALGUEIRO, Valéria. A arte de construir a nação: pintura de história e a Primeira República. In: **Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 30, 2002. p. 3-22.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto Alegre, Afrontamento: 2002.

SANTOS, Izabel Maria dos. O NOVO MUNDO A PARTIR DA OBRA DE ARTE:

ALBERT ECKHOUT E ZACHARIAS WAGENER. In: **Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem.** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

Disponível em:

[http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Santos\\_Izabel%20Maria%20dos.pdf](http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Santos_Izabel%20Maria%20dos.pdf)

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia.** São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche.** B.H.: Autentica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor do conhecimento histórico pelos alunos. In: THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales.** Europe XVIIe – Xxe siècle. Paris: Éditions Du Seuil, 1999, p. 322.

ZARTH, Paulo A e outros (Org) Ensino de História e Educação. Ijuí: Ed. Uniuui, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador : D. Pedro II, um monarca nos trópicos,** São Paulo :Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, Lilia Moritz. **O sol do Brasil, Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João,** São Paulo Companhia das Letras, São Paulo 2008.

SILVEIRA, Célia Regina da. **A Epopéia do Caipira: regionalismo e identidade nacional em Valdomiro Silveira.** UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997. (Dissertação de mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis, 1997.

VALE, Vanda Arantes do. **Pintura Brasileira no Século XIX – Museu Mariano Procópio.** Juiz de Fora: Clio edições Eletrônicas, 2002

VANGELISTA, Chiara. Civilização, Botânica e Tapeçaria: A floresta Brasileira em Jena Baptiste Debret. In: **A Construção Francesa do Brasil,** LEENHARDT Jacques, Organizador. São Paulo, Editora Hucitec, 2008.

VOVELLE, Michel. **Imagens e Imaginário na História.** São Paulo, Ática, 1994.

VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. Como se deve escrever a história do Brasil, In: **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.** N. 24, janeiro de 1845. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/44441899/Como-se-deve-escrever-a-Historia-do-Brasil-Martius-Fonte-historiografia>

WARNKE, Martin. **O Artista de Corte, EDUSP**, São Paulo, 2001

WESTPHAL, Márcia Faria. **Participação Popular e Políticas Municipais de Saúde**: Cotia e Vargem Grande Paulista. Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo. 1992.

\_\_\_\_\_, Márcia Faria, e outros. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil, In: **Bol Oficina Sanit Panam** 120(6), 1996 pp. 472-482.

ZENHA, Celeste. O Brasil de Rugendas nas edições populares ilustradas. In: **Topoi**, Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em História Social da UFRJ/ 7 letras, n. 5. setembro de 2002, Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi5a5.pdf>

**ANEXOS**

## ANEXO A

Termo de Consentimento

**COLÉGIO SÃO DOMINGOS / PR.****Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Médio.****- (Dirigido pelas Irs. Dominicanas de Santa Catarina de Sena) -****Termo de Consentimento**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Declaro que participarei da pesquisa de Arnaldo Martin Szlachta Junior por espontânea vontade, sabendo que se trata de um trabalho ligado ao programa de pós graduação em história Social pela Universidade Estadual de Londrina sob orientação da Professora Doutora Ana Heloísa Molina, tenho consciência que os dados aqui coletados servirão para embasamento teórico da dissertação e não será revelada em nenhum momento a identidade dos alunos, e que haverá um retorno por parte do programa para essa instituição de ensino.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

Faxinal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

## ANEXO B

## Questionário Socioeconômico e cultural (perfil dos alunos)

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

**Qual a Faixa etária do seu pai?**

- Abaixo de 30 anos.  
 de 30 a 40 anos.  
 de 40 a 50 anos.  
 de 50 a 60 anos.  
 de 60 a 70 anos.  
 acima de 70 anos.

**Qual a Faixa etária do sua mãe?**

- Abaixo de 30 anos.  
 de 30 a 40 anos.  
 de 40 a 50 anos.  
 de 50 a 60 anos.  
 de 60 a 70 anos.  
 acima de 70 anos.

**Até quando seu pai estudou?**

- Não estudou  
 Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
 Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
 Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto  
 Ensino Médio (antigo 2º grau)  
 Ensino Superior incompleto  
 Ensino Superior  
 Pós-graduação  
 Não sei

**Até quando sua mãe estudou?**

- Não estudou  
 Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
 Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
 Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto  
 Ensino Médio (antigo 2º grau)  
 Ensino Superior incompleto  
 Ensino Superior  
 Pós-graduação  
 Não sei

**Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?**

- Nenhuma renda  
 Até um salário mínimo (até R\$545,00)  
 Entre 1 e 1,5 salários (entre R\$545,00 até R\$817,50)  
 Entre 1,5 e 3 salários (entre R\$817,50 até R\$1.635,00)  
 Entre 3 e 5 salários (entre R\$1.635,00 até R\$2.725,00)  
 Entre 5 e 7 salários (entre R\$2.725,00 até R\$3.815,00)  
 Entre 7 e 10 salários (entre R\$3.815,00 até R\$5.450,00)  
 Entre 10 e 12 salários (entre R\$5.450,00 até R\$ 6.540,00)  
 Entre 12 e 15 salários (entre R\$6.540,00 até R\$8.175,00)  
 Entre 15 e 30 salários (entre R\$8.175,00 até R\$ 16.350,00)  
 Acima de 30 salários (mais de R\$16.350,00)

**A casa onde você mora é?**

- Própria e quitada  
 Própria e em pagamento (financiada)  
 Alugada  
 Cedida

**Sua casa está localizada em?**

- Zona Rural  
 Zona Urbana

**Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?**

- Sim  
 Não

**A atividade remunerada que você exerce:**

- Área Rural  
 Área Urbana  
 Não Exerço

Em qual setor se encaixa a sua atividade remunerada

- Prestação de serviços.  
 Indústria  
 Atividade agropastoril  
 Não Exerço

**Quantas horas você dedica a atividade remunerada?**

- Até 2 horas.  
 de 2 a 4 horas.  
 de 4 a 6 horas  
 de 6 a 8 horas.  
 Não Exerço

**Você tem em sua casa? (Marque uma resposta para cada item.)**

TV em cores

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Videocassete e/ou DVD

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Rádio

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Microcomputador

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Automóvel

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Máquina de lavar roupa

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Geladeira

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Telefone fixo

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Telefone celular

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Acesso à Internet

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

TV por assinatura

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Aspirador de pó

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Empregada mensalista

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Banheiro

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou mais	<input type="checkbox"/> Não Tenho
----------------------------	----------------------------	------------------------------------	------------------------------------

**Que meios você usa para se manter informado:**

TV

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Meio impresso Jornal e ou Revista

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Rádio

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Internet

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

**O que faz nas horas que não está na escola**

Leitura

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Passeio Noturno

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Grupo de Jovens

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Navega na internet

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Assiste TV

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Ouve Música

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Igreja

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Quase Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

## ANEXO C

Questionário de conhecimentos históricos



# COLÉGIO SÃO DOMINGOS / PR.

Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

- (Dirigido pelas Irs. Dominicanas de Santa Catarina de Sena) -

Questionário conhecimentos históricos

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Responda nas linhas abaixo: em sua opinião para que serve a história:

---



---



---

Para você o que traduz melhor um fato histórico? Podendo assinalar mais de uma questão colocando em ordem numérica as prioridades.

- ( ) Documento Escrito (Jornal, Revista, Literatura)
- ( ) Relatos orais
- ( ) Monumentos
- ( ) Documentos escritos oficiais
- ( ) Documentos visuais oficiais (Pintura, Fotografia, Cinema)
- ( ) Documentos visuais ( pintura, fotografia, cinema ,charges e História em Quadrinhos)

Quando você observa fontes e relatos sobre o século XIX você encontra algumas permanências na atual sociedade.

---



---



---

Escreva 4 palavras que definiriam o século XIX para você:

---



---



---

Escreva 4 palavras que definiriam o Homem brasileiro dessa época:

---



---



---

Escreva 4 palavras sobre o pintor Almeida Junior (1850 – 1899)

---



---



---

Em sua opinião escreva o que a imagem contribuiu para o conhecimento histórico

---



---

## ANEXO D

## Texto Didático



# COLÉGIO SÃO DOMINGOS / PR.

**Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Médio.**

- (Dirigido pelas Irs. Dominicanas de Santa Catarina de Sena) -

**Turmas de 8ª Série do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio**  
**Prof. Arnaldo**

Entender o que foi o Brasil no século XIX nos obriga a pensar de maneiras em que o Estado Nacional brasileiro foi construído. Olhando para a estrutura de poder (ou estruturas de poder) para que houvesse a manutenção das desigualdades e da concentração da riqueza em poucas mãos, formando assim aquela sociedade. Não podemos pensar o Brasil de forma única, a formação desse estado nação está associado ao que estava acontecendo num contexto global. Dessa forma vamos buscar saber quais eram as iniciativas presentes no século XIX no mundo que possibilitaram a formação de um país e seu povo e a passagem do reinado para a república dos coronéis.

**O Brasil no século XIX, breve histórico.**

O século XIX possuiu muitas características, alias trata-se de todo um século, numa análise rápida e concisa dos principais acontecimentos que desencadearam o processo histórico podemos citar a divisão política na qual as autoridades das capitânias não atuavam administrativamente como no início da colonização, no início do oitocentos eram subordinados aos vice-reis que eram os representantes dos interesses da coroa portuguesa no Brasil, a produção aurífera já vinha sofrendo com a diminuição da extração devido às técnicas de exploração que eram rudimentares pelas épocas, só lembrar-se do movimento da inconfidência mineira que questionavam a alta cobrança de impostos pela coroa. Com a invasão napoleônica em Portugal a corte se transfere para a colônia em 1808, com as derrotas de Napoleão em território europeu o antigo príncipe regente e agora Rei Dom João VI eleva o Brasil a categoria de reino unido de Portugal e Algarves e em 1816 traz a parte do reino tropical a missão artística francesa com artistas como Debret e Rugendas para registrar o cotidiano da colônia e atuarem como mestres de pintura na recente escola de artes e ofícios que posteriormente se tornaria a AIBA (Academia Imperial de Belas Artes) após a Independência.

O País ainda vivia uma economia basicamente agrária se utilizando ainda de técnicas provenientes do século XVI, as atividades de produção da cana, algodão e tabaco estava em baixa, em minas crescia a produção de laticínios e no Rio Grande do Sul estava se desenvolvendo a prática do Charque. Com a chegada da corte do Bragança há a abertura dos portos em 1810, momento que o País passa a comercializar diretamente com a Inglaterra, acabando com pacto colonial, a indústria no país não conseguia se desenvolver sem incentivos e estruturas como estradas adequadas para o transporte de produtos. Em Portugal ocorre a revolução do Porto que faz do João retornar em 1821, a situação política vê em Dom Pedro I a possibilidade da independência e os estabelecimento definitivo das elites no poder, em 1822 o Brasil se torna independente politicamente de Portugal, entretanto o país já vivi ares de independência desde 1808. Dom Pedro I, enfrenta problemas administrativos já no início de seu reinado outorga a constituição em 1824 impondo seu poder absolutista na criação do poder moderador que foi a marca do 1º e 2º reinado brasileiro, devido a uma série de crises Abdica o trono em 1831 deixando para seu filho Dom. Pedro II, com a impossibilidade de administrar por possuir apenas 5 anos de idade temos um período regencial, inicialmente é formada um regência trina e depois uma regência una, com a falta de prestígio dos regentes e as crises formadas no período promovem o golpe da maioria e Dom Pedro II assume com apenas 14 anos de idade, formando o maior governo da história do Brasil, um governo ligado as elites rurais que acabou devido a falta de apoio do cafeicultores após a abolição dos escravos em 1888 devido as pressões da Inglaterra. O grupo republicano que acaba por assumir o poder são o militares que ficarão no poder de 1889 até 1894 aprovando a 2ª constituição do Brasil em 1891, o primeiro presidente civil Prudente de Moraes também é eleito no final século XIX, posteriormente no século XX a república oligárquica continuará prevalecendo os interesses das oligarquias Rurais (principalmente de Minas e São Paulo,

os estados mais ricos), as eleições dependiam das ações dos coronéis que estipulavam o voto de cabresto e mantinham fraudes no processo eleitoral.

### **O homem brasileiro do século XIX.**

Quando estudamos o século XIX a ideia que nós temos é que não há pessoas que compõem o cenário nacional, geralmente o que a história oficial nos mostra são trocas na política e nas relações comerciais, mas precisamos nos ater que em meio a essa sociedade transformadora existiam pessoas das mais variadas formas. O século XIX é composto por quase sua maioria da dependência do trabalho escravo, havia escravos de oito, de ganho, possuíam aqueles que conseguiam comprar sua própria alforria e às vezes acabavam atuando como capatazes de escravos. A sociedade ainda era composta por nativos que preservando seus hábitos e sua língua acabavam formando uma miscigenação de culturas, esses nativos conseguiam melhores condições de vida no campo onde trabalhavam com a família e levavam uma vida simples e muitas vezes desprovida de coisas consideradas básicas da elite que vivia na cidade.

Homens poderiam ou não ser letrados, a maior parte da elite era letrada e levava uma vida como se estivessem na Europa, o Rio de Janeiro recebia uma série de livros e jornais europeu que eram vendidos a peso de ouro. Temos ainda as editoras locais, era de grande prestígio um homem da elite ter uma obra editada e comercializada, isso demonstrava que era uma pessoa culta, nas casas havia debate político entre as famílias, discussões sobre esse ou aquele romance, peça de teatro ou ópera, rodas de conversa sobre as idéias de pensadores da época como Darwin, Augusto Comte e Karl Marx formavam o cotidiano dessa população. Outro elemento que as elites valorizavam e muito eram os títulos de nobreza que eram comprados diretamente do império, membro da sociedade letrada passava a ser chamados de barões, condes e viscondes, outra forma era através do conhecimento, ser doutor (em direito ou medicina) era uma grande atributo para ser aceito pela sociedade.

### **Almeida Junior, um pintor do seu tempo.**

José Ferraz de Almeida Junior (1850-99). Nascido em Itu em São Paulo e falecido tragicamente em Piracicaba, no mesmo Estado. Demonstrando desde a mais tenra idade inclinações artísticas, teve no Padre Miguel Correa Pacheco seu primeiro incentivador, quando era sineiro da Matriz de Nossa Senhora da Candelária, em sua cidade natal. Foi o padre quem obteve, numa coleta pública, o dinheiro suficiente para que o futuro artista, já então com cerca de 19 anos de idade, pudesse embarcar para o Rio de Janeiro, a fim de ali estudar.

Em 1869 Almeida Júnior estava inscrito na Academia Imperial de Belas-Artes, aluno de Julio Le Chevrel e de Vítor Meireles. Durante o curso, parece ter sido a principal diversão dos colegas, com seu jeito de caipira, seu linguajar matuto, as roupas de roceiro. No dizer de Gastão Pereira da Silva, "era o mais autêntico e genuíno representante do tradicional tipo paulista. Mas sem nenhum traquejo de homem de cidade. Falava como os primitivos provincianos e tal qual estes vestia-se, andava, retraía-se. Mas isso não impediria que fizesse um curso brilhantíssimo, durante o qual recebeu diversas premiações em desenho figurado, pintura histórica e modelo vivo, inclusive, em 1874, a grande medalha de ouro, com o quadro Ressurreição do Senhor."

Terminado o curso, Almeida Júnior, ao invés de tentar concorrer ao prêmio de viagem à Europa, preferiu retornar a Itu, onde abriu ateliê, dedicando-se a fazer retratos e a lecionar desenho. O acaso, porém, fez com que um seu retrato fosse apreciado pelo Imperador Pedro II, durante uma viagem que realizou em 1875 à Província de São Paulo. Foi chamado à presença do soberano, que já o conhecia da Academia que lhe perguntou por que não ia aperfeiçoar-se na

Europa, oferecendo-se logo em seguida para lhe custear e lhe perguntar pessoalmente a viagem. A 23 de março do ano seguinte, um decreto da Mordomia da Casa Imperial abria crédito de 300 francos mensais para que Almeida Júnior fosse estudar em Paris ou Roma. A 4 de novembro de 1876, o artista seguia com destino à França, e um mês depois já estava matriculado na Escola Superior de Belas Artes, em Paris, como aluno do célebre Cabanel.

De fins de 1876 até 1882 morou em Paris, efetuando, nesse último ano de sua permanência européia, breve excursão à Itália. Em Montmartre, onde residiu, teria pintado 16 telas com cenas do bairro famoso; tais pinturas, se de fato existiram, perderam-se de vez. Em compensação restam, do período francês, Arredores de Paris e Arredores do Louvre, e sobretudo as grandes composições com as quais participou dos Salons de 1880 (Derrubador Brasileiro e Remorso de Judas), 1881 (Fuga para o Egito) e 1882 (Descanso do Modelo), obras admiráveis da pintura realista de qualquer tempo

ou lugar. É curioso observar que, no Derrubador Brasileiro, à falta de um autêntico caboclo paulista, Almeida Júnior tomou como modelo um jovem italiano de nome Mariscalco.

Inteligente e estudioso, tendo realizado grandes progressos em Paris, Almeida Júnior nunca perdeu seu jeito displicente de matuto, e a um ilustre visitante brasileiro que fora procurá-lo no ateliê parisiense horrorizou com a frase, tantas vezes repetida, pronunciada no mais puro acento ituano:

- Istou mórtto pôr mi pilhar nó Brasil.

Ao Visconde de Nioac, representante brasileiro em França, que um dia lhe recriminara fala, roupas, modo de ser, retrucou indignado, afirmando que jamais abandonaria seus hábitos interioranos, nem nunca renegaria sua origem. Mas esse rústico, nas horas de folga da pintura, entregava-se longamente ao piano, do qual chegou a ser regular executante, e para o qual compôs algumas músicas. Não admira, pois, que no Descanso do Modelo o pintor esteja aplaudindo a jovem modelo que, desnuda da cintura para cima, dedilha displicentemente o teclado.

Voltando ao Brasil, Almeida Júnior expôs no Rio seus trabalhos executados em França. Mas o sucesso da mostra não impediu que pouco depois o pintor de novo se encafuasse em Itu, para em 1883 abrir ateliê em São Paulo. Na grande exposição de 1884, novamente expôs quatro dos seus maiores triunfos - a Fuga, o Derrubador, o Descanso e o Remorso. Ao comentar seu envio, Gonzaga Duque afirma ser Almeida Júnior "o mais pessoal e, sem dúvida, um dos que melhor sabem expressar, com toda clareza e nitidez de um estilo à Breton, os assuntos tomados de improviso a uma página da Bíblia, da História, ou simplesmente da vida de todos os dias e de todos os homens".

Pouco a pouco, em contato com a terra e os habitantes, Almeida Júnior irá substituindo os temas bíblicos pelos regionais, pelos aspectos simples de sua provinciana Itu. Pouco adianta que o Governo Imperial o agracie com a Ordem da Rosa em 1885, ou que Vítor Meireles o convide a ocupar sua vaga como professor da Academia: nada irá separá-lo da província, mesmo porque se encontra perdidamente apaixonado por sua antiga noiva (agora casada com outro) Maria Laura do Amaral Gurgel, que lhe corresponde à paixão, e a quem retratará várias vezes, nos traços de seus personagens femininos. Na década que vai de 1888 a 1898 nascem-lhe as grandes composições regionalistas, que hoje lhe garantem prestígio talvez superior às pinturas realizadas na França: Caipiras Negaceando, Cozinha Caipira, Amolação Interrompida, Picando Fumo, O Violeiro. Ocorrem, ainda, paisagens de Itu, Piracicaba e Votorantim, sem falar nos retratos.

Em 1891 e 1896 o pintor realizaria novas viagens à Europa, a última em companhia de Pedro Alexandrino, o qual, com bolsa de estudos do Governo de São Paulo, ia aperfeiçoar-se em Paris. Dos anos finais de sua existência datam ainda alguns quadros notáveis, como Leitura (1892), exposto no Salão de 1894, A Partida da Monção, baseada em desenhos de Hercule Florence e medalha de ouro no Salão de 1898, e finalmente O Importuno e Piquenique no Pio das Pedras, expostos, com mais seis obras, no Salão de 1899, e repletos, ambos, de conotações psicológicas. Infelizmente, a vida e a carreira de Almeida Júnior foram tragicamente truncadas a 13 de novembro de 1899, quando o artista caiu apunhalado, diante do Hotel Central de Piracicaba, por José de Almeida Sampaio, seu primo e marido de Maria Laura, o qual acabara de descobrir a ligação amorosa que existia, havia longos anos, entre a mulher e o pintor.

No panorama da pintura nacional, Almeida Júnior aparece como autêntico precursor. Em sua obra, que abrange pinturas históricas, religiosas e de gênero, retratos e paisagens, repercute uma personalidade que nunca se afastou um milímetro de suas idéias e convicções. Sua produção, não muito extensa, é valiosa do ponto de vista estético, histórico e social, nela se misturando influências românticas, realistas e até mesmo pré-irrpessionistas: como não ver, nesse artista probo e sincero, um êmulo de Courbet e de Millet, ou de Bastien-Lepage e Lhermitte, com os quais possui afinidades técnicas e temáticas?

Realista, os personagens do pintor são gente de carne e osso, que conheceu pessoalmente, gente que tinha nome, comia, vivia, amava. Assim, o modelo para Picando Fumo era um tipo popular de Itu, Quatro Paus; e a mulher que aparece escutando O Violeiro era figura notória da cidade, misto de enfermeira e dançarina num cabaré local. De inspiração outra são, evidentemente, as várias figurações de Maria Laura que perpassam por sua produção: porque Maria Laura é A Noiva (1886), ela é quem simboliza A Pintura, no quadro, de 1892, hoje na Pinacoteca de São Paulo surge na Leitura, também de 1892, quem sabe se também em O Importuno, de 1898, ou em Saudades, de 1899, quando não em Repouso, sensual figura de uma jovem adormecida, em meio à leitura, vendo-se o alvo seio que escapa dos rendilhados da camisola entreaberta. No que respeita aliás aos aspectos psicológicos da arte de Almeida Júnior, homem tímido e retraído mas paradoxalmente ousado, afrontando a tudo e a todos, em se tratando de seu amor por Maria Laura, quanta matéria de estudo em pinturas como as já mencionadas O Importuno, Leitura ou Repouso!

Tecnicamente, pode-se dividir sua carreira em duas fases, antes e depois de 1882. Na inicial a palheta é sóbria e o modelado de extrema simplicidade, com apelo a recursos de luminosidade que

de longe evocam os pré-impressionistas e a uma fatura gorda, empastada; na segunda fase a palheta se aclara e enriquece de novos matizes, a pasta pictórica é utilizada com maior parcimônia, enquanto, tematicamente, o assunto brasileiro faz sua aparição, externado numa linguagem plástica das mais pessoais e mais bem articuladas surgidas entre nós.

Biografia de Almeida Junior disponível em:

[http://www.pitoresco.com.br/laudelino/almeida\\_junior/almeida\\_junior.htm](http://www.pitoresco.com.br/laudelino/almeida_junior/almeida_junior.htm) Acessado dia 25 de maio de 2011 às 00: 25

Referências Bibliográficas:

KOSCHIBA, **Luiz. História, estruturas e processos**. Editora Atual, São Paulo, 2000  
\_\_\_\_\_, Luiz. História Geral e do Brasil s. Editora Atual, São Paulo, 2004

MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. Editora Moderna. São Paulo 1999

TEXEIRA, Francisco M. P. **Brasil História e Sociedade**. Editora Ática.

## ANEXO E

## Produções das narrativas escolares dos alunos

## Narrativa Escolar 1 – Imagem: Caipiras Negaceando (Ensino Médio)

A pintura de Almeida Junior, Caipiras Negaceando, apresenta como personagem principal duas pessoas em evidência. Podemos observar que os dois homens estão caçando em uma floresta poridos de cima de fogo. Aparentam estar descalços e trazem roupas humildes apresentando cautela em seus movimentos.

A obra apresenta vestígios de movimento leve em suas cores pois os homens possuem cores claras e que os torna evidentes e o fundo é escuro causando um contraste, ainda no fundo observamos um terceiro caçador sem grande enfoque na obra. A riqueza em detalhes, a exposição corporal e facial evidenciam outra característica de influência barroca.

Narra

## Narrativa Escolar 2 – Imagem: Caipiras Negaceando (Ensino Fundamental)

- A obra possui tons escuros.
- Os personagens <sup>principais</sup> representados nela, supostamente parecem piratas.
- A paisagem é representada por uma selva.
- Do fundo podemos ver uma imagem:
- moriana: um espírito de 20 anos com uma lança
  - Chaylis: um corubal com uma longa espada.
  - Karel: um homem velho, inimigo
  - Qui: É uma imagem de ovelha.
  - Bruno: É um espião.

Os personagens estão descolados.

A imagem do perspectiva de profundidade.

Não possuem contornos definidos

### Narrativa Escolar 3 – Imagem: Cena de Família (Ensino Médio)

A obra de Almeida Junior retrata uma família de classe ALTA, que viveu no século XIX, formada pelos pais, vários filhos e um cachorro. Nota-se que a família possui um nível cultural AVANÇADO, devido a presença de livros, quadros e instrumentos musicais. Os personagens presentes APARENTAM serenidade e elegância.

Percebe-se que é uma cena estática em um ambiente fechado e claro, onde é possível ver apenas parte do cômodo. Há uma porta pela qual observa-se a parte externa da casa com o muro delimitando-a. Um ponto interessante é a presença de uma criança negra entre as outras, a qual pode ser um filho bastardo ou um filho de uma escrava que está sendo criado na família.

### Narrativa Escolar 4 – Imagem: Cena de Família (Ensino Fundamental)

→ Descrição da imagem = a imagem representa uma família de classe alta, o ambiente parece ser agradável; o artista usou cores escuras, vivas e fortes, mostra uma família calma, culta; aparenta ser do século XIX, o dono da casa parece ser apreciador de livros, pois há muitos esculturos e livros. No canto direito, além da grandeza há um cachorro, que está calma, como a família, a obra é de Almeida Junior!

→ relações sensoriais - aparentam apreção música, pois há instrumentos musicais / usa profundidade, claro/escuro, pinceladas leves, uso técnico de profundidade, o rosto é bem mediano para o espaço / o homem parece ler um papel, que parece ser uma carta, há brinquedos jogados no chão.

- parece que gostam da natureza, pois há plantas na casa!

ALMEIDA JUNIOR

CASA DE FAMÍLIA

### Narrativa Escolar 5 – Imagem: Apertando o Lombilho (Ensino Médio)

→ A imagem retrata de forma bem realística algo como a vida cotidiana no sertão, há uma monodia simples de pouca pique, a exploração agropecuária parece ainda não ter tomado totalmente o lugar de mata nativa. Um cavalo magro, ao lado de um sertanejo que parece trabalhar em uma sela ou qualquer coisa assim parecem ser o enfoque principal da obra. Uma mulher fumando dentro de casa, a cerca e o coxo bem simples e algo como um maestro bastante rústico completam a obra.

→ Pensando no contexto brasileiro do final do séc. ~~XIX~~ é estranho pensar que esse é uma cena que se repete até hoje nas famílias brasileiras mais simples, enquanto o progresso só vem para as classes privilegiadas que manipulam o poder político.

### Narrativa Escolar 6 – Imagem: Apertando o Lombilho (Ensino Fundamental)

A imagem contém diversos personagens, árvores ao fundo, cavalo, uma casa, resumindo é um ambiente rural. O homem aparenta ter 60 anos aproximadamente e está vestido acurando a sela do cavalo. A mulher ao fundo está fumando, tem uma casa simples de barro e madeira, família parece ser simples tbm. Tem um coxo, uma cerca, a casa parece se situar no meio do mato.

### Narrativa Escolar 7 – Imagem: Rua de São Paulo Antiga (Ensino Médio)

Nesta obra de Almeida Junior o que mais chama atenção é o fato de duas pessoas, aparentemente mãe e filha, caminharem por uma calçada. Não é possível ter uma percepção nítida das feições das duas pessoas, observa-se que trajam vestidos longos típicos da antiguidade não pertencentes a burguesia, pois demonstram simplicidade em suas vestimentas.

O cenário é divino, com o céu azulado e algumas nuvens. Montanhas podem ser observadas ao fundo caracterizando uma cidade do interior.

### Narrativa Escolar 8 – Imagem: Rua de São Paulo Antiga (Ensino Fundamental)

Na imagem podemos observar que há uma mulher e uma criança caminhando por uma rua antiga. <sup>com vestimentas típicas dessa época</sup> ~~de~~ ~~com rachaduras~~. Possui cores frias e neutras. Podemos ver ao lado esquerdo um "casarão". Ao fundo vemos montanhas e florestas. <sup>as</sup> Casas também muito antigas, com alguns rachaduras com muitas janelas. Na imagem há muitas ~~árvores~~ ~~árvores~~ e ~~árvores~~. O céu com muitas nuvens e muito claro.

## Narrativa Escolar 9 – Imagem: Leitura (Ensino Médio)

A obra de Almeida Junier retrata uma mulher da classe alta brasileira do século XIX.

Ela repousa em um lugar abstrato da casa e aparenta estar concentrada lendo um livro.

A paisagem valoriza a natureza, na época <sup>era</sup> quase intocada. Entre as árvores encontra-se algumas cascas de laranjeira.

O lugar onde a mulher se encontra é alto, do qual pode-se ver um lago e algumas montanhas, ao seu lado tem uma cadeira com a roupa provavelmente de um homem que estava ali.

Ela está muito bem vestida ~~com roupas~~ e seu longo cabelo está trançado.

## Narrativa Escolar 10 – Imagem: Leitura (Ensino Fundamental)

Esta imagem retrata um ambiente urbano, uma bela paisagem urbana, uma mulher parecendo ser classe média alta, apresenta-se a imagem que ela parece estar muito calma ao ler seu livro. A imagem de Almeida Junier através da tranquilidade do observador e apresenta seus pontos para que nós podemos caracterizar a paisagem que parece ser bonita e calma.

Alunas: Deborah, Larissa Simk e Vitória Bernini  
Grupo II

### Narrativa Escolar 11 – Imagem: O Modelo (Ensino Médio)

A imagem pode ser considerada representativa, pois ela mostra uma cena do cotidiano, e, pelas vestimentas, cotidiano de uma família burguesa. Os vest

As vestimentas permitem-nos situar os personagens no século XIX.

Os personagens estão trajados segundo o padrão europeu, logo eles fariam parte do cenário urbano.

A cena retratada é um quarto com três pessoas, uma mulher, um homem e uma idosa. Há muitos quadros na parede, uma estante de livros. O quadro é pintado com cores fortes e nítidas.

A cena é estática. A mulher está olhando para a cama, enquanto a idosa e o homem estão sentados.

### Narrativa Escolar – Imagem: O Modelo (Ensino Fundamental)

Essa imagem parece ser do século 19.

Há uso do claro-escuro.

A principal personagem é a mulher que está parada no centro da sala.

E tem um homem observando a mulher.

Possui telas no balcão.

Podemos ver pelos objetos que o lugar é bem clássico.

Além disso, devido as cores fortes.

E ainda há uma mulher sentada ao fundo.

### Narrativa Escolar 13 – Imagem: Recado Difícil (Ensino Médio)

A imagem mostra a entrada de uma casa muito simples, provavelmente do interior, feita de madeira onde uma mulher está na porta próxima a um menino o qual se mostra aflito e abatido, um menino muito simples com os pés descalços, roupas sujas e suculadas. Podemos observar que esta imagem é muito representativa pois mostra o cenário do século XIX enfatizando a pobreza e o sofrimento do garoto, que está descalço segurando seu chapéu coberto. No século XIX o campo era predominante, mas as cidades estavam se desenvolvendo e a população migrando para elas.

### Narrativa Escolar 14 – Imagem: Recado Difícil (Ensino Fundamental)

Essa imagem representa o espaço rural brasileiro do século XIX. A imagem (representa) apresenta 2 personagens comuns da sociedade rural com baixa renda. Podemos perceber isso pelas condições das roupas. O menino descalço e de calção, parece mostrar timidez em relação a situação apresentada na imagem. O garoto parece estar ali para pedir algo a moço, a qual aparenta ser o dono da casa. É possível que ele esteja com vergonha da moço. O garoto vem de uma família caipira, suas roupas indicam isso.