



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

CARLOS PATRICK DOS REIS SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS DOS TRABALHADORES E ENSINO
DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO II
(MARABÁ-PA)**

Araguaína - TO
2022

CARLOS PATRICK DOS REIS SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS DOS TRABALHADORES E
ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DARCY
RIBEIRO II (MARABÁ-PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Dagmar Manieri

Araguaína - TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586l Silva, Carlos Patrick dos Reis .
LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS DOS TRABALHADORES E ENSINO
DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO II (MARABÁ-
PA). / Carlos Patrick dos Reis Silva. – Araguaína, TO, 2022.
148 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Ensino de História, 2022.

Orientador: Dagmar Manieri

1. Imagens. 2. Ensino de História. 3. Livros Didáticos. 4. Trabalhadores e
Representação. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO

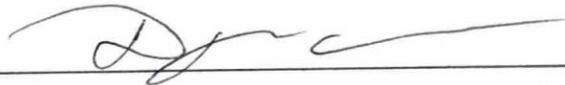
CARLOS PATRICK DOS REIS SILVA

LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS DOS TRABALHADORES E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO II (MARABÁ-PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 10/03/2022.

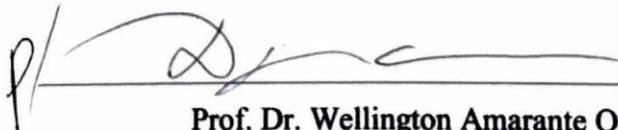
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Dagmar Manieri (Presidente da Banca)

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

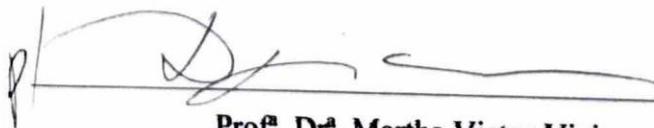
Orientador



Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Examinador Externo



Profª. Drª. Martha Victor Vieira

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Examinadora Interna

À minha família, base de carinho e amor, por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor!

Aos meus queridos irmãos, Adrielle, Wáthilla e Juan.

À minha noiva Katiane, pelo amor e companheirismo.

Aos meus estudantes, filhos e filhas de trabalhadores, essenciais no desenvolvimento desta pesquisa no contexto da educação do campo.

Dedico este trabalho á Deus, por ter me concedido a graça e a vida.

*Eu vivo sozinha; ninguém me procura!
Acaso feita
Não sou de tupã?
Se algum dentre os homens de mim não se
esconde:
-“tu és”, me responde,
“tu és Marabá!”*

Gonçalves Dias

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína, pelo **PROFHISTÓRIA** - em ter me concedido a oportunidade de ingressar na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, possibilitando a realização de mais um sonho: o Mestrado profissional em Ensino de História.

À minha avó - Maria dos Reis Freitas - e minha mãe - Raimunda dos Reis Freitas - a quem devo todo o incentivo e os aprendizados. Pois elas sempre acreditaram no meu potencial, depositaram em mim força e o apoio absoluto.

À minha noiva - Katiane Porfiro Barbosa - pela compreensão, incentivo, encorajamento e paciência com que compartilha comigo no dia a dia e na docência.

Ao meu orientador - Prof. Dr. Dagmar Manieri - pela confiança e pela boa relação desde o período da graduação. Sobretudo pelas orientações, correções, leituras e encaminhamentos necessários, no caminho que construímos para atingir os objetivos propostos.

À - Prof. Dra. Vera Lúcia Caixeta - pois não seria possível a realização desse sonho se não estivesse me apoiando desde o início do programa de forma incondicional. É uma das pessoas que sempre nos encorajam a acreditar em nós mesmos, que nos faz buscar e lutar pelos nossos objetivos. Obrigado por ser uma pessoa aguerrida e passar isso aos seus estudantes.

À secretária – Alessandra - pela gentileza e disponibilidade de sempre.

Aos amigos que fiz na turma do - **PROFHISTÓRIA** 2019 - que permitiram um percurso mais prazeroso e descontraído, construindo saberes e compartilhando vivências. Guardarei as melhores lembranças, as nossas aulas e as culturais. *In memoriam* - ao Professor Francisco Dênis - vitimado pela pandemia da Covid-19. Um amigo tão radiante que contagiava a todos com o seu bom humor, com sua alegria e com seu entusiasmo. *In memoriam* – à Fátima Barros - uma pessoa de extrema potência, exemplo de luta e liderança.

Externo também os meus agradecimentos aos professores da qualificação: Profa. Dra. Martha Victor Vieira e ao Prof. Dr. Moisés - pelas imensas contribuições nessa pesquisa.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro II em nome da coordenadora - Darielde dos Santos Bezerra - e da Diretora - Raimunda Gomes de França - pela interlocução entre a comunidade Carajás pela possibilidade da realização desse trabalho.

Aos estudantes da E.M.E.F. Darcy Ribeiro II que protagonizaram através de suas participações no ensino de História em sala de aula. E que perceberam a valorização do trabalhador do campo. Por produzirem e apresentarem os desenhos e os produtos, pelos quais fiz a articulação entre a teoria e a prática.

A trajetória nesse mestrado não foi fácil. Nossa turma foi impactada pelo contexto pandêmico, assim como na graduação estava eu a viajar para assistir as aulas. Uma realidade comum a todos da nossa turma. O trabalho docente na comunidade um tanto distante também nos impõe algumas barreiras. Superar esses desafios é uma tarefa cotidiana.

Agradeço também a disponibilidade dos colegas professores do polo em que trabalho: ao Prof. Ronivaldo da Silva Dias e ao Prof. Renan Torres pelo compartilhamento da pesquisa com os colegas e seus estudantes.

Àquelas pessoas que estiveram sempre apoiando de maneira direta: O meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender a construção das representações através da análise das imagens no livro didático de História, percebendo a valorização do trabalho bem como dos trabalhadores do campo como tema da História e do Ensino. Utilizando a análise do livro didático e questionário como método para entender as problemáticas das ilustrações e suas perspectivas no ensino de História. A propósito, na investigação trabalhamos a coleção: Araribá Mais História - nas oficinas são os livros utilizados pelos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental na escola municipal Darcy Ribeiro II em Marabá-PA, no contexto da educação do campo. Identificando a presença ou ausência dos trabalhadores nos documentos visuais. Houve a catalogação das imagens no manual didático como ferramenta metodológica, instigando o senso crítico acerca das diversas representações: fotografia, pintura, retrato, charge, xilografia, litografia, litogravura e ilustração. Prioriza-se, também, o exercício da crítica acerca das ilustrações, pois cada uma tem o seu lugar na História e suas intencionalidades. São fontes relevantes para a escrita da História, principalmente pela História Cultural. Por isso, esse estudo torna-se indispensável para que os estudantes possam compreendê-las na sua dimensão histórica, artística e social através da representação que é o conceito fundamental dessa investigação.

Palavras-chaves: Imagens, Ensino de História, Livros Didáticos, Trabalhadores e Representação.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the construction of representations through the analysis of images in the History textbook, realizing the appreciation of work as well as field workers as a theme of History and Teaching. Use textbook analysis and understanding as a method to understand issues and their perspectives in history teaching. By the way, in the school of study of the school Mara, the collection: Araribá Mais - in the books used by the textbooks of the 8th and 9th public school Darcy Ribeiro II in the field of education-PA, in the municipal context. Identifying the presence or absence of workers in visual documents. There was the cataloging of images in the didactic manual as a methodological tool, instigating the critical sense about the different representations: photography, painting, portrait, collection, woodcut, lithograph, lithograph and illustration. The exercise of criticism about the illustrations is also prioritized, as each one has its place in History and intentions. They are relevant sources for the writing of History, mainly for Cultural History. This historical study makes it indispensable for students to understand them in their artistic and social dimension of representation, which is the fundamental concept of research.

Key-words: Images, History teaching, Textbooks, Workers and Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01 -Mulheres trabalhando em manufatura de linho.....	49
Figura 02 - Crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão.....	51
Figura 03 - Crianças trabalham em uma fábrica de vidros no estado da Virgínia - Estados Unidos.....	52
Figura 04 - Escravos em cafezal - Rio de Janeiro.....	53
Figura 05 -Imigrantes italianos trabalham na colheita de café em fazenda do interior de São Paulo.....	54
Figura 06 - Colheita de café no interior paulista.....	55
Figura 07 - Operárias da Tecelagem Mariângela, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo.....	56
Figura 08 - Café, Pintura de Candido Portinari.....	57
Figura 09 - Candangos trabalham nas obras de construção da nova capital, Brasília	59
Figura 10 - Assembleia de seringueiros.....	60
Figura 11 - localização geográfica de Marabá no estado do Pará	89
Figura 12 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro II.....	90
Figura 13 - Estudante ajudando a retirar o leite em sua comunidade.....	99
Figura 14 - Propriedade da família do estudante “E”.....	100
Figura 15 - A representação do prato de comida.....	103
Figura 16 - O processo de produção do queijo.....	104
Figura 17 - Imagem aérea da propriedade.....	106
Figura 18 - O trabalho no bananal	108
Figura 19 - Dois planos, o comercio e o bananal.	109
Figura 20 - O trabalho no curral ao amanhecer: a retida do leite.	110
Figura 21 - Máquina no processo de produção da polpa do açaí.....	112
Figura 22 - Primeira atividade de desenho.....	120
Figura 23 - Feira expositiva dos desenhos e dos produtos oriundos da comunidade.....	122
Figura 24 - Feira Expositiva dos desenhos, pinturas, fotografias e produtos da comunidade.....	123

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantidade de estudantes matriculados e sua divisão por ano escolar.....	95
Gráfico 02 - Quantidade de estudantes de acordo com a sua faixa etária.....	96
Gráfico 03 - Municípios e Estados de nascimento.....	97
Gráfico 04 - Principal atividade econômica desenvolvida pelas famílias.....	97
Gráfico 05 – Atividades econômicas realizadas pelas famílias.....	99
Gráfico 06 - Panorama no Brasil de Porcentagem de autodeclaração.....	101
Gráfico 07 - Autodeclaração dos Estudantes.....	101
Gráfico 08 - Tipos de cultivos nas propriedades dos estudantes.....	112
Gráfico 09 - Diagrama esquemático do trabalho.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Tipos de Imagem em cada unidade do livro didático 8ª ano.	49
Tabela 02 - Tabela : Tipos de Imagens em cada unidade do livro didático 9ª ano.....	49
Tabela 03 - Quantidade de imagens femininas apresentadas pelos livros didáticos.....	67
Tabela 04 - Quantidade de imagens de negros apresentados nos livros didáticos.....	68
Tabela 05 - Quantidade de imagens de indígenas apresentados nos livros didáticos....	68
Tabela 06 - Quantidade de trabalhadores do campo apresentada nos livros didáticos..	69
Tabela 07 - Narrativa da estudante A 14.....	102
Tabela 08 - Narrativa da estudante W 14.....	105
Tabela 09 - Narrativa da estudante E 14.....	105
Tabela10 - Narrativa estudante I 16.	106
Tabela11 - Narrativa estudante I 17.	106
Tabela 12 - Narrativa estudante V 13.....	107
Tabela13 - Narrativa estudante E 15.....	107
Tabela14 - Narrativa estudante G 15.....	110
Tabela 15 - Programas do Governo Federal.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.
- CLT**- Consolidação das Leis Trabalhistas.
- CME** – Conselho Municipal de Educação.
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático.
- CNER**- Campanha Nacional de Educação Rural.
- CPT**- Comissão Pastoral da Terra.
- DECAMP** - Diretoria de Ensino da Educação do Campo
- EFA**- Escola Família Agrícola.
- E.M.E.F** – Escola Municipal de Ensino Fundamental.
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LD** - Livro Didático
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura.
- PA**- Projeto de Assentamento.
- PCN'S** – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PME** – Plano Municipal de Educação.
- PMM** - Prefeitura Municipal de Marabá.
- PNAE**- Programa Nacional da Alimentação Escolar.
- PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático.
- PROFISTÓRIA**- Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.
- PRONAF**- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.
- SEMED** - Secretaria municipal de educação.
- SOME** - Sistema Modular de Ensino.
- SSR**- Serviço Social Rural.
- UFT** - Universidade Federal do Tocantins.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. UMA BREVE HISTÓRIA DO TRABALHO: INVISIBILIDADE NA HISTORIOGRAFIA	35
1.1. O LABOR: ANÁLISE DA IMAGEM DO TRABALHADOR	45
1.2. A ABORDAGEM DO TRABALHO NA HISTÓRIA CULTURAL	60
2. AS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO	65
2.1. A PRÁTICA EDUCATIVA COM AS IMAGENS	70
2.2. O LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO DOS ESTUDANTES: A EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
3. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM IMAGEM EM SALA DE AULA	87
3.1. O CONTEXTO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE CARAJÁS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DARCY RIBEIRO II	87
3.2. OFICINA: A ICONOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa “trabalhadores” a partir de imagens, advém da hipótese de uma ausência desses sujeitos no livro didático de História.

Antes de iniciar as discussões próprias do texto, preciso fazer algumas observações. A primeira delas é o motivo da escolha deste tema. Em primeiro lugar, a preferência do tema “trabalho” a partir de imagens é sem dúvida importante, pois se percebe a carência metodológica no uso de imagem no ensino de História. Sua utilização, muitas das vezes, se passa só como ilustração, embora seja uma representação e, por isso, tem um lugar na História e deve ser considerada como tal. Trata-se de linguagem imagética e simbólica que produz sentido.

A escola pública foi a minha segunda casa, pela qual tenho gratidão. Pude aprender, fazer amigos e compartilhar experiências. A graduação em História e o mestrado profissional proporcionaram ver criticamente as representações das variadas temáticas. O entusiasmo pelo estudo das imagens é oriundo das aulas de História no Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao estudar os conteúdos, as imagens chamavam bastante à atenção e assim ficava observando-as, nos livros didáticos. Aquilo despertou minha atenção, uma vez que se podia enxergar a História para além do escrito.

Foi no âmbito do Programa que defini o objeto de pesquisa. Falar das imagens dos trabalhadores nos manuais didáticos, evidentemente, fez-me recordar dos meus primeiros trabalhos em que exerci quando criança e depois quando adolescente em Darcinópolis-To, conhecida popularmente como Ribeira. Das Histórias contadas por minha avó Maria, que foi quebradeira de coco, doméstica e lavradora, destaca-se a seguinte memória de suas experiências compartilhadas com os familiares e que é relevante trazer nesta respectiva dissertação. Ela fala com muito ânimo que veio ao mundo pelas mãos de uma parteira, pois: *“Mamãe nos teve em casa. Remédios daquele tempo era azeite de mamona, aguardente, pila-contra para as crianças que estavam doentes. Cipó-santo, raiz do tucum, se fazia garrafada. Naquele tempo não tinha essas máquinas que tem hoje. Trabalhávamos com enxada, facão, colhíamos o arroz com o côfo que é feito da palha de palmeira do pé de coco babaçu.”* Essas são memórias,

portanto, História. Le Goff, Jacques (1990). Reminiscência de (re) existências do trabalho e da vida no campo que guardo com muito carinho.

A mulher enfrentava tudo na roça. Além de trabalhar na roça de arroz, mandioca, feijão, nas criações de porco e gado, cuidar da casa e dos filhos, elas fiavam e teciam. *“Para eu comprar roupa, eu quebrava coco e tirava o azeite. A vida era muito difícil. Eu nasci e me criei no São Vicente. Pai foi vaqueiro, sanfoneiro, tocava festa no sertão da Ribeira.”* Quando estamos na roça ela sempre descreve as histórias dos seus antepassados, familiares e conhecidos da região de São Vicente.

A minha mãe Raimunda recorda e expõe afazeres domésticos em sua rotina diária, pois lutou muito e para nos motivar, referenciava as diversas dificuldades enfrentadas ao longo da vida: *“trabalhei muito nas casas alheias para criar vocês”*. São os meus exemplos de trabalhadoras que sempre me inspiraram. Portanto, o trabalhador é ao longo da história - resistente, ou melhor – resilientes perante as intempéries duma vida no campo quase sempre voltada à subsistência. São os excluídos que precisam ser incluídos na historiografia, pois o que nos dizem acerca das suas histórias é que a mulher é protagonista na vida familiar.

Na minha trajetória a roça sempre esteve presente: nas férias da escola, nos finais de semana, nas épocas da juçara (planta semelhante ao açaí), nas pescadas, nas plantações de mandioca, de feijão, na farinhada, nos aniversários ou mesmo em momentos de festividades. A relação com a roça é de proximidade, uma relação que me faz recordar da minha infância e das memórias. Além dos meus avós serem, viverem e estarem no campo. Isso me motivou também a discorrer sobre os trabalhadores. No período da minha graduação tive que aliar trabalho e estudo. Viajávamos cerca de 160 km de distância diariamente. Foi nessas idas e vindas entre Darcinópolis e Araguaína que percebi as dificuldades de muitos trabalhadores ao acessarem um Curso Superior ou mesmo cursos profissionalizantes. Trabalhadores que enfrentam rotinas triplas. Nas palavras de Euclides da Cunha *“O sertanejo é, antes de tudo, um forte”* (1984, p. 66).

Após o percurso descrito acima, um novo contexto até os dias atuais instiga significativamente a relevância da abordagem que nos propomos. A atuação em escola de ensino fundamental, no sistema modular, na cidade de Marabá-Pará, aguça ainda mais a necessidade dessa pesquisa. Por me inquietar quanto ao tema *“trabalhadores do campo”* praticamente ausente, não sendo representado na literatura didática,

especificamente através das imagens. A alteração de lócus da pesquisa se deu em decorrência da mudança para Marabá, quando fui vinculado ao quadro funcional da rede Municipal de Educação, atuando na escola do campo.

O sistema modular na cidade de Marabá é uma organização de ensino que busca atender as comunidades do campo, frente à demanda de estudantes. A oferta nessa modalidade de ensino incide pela quantidade de estudantes, pela falta de infraestrutura, pela distância e as péssimas condições das estradas vicinais do município, que é um dos primeiros desafios do professor, sob o sol, poeira, alagamentos decorrentes de períodos chuvosos. A organização não é homogênea em todas as escolas do município, de forma que a diretoria do campo fica responsável por esse arranjo dos docentes, o que ocorre de forma diferenciada em cada escola polo.

Na sala de aula como ensinou Paulo Freire (1993) : temos que começar com as perguntas e os temas geradores, pois isso nos possibilita acessar o universo do estudante e a sua realidade, para que possamos auxiliá-los na leitura de mundo percebendo - A Sua História - a história do seu lugar e que eles possam valorizar ainda mais o contexto local, percebendo a partir do ensino de História, as relações de trabalho e tudo que é produzido na terra. Assim sendo, a educação do campo por meio desta área de estudo procura se mobilizar para a formação da consciência histórica desses estudantes.

Os livros didáticos atuais estão povoados de imagens, de representações com os mais variados temas, eventos, personagens, heróis, momentos de épocas históricas. Observamos fotografias, gravuras, pinturas, retratos, paisagens, imagens de diferentes matizes. Por isso, faz-se necessário o trabalho de análise de imagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) indicam e estabelecem alguns objetivos no componente curricular de História, entre os quais, o estudo das representações que há no texto das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com a Resolução Nº 12 de 07 de outubro de 2020, acerca da escolha dos Livros Didáticos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando uma série de competências que tem como critério a elaboração de editais e avaliação do material didático, sendo de responsabilidade do próprio FNDE e do MEC, essas etapas do processo de aquisição.

Acerca da distribuição desses materiais, ela também está garantida pelo mesmo programa. Historicamente, o livro didático no Brasil, em especial atenção ao livro de História, iniciou a sua difusão e produção em 1938 pela Comissão Nacional do Livro didático (CNLD), no Estado Novo - na Era Vargas - em que o livro didático começou a ser mais vigiado pelos órgãos de vistoria e regulação. Gustavo Capanema promoveu uma série de reformas no ensino da nação. O que refletiu bastante nesta área de ensino. O ensino de História do Brasil era factual e ideológico, dividido em quatro grandes períodos. Ainda podemos perceber na BNCC alguns resquícios dessa organização.

O ensino de História foi marcado por essa vigilância devido ao governo. Por meio do material escolar propôs a sua visão, haja vista que, a história, além de “entreter” como disse Bloch, Marc (2001), ela ensina.

A percepção da história como a mestra da vida esteve presente pelo historicismo alemão. O que apesar da superação, ainda permanece no imaginário social como uma visão bastante importante. Nota-se que era por meio dos manuais escolares o governo poderia, por conseguinte, transmitir e vender uma visão de mundo. Algo incompatível com os dias atuais. Além dos meios de comunicação, das revistas eletrônicas, o material de apoio não é única fonte do professor. Ao contrário disso, o professor no ensino de História, a partir do seu contexto de trabalho procura trabalhar o livro didático como uma fonte de pesquisa, como uma fonte histórica para o seu respectivo ensino.

De acordo com (MATOS, 2013, p.15), a criação do PNLD passou por uma longa história. A interferência governamental marca essa trajetória da História do Livro Didático, principalmente o livro de História. Isso significa também que o tipo de ensino era alterado devido às adaptações do ensino, pois seguia alguns critérios que reincidiam na própria avaliação do material, em que as editoras teriam que se adequar às normas desses editais, até mesmo nos dias atuais.

“Entre o fim da CNLD e a implementação do PNLD, tivemos um período demarcado pelas políticas educacionais do governo militar, que por serem também delineadas por perspectivas ideológicas autoritárias já foram foco de muitos estudos.” (MATOS, Julia. SENA, Adriana p.15,2013)

Cerri aponta a preocupação com a formação didática para os avaliadores de livros didáticos de História e as distâncias entre professores que usufruem de suas didáticas nas aulas de História bem como a produção do conhecimento, portadas no livro

didático. É nessa relação entre ensino e a fabricação de conhecimento que há as discrepâncias. Afirmando: “O que é preciso ver, afinal, é se não há naturalização do fato através da fonte nem falsificação do quadro como se fosse testemunho do período”. Alguns cuidados devem ser tomados quando, por exemplo, se trabalha as fontes visuais no caso das imagens presentes nos livros didáticos.

Na escola, as dificuldades em se trabalhar com imagens no ensino de História são bastante comuns. Isso parte de uma carência metodológica e, por vezes, teórica. Fica na incumbência do professor buscar os conhecimentos técnicos para trabalhar imagens nas aulas de História. Por outro lado, há dificuldades na compreensão dessas imagens por parte dos estudantes. Mesmo a imagem inserida como ilustração demonstra as dificuldades e limitações. É importante observar a relevância que concedemos às imagens: uma linguagem visual que é fonte histórica e, ao mesmo tempo, um significante de grande estima para se gerar a compreensão para o estudante.

O tema “trabalhadores” na Primeira República no Brasil está inserido no contexto contemporâneo, permeado de inquietudes. Há algum tempo o trabalhador vive “labutando” diariamente em busca de seu espaço social e de reconhecimento, por melhores condições sociais e de sobrevivência. São lutas pautadas por direitos de condições de trabalho, de sobrevivência e de visibilidade na historiografia; de visibilidade nas apresentações das fontes. Portanto e, sobretudo, pela busca de dignidade e cidadania. O que marcou o campo trabalhista desde a Revolução Industrial na Inglaterra, quando os trabalhadores se organizaram para reivindicar seus direitos. O tema do “trabalho” implica na presença do trabalhador, suas condições e suas dinâmicas em cada contexto.

Os trabalhadores do campo são sujeitos que precisam da terra para que possam sobreviver. Portanto, nessa relação, constroem-se sentidos. O problema nessas abordagens é justamente essa omissão por parte da historiografia.

As lutas dos trabalhadores do campo e a busca pelo acesso a terra no Brasil marcam a história desses sujeitos nessa conjuntura, pois, buscaram uma reforma agrária efetiva. Evidências mostram os embates e os conflitos, resultando até mesmo em extermínio. Basta olhar para os dados e os exemplos disponíveis no site CPT, onde há diversos casos de silenciamentos e diferentes repressões e violações dos seus direitos.

Juntam-se ao fato de que esses sujeitos estarem buscando seus direitos básicos como direitos civis e sociais no contexto do campo.

Historicamente, esse quadro indica uma série de reflexões que marcaram e marca profundamente a História no cenário nacional em alguns estados. Focando no sudeste paraense, esses acontecimentos históricos têm evidenciado o debate acerca do trabalhador do campo, suas lutas e suas necessidades e a busca por direitos humanos.

O trabalho análogo à escravidão é tema recorrente ainda em alguns estados da República Federativa do Brasil com sua frase positivista – Ordem e Progresso. Ordens muitas vezes violentas (até mesmo oriundas do Estado), à base de morticínio e o progresso para muitos, a custo de tantas vidas marginalizadas e banalizadas. O contexto atual do mundo é focado numa parte da Europa, lamentável é claro, mas não deixando de termos uma historiografia eurocêntrica, o assassinato de nossos caboclos amazônicos, acontecem todos os dias há anos a fio. História esta muitas vezes ignorada pelas mídias sociais. Reconhecer a nossa história como algo presente e não num passado distante, é um dos grandes desafios do ensino de História, seja no campo ou na cidade. A escola do campo tem contribuído na formação dos filhos dos camponeses, trabalhadores e na permanência e abrangência da localidade. Este assunto é problematizado e não deve ser ignorado.

A repercussão pública de algumas problemáticas que tencionam ou tencionaram o contexto local, como os conflitos agrários no sudeste do Pará já foram estampados em manchetes de jornais locais, regionais e nacionais. Trazem a violência agrária como tema, ou seja, um fator histórico que marca a região camponesa ainda na atualidade. Isso é refletido em estereótipos regionais proporcionando que se forme um discurso negativo e violento da região.

Acontecimento marcante, muito veiculado na mídia “O massacre de Eldorado dos Carajás” leva o nome da cidade próxima ao lócus desta pesquisa. Esse massacre remonta aos vilipendimentos em que o trabalhador tem sofrido no decorrer da história. Além desse fator, o Estado do Pará registrou o crescimento de vítimas decorrente desses conflitos agrários. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) guarda diversos arquivos acerca desses acontecimentos. A vida da missionária Dorothy Stang foi ceifada em Anapu – Pará, no ano de 2005, uma das defensoras da pauta camponesa. O padre Josimo Moraes Tavares, na região norte do Brasil, foi também uma das lideranças em defesa dos povos

do campo. Hoje, um mártir. Historicamente ocorreram constantes conflitos. Por isso, a questão da luta e dos conflitos agrários pelo acesso a terra permanece atual.

Essa pesquisa está inserida no contexto da educação do campo. A escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro II está localizada na região rural de Marabá na BR155, km 33. Região era conhecida como Ponta de Pedras ou “área da vale”; hoje (vila Carajás). Levando esse nome em decorrência da política municipal, reflexo dos recentes discursos separatistas no Estado do Pará. Esta escola é parte integrante no sistema modular de ensino, abrangendo as outras escolas que se localizam próximas e limítrofes dessa região, como a E.M.E.F. Cupuaçú; a E.M.E.F. Getúlio Vargas e a E.M.E.F. 1º de Maio.

Neste referido trabalho articula-se as problematizações em torno do trabalhador do e da educação campo. Os participantes dessa investigação são estudantes situados nessa localidade que vivenciam a dinâmica do trabalho no contexto de suas famílias.

No trabalho de pesquisa percebeu-se que esses sujeitos estão ausentes das representações do livro didático. Os trabalhadores do campo, suas atividades de plantio e criação não aparecem nos livros trabalhados em relação com a terra como seu meio de produção. Observamos que o material didático para as escolas do campo é o mesmo material das escolas da cidade.

A partir disso, foram percebidos as diferenças acerca das intenções desses materiais e seus direcionamentos quanto aos lugares de uso, não considerando a peculiaridade local. A construção do Plano Municipal de Educação (PME) trata, ainda que de forma superficial, ao se problematizar a questão do material escolar.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação (CME) do Município, através da sua resolução de nº 04 de 26 de junho de 2008, ao trazer em seu capítulo III, no art. 16, o tema do currículo, expõe: “o currículo do Ensino Fundamental, compreenderá uma base nacional comum estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e uma parte diversificada para atender as peculiaridades regionais e locais, regulamentada por este conselho.” (CME, 2008, p.4)

Indicado ainda nesse mesmo artigo, algumas disciplinas são sugeridas, pois poderiam compor a parte diversificada desse currículo. Ao verificar o Art. 23:

No currículo do Ensino Fundamental das escolas localizadas na Zona Rural, o sistema de Ensino promoverá as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades locais e regionais especificamente;

I- Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(CME, 2008, p.5)

A educação do campo precisa ser considerada em suas especificidades e isso perpassa principalmente pelo material de ensino. Os instrumentos utilizados pelos estudantes na sua vida escolar, quando os mesmos não se sentem representados ou que haja a representação de sua comunidade ou dos trabalhadores do campo tendem a não desenvolver o interesse ou, então, proporcionar uma distância entre suas respectivas realidades e a educação escolar.

O currículo estabelece dimensões sociais, culturais, regionais e étnicas que precisam ser consideradas em sua amplitude. Tomas Tadeu da Silva, (1999) contribui na reflexão de currículo, quando afirma que o currículo é poder, saber e identidade. Esse entendimento é fruto das teorias críticas e pós-críticas. Se as teorias críticas nos advertem a compreender os *status quo*, as teorias pós-críticas auxiliam a mudar esse cenário. Posto que sejam construções feitas na sociedade.

Nesse sentido, colocado como “adaptação” temos, por exemplo, uma relação vertical de poder, de cima para baixo entre uma BNCC e as especificidades locais e os planos de ensino que “segue” a Base Nacional Comum Curricular. Ainda que os PCN’S contribuam para essas ações, a BNCC acaba se sobrepondo aos currículos locais como os do campo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais criados em 1998, possibilitaram aos estados e municípios trabalhar e desenvolver os mais diversos conteúdos, respeitando os aspectos sociais, políticos e culturais de cada contexto, de modo que essa orientação passa pelos temas transversais, sobretudo nas ciências humanas, em especial na História e Geografia em relação ao manual escolar:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de

fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p.67).

Os PCN'S de História e Geografia fazem uma retrospectiva resgatando a historicidade da História como disciplina escolar. Em um primeiro momento o ensino de História era facultativo, portanto não obrigatório nas escolas elementares. O que se seguiu no Império foi o ensino da História Sagrada, a História Civil. No período Republicano temos o ensino de história vinculado ao sentimento patriótico, cuja incumbência da disciplina seria inculcar o espírito de civilidade e de nacionalidade e de patriotismo. É nesse momento que há uma guinada e no seu currículo uma “virada de chave”, pois enquanto na monarquia a História passava pelo ensino religioso e sagrado, na República a laicidade afastava aquele ensino, transferindo para novos objetivos essa História escolar. O Estado, a partir daí, tornava-se laico e a religião católica não era mais a oficial do país.

As reformas no ensino promovidas por meio do Ministério da Educação e da Saúde após os anos 1930 propunham uma nova forma de compreensão da História. História total em que a do Brasil estaria inserida. Este momento marca os objetivos da História em que estaria voltada para a construção e compreensão da nacionalidade, da identidade de brasilidade. Ainda de acordo com os PCN'S: “Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos.” (BRASIL, 1997, p. 21.) Foi também em uma leitura da sociologia de Gilberto Freyre, quando apresentou a ausência de conflitos e a passividade em que os escravizados supostamente aceitavam relacionados à ideia de escravidão branda. São teorias que procuravam explicar a construção de identidade brasileira.

A metodologia da educação do campo se pauta também numa abordagem de cunho interdisciplinar. A educação do campo ao adotar o currículo tradicional faz com que os povos amazônicos, os povos das águas (ribeirinhos) e os povos do campo não vivenciem a sua própria história, mais do que viva e pungente. De acordo com as teorias decoloniais apresentadas por Catherine Walsh, a educação intercultural crítica seria uma suposta saída para esse problema, porque é na colonialidade/modernidade que as estruturas de poder, saber e ser se instalaram. Fazendo com que se afaste dos saberes oriundos dessas comunidades e seus sujeitos. Isto implica na distância da realidade do campo, da sua própria dinâmica, dos seus saberes e conhecimentos.

Boa Ventura de Sousa Santos (2007), no campo epistemológico propõe a superação das linhas abissais que dividem o mundo e as pessoas, a civilização e o atraso, o colonizador e o colonizado, o subalternizado. A linha do pensamento hegemônico se articula no pensamento moderno atual, o que é uma forma de dominação por meio do conhecimento sistematizado do Velho Continente (Europa) para o Novo Mundo (as Américas). Para resolver essa questão, a perspectiva de superação passa pelo reconhecimento da ecologia dos saberes como uma epistemologia pós-abissal, resistente e por meio dela se problematizar. Questiona e intervém no mundo social.

Vera Maria Ferrão Candau recentemente publicou um texto acerca desses temas insurgentes, tais como: decolonialidade, educação intercultural e suas diferenças. Apresentando algumas perspectivas epistemológicas, destacando a situação de retrocesso no contexto nacional e elencando as principais matrizes decoloniais da América Latina, autores dessas teorias que visibilizam os modos de operação e dominação eurocêntrica no mundo ocidental e colonial, resistindo contra as estruturas de poder, partindo dessa matriz de conhecimento que busca uma ação e afirmação dessas culturas tão plurais e ricas.

O ensino de história no campo não faz o uso da pedagogia da alternância como metodologia, embora saiba que essa forma de ensino tenha dado certo em muitos lugares do Brasil. Não é algo frequente e constante nas escolas do campo em Marabá, especialmente na que atuo. O que talvez possa se aproximar dessa metodologia são as ações e os projetos desenvolvidos pelos professores em algumas disciplinas, a exemplo de Estudos Amazônicos e Ciências. Tal metodologia pode ser utilizada nas escolas no campo, inclusive a referida nesta pesquisa.

Pedagogia da alternância é uma metodologia que alterna o tempo entre comunidade e escola, com práticas e saberes. Uma vez que essa metodologia é bastante usual em escolas com famílias agrícolas no contexto, da educação no campo.

Os manuais didáticos de História por sua vez auxiliam tanto os professores quanto os estudantes nas aulas. Ao fazer o uso e a crítica desse material pedagógico, ficaram evidentes as lacunas na discussão em torno da representação do trabalhador. São várias as questões colocadas nessa problemática. Dentre elas, eis algumas: Como ocorreu a “passagem” do trabalho escravo para o trabalho livre? Como as imagens apresentam aspectos culturais do trabalhador? Como os estudantes percebem os

trabalhadores no livro didático? Vale lembrar que esses materiais passam por uma avaliação técnica bem como uma seleção em que são consideradas as preferências também dos docentes.

Nos livros didáticos trabalhados e utilizados nessa pesquisa, apresentam-se permanências bem como rupturas por suas representações deste período. Podendo indicar as ausências das representações da cultura popular e do trabalhador do campo.

Para Nicholas Davies:

“O aluno que entender a participação popular no passado, como todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroização), nem autodepreciação (a História do ponto de vista conservador) da transformação social.” (2021, p. 125).

É nesse sentido que buscamos em nosso ofício trabalhar para que os nossos estudantes possam ser instigados para a leitura de mundo.

Ainda de acordo com Davies (2021) quando analisa uma série de livros de história nacional, ao perceber a supressão da participação popular em nosso país, isso corrobora para a construção da negação de humanidade. Alargando ainda mais o abismo entre opressores e oprimidos. Como orientado por Paulo Freire, um dos legados e patrono da educação brasileira para a história no fazer pedagógico:

A negação da participação popular significa atribuir inteiramente às camadas populares passividade, o que dificulta a explicação das revoltas, protestos, greves etc. Essa atribuição conduz à coisificação das massas, à transformação destas em objetos, portanto destituídas de vontade, de humanidade. (DAVIES, 2021, p.136)

A pesquisa se pauta em estudos de caso. Como metodologia utilizamos as oficinas pedagógicas, questionários estruturados, desenhos e análise de imagens. O que auxilia nesse sentido o estudo de um problema particular. “Como situar o problema da representação do trabalhador”? Articula-se a partir da discussão das representações dos trabalhadores no contexto da Amazônia oriental, as disputas, os conflitos e as lutas pela posse da terra.

Este estudo apresenta propostas de ação teórico-metodológicas, utilizando o estudo de caso realizado em sala de aula como recurso didático no ensino fundamental, em diálogo com as produções historiográficas atuais e relevantes ao tema. Sendo assim, uma das finalidades dessa pesquisa é a valorização do trabalho como um tema da História e do ensino de História, suscitando a importância desse tema tão presente na vida dos estudantes.

Nesse estudo investiga-se a representação que os estudantes do ensino fundamental possuem acerca do trabalhador no livro didático, buscando sempre compreender suas possibilidades e limites. No desenvolvimento deste estudo propomos a realização de oficina metodológica, culminando com a feira de exposição dos desenhos confeccionados em sala, das fotografias, dos produtos agrícolas oriundos da comunidade Carajás. Tais como o queijo, o leite, o açaí, a polpa de acerola e o cupuaçu. Destacando a temática dos trabalhadores, pode ser uma proposta para que os professores de História possam trabalhar materiais didáticos em suas práticas de ensino de maneira a considerar a realidade estudantil.

De forma específica, os objetivos a serem desenvolvidos foram: identificar a forma como o trabalhador é representado na escrita da História por meio do livro didático; desenvolver o senso crítico nos alunos em torno da problemática dos trabalhadores e sua conseqüente representação nos livros didáticos; utilizar as oficinas para a construção de saberes e práticas no ambiente escolar; relacionando o uso de estudos de caso nas aulas de História.

Pretende-se evidenciar tal relação entre o uso de imagens e o ensino de História. Como podemos nos apropriar das imagens aos perceber os modos pelos quais as práticas sociais e culturais perpassam a nossa maneira de ver e dar sentido ao mundo. Não menos importante, há o estudo relacionado ao uso da imagem na História, acrescentando a importância de se refletir sobre a historiografia em torno da arte. Entre as principais contribuições dos estudos visuais há de se destacar a importância do estadunidense William J. T. Mitchell, que é um professor universitário de inglês e história da arte na Universidade de Chicago.

A perspectiva historiográfica utilizada no presente trabalho é a partir da história cultural francesa, tendo como conceito central a representação, desenvolvida pelo historiador francês Roger Chartier.¹ Sabe-se das contribuições historiográficas da História Social que discute o trabalho e os sujeitos e seus temas e que traz para discutir

¹ O tema da representação pode ser evidenciado na filosofia alemã do século XIX. O filósofo alemão Arthur Schopenhauer já havia argumentado que “o mundo é minha representação” (Die Welt ist meine Vorstellung), enquanto Friedrich Nietzsche afirmava que a verdade é criada e não descoberta. Nietzsche também descreveu a linguagem como uma prisão, enquanto Ludwig Wittgenstein afirmava que “os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo” (Burker, 2008, p. 100).

sobre os silenciados nessa abordagem, procurou-se dar um passo adiante enfatizando a questão das representações.

Apesar da noção de representação não ser oriunda do campo histórico, há usos desse conceito nessa área. Tal conceito também se encontra problematizado nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, especialmente em - *A economia das trocas simbólicas*. Nessa lógica, a apropriação desses conceitos por historiadores permite compreender melhor as representações, pois elas são recorrentes nas práticas do campo da História. Chartier extrai um problema essencial referente à leitura e prática da história induzindo a pensar o “mundo como representação”. A história cultural francesa estuda a constituição da forma de ler o mundo social e cultural, como nos apropriamos das categorias de percepção.

Assim sendo, Chartier (2002) apresenta este conceito partindo do ponto de vista da renovação da disciplina História em relação às contribuições das Ciências Sociais com as humanidades. Neste sentido, abriu um novo campo de estudo, um novo paradigma para produzir uma história mais próxima do real. Logo, os sujeitos nunca possuiriam acesso ao fato, mas às representações:

[...] a representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu ser-percebido quanto por seu ser, por seu consumo – que não precisa ser ostentador para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção mesmo que seja verdade que esta comanda aquela (CHARTIER, 2002, p. 177).

Devido a essa peculiaridade que torna a representação um conceito-chave para análise, a pesquisa dialogará com pensadores que articulam conceitos semelhantes ao de representação segundo a concepção de Chartier (1991) (no campo dos estudos historiográficos, sociais e culturais), tendo como cerne a História Cultural. Na acepção de Chartier: “A História cultural tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1991, p. 17). Desta forma, podemos indagar a respeito de como a história cultural utiliza as categorias de percepção. Este mesmo modo que os grupos da sociedade se utilizam em suas representações. Ela expressa o próprio grupo; é uma forma de constituição do grupo social. Essa simetria entre prática e representação é tão importante quanto perceber que ela é fundamental para o exercício

do poder simbólico do grupo. Desse modo Chartier (1991) elabora as ideias de classificação e divisão.

A construção e afirmação dos grupos sociais movimentam-se através da representação. O poder simbólico do grupo, sob os princípios de classificação, se dá no jogo das imposições e na busca de autonomia. No contexto de trabalho e na condição de professores, como grupo social construímos nossas representações. São representações que adquirem sentido no presente, pois fazem parte da prática.

Ao mesmo tempo, o conceito de representação possibilita lidar com o tempo histórico e cronológico. Ele remete a algo ausente através de uma imagem, que pode também tornar presente uma ideia ou uma personagem. Por isso, representar é se apropriar de práticas. De práticas simbólicas. Por exemplo, no caso da literatura, da música, do cinema, do teatro, que se transformam em muitas outras representações. Logo, a presença do significante gera imagens que denominamos de representações.

As fontes visuais são recursos que muitos professores usam em sala de aula. Muitas questões surgem na medida em que trabalhamos essas iconografias, sejam em fotografias, quadros, pinturas, monumentos, caricaturas, retratos, desenhos.

O conceito de representação também se relaciona ao conceito de imagem e de cultura visual. Por isso, englobamos nesse trabalho a imagem do trabalhador segundo os livros didáticos e suas implicações para a formação da imagem do trabalhador segundo a interpretação dos estudantes.

A relevância dessa narrativa perpassa as discussões dos manuais didáticos de história e as representações dos trabalhadores no primeiro período republicano. Os livros didáticos por sua vez são fontes secundárias para os pesquisadores que estão investigando a difusão e a produção do conhecimento na História. Sabe-se que o mesmo constitui como aporte importante para o professor e para o estudante, apesar de entender que há uma lógica mercadológica no processo de escolha do livro didático através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Este por sua vez pode apresentar diversos tipos de narrativas. Contudo, cada vez mais os livros didáticos têm especialistas responsáveis na área de ilustrações. Trata-se de uma verdadeira indústria livresca de manuais escolares.

A imagem constitui como uma das principais ferramentas no ensino de História, devido a sua importância de representação e de todos os elementos iconográficos. Uma das principais críticas que este trabalho se propõe é questionar as imagens nos livros didáticos em sua função de ilustração. A interpretação se torna a chave para entender o contexto. Dessa forma, apesar das imagens, no dito popular afirmarem que "uma imagem diz mais que mil palavras". Tal frase não se encerra em si. O fato é que há necessidade do estudo dessas representações. A compreensão das mesmas passa pela problematização e o estímulo pela sua leitura. Para que as imagens digam algo é preciso perguntar e saber formular tais questões.

Sendo assim, quando isso não acontece, fica comprometido a compreensão/interpretação dessa fonte. Há apenas uma identificação prévia, até superficial, e em muitas situações sem problematizar ou inserir os estudantes em sua análise crítica. Por isso, este trabalho compreende o esforço de estudar didaticamente a representação e, assim, superar a tradição dos quadros usados como ilustração meramente banais e como resquícios de uma história tradicional e ultrapassada. A história, como algo vivo e mutável, assim como as mentalidades humanas, é sujeita de que se mude no decorrer dos tempos, suas análises e visões. A história humana sempre será passiva de ser reescrita.

Por outro lado, deve-se pensar em como a iconografia se vincula ao cotidiano e ao estudo dos conceitos no ensino de história. Não se pode ignorar que os conceitos são fundamentais na elaboração do conhecimento histórico. Conceitos de memória, identidade, cultura, patrimônio, história; todos atrelados às representações. Embora o foco principal seja entender a construção do trabalhador e sua representação a partir do material pedagógico, podem-se compreender as representações dos estudantes a partir dessa pesquisa, pois são representações de seu cotidiano, de seu dia a dia, de suas vivências na comunidade.

O professor pesquisador busca apresentar ferramentas metodológicas quando desenvolve a pesquisa no âmbito da educação. A prática docente do ensino de história aliada ao conhecimento teórico ajuda na construção de novas abordagens. São essas novas fontes que desafiam o docente na busca de sua compreensão e ampliação do seu conhecimento, para uma maior eficácia no fenômeno de ensino-aprendizagem.

Haja vista que há uma tradição dos documentos escritos na História, nessa perspectiva há ainda uma dificuldade em considerar a fotografia como fonte histórica e, até mesmo, como um documento. Na condição de documento, ainda é presente no ensino de História tais quais os documentos oficiais provenientes da história positivista e tradicional de Leopold von Ranke, que é um dos maiores historiadores alemães do século XIX. Isso se justifica devido à herança de uma sociedade baseada na escrita e menos em considerar, por exemplo, a oralidade, os signos, os símbolos. Seria engano pensar que as imagens e fotografias não povoam as mídias, os fatos históricos, os jornais televisivos. A história do tempo presente que utilizam delas, de tais e tantas fontes diversas, com a condição de verossimilhança ou factível dos acontecimentos.

O estudo de imagens se torna cada vez mais necessário, inclusive para construir a própria perspectiva de passado. O estilo do pintor, o contexto em que a obra foi produzida e sua recepção. Por isso, o ato de ler as fontes consiste na interpretação das representações. A imagem por sua vez está além de ser evidência histórica, testemunha ocular, fonte ou documento. Não é no sentido total do termo um espelho da realidade; deve-se levar em consideração o perspectivismo. Por outro, existe a perspectiva do intérprete. Ou seja, toda representação tem uma perspectiva do intérprete. De quem a produziu, as intenções e, por isso, os estudantes ao fazer o estudo das imagens não podem ficar reféns da complementariedade de conteúdo pela ilustração. A imagem é uma perspectiva, onde há elementos que ficam implícitos e explícitos. Justamente por isso há a necessidade do senso crítico das fontes e o historiador discernir que é fundamental esse trabalho.

A metodologia dessa pesquisa nos ajudou a trabalhar com as imagens, perceber as limitações e as possibilidades de uso, a forma como trabalhar em sala de aula e no ensino de História. Inicialmente se fez necessário um levantamento imagético do livro didático. O intento é que os estudantes pudessem se apropriar das diversas representações, orientados a identificar os trabalhadores, o tema em torno do trabalho. Além disso, lançamos também os questionários sobre as imagens no ensino de História.

Para Peter Burke, uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever, e de forma paulatina. O autor apresenta a particularidade da imagem em relação à escrita. Sabemos que desde tempos remotos as imagens são utilizadas por variadas civilizações. No decorrer dos tempos a linguagem

foi se sofisticando. (KNAUSS 2006) afirma que mesmo com o surgimento da escrita no passado, as imagens ainda representavam a comunicação e a descrição de modos de vida das sociedades, como, por exemplo, os hieróglifos. Pelo fato de que havia uma relação importante entre o visual e a escrita. Além disso, as imagens são mais abrangentes e atingem mais camadas das sociedades. Ainda assim, são poucos historiadores preocupados com o estudo do visual. Para Peter Burke, muitos dos profissionais da História preferem o texto escrito, os arquivos e documentos, considerando pouco o caso de imagens.

Isso informa a importância (para o historiador) das imagens e suas carências ao que concerne o seu uso. Mas também diante de uma historiografia em descortinar seus passos para as construções de novos conhecimentos na multiplicação e possibilidade de objetos de pesquisas. Isto implica uma das contribuições dos estudos culturais e da História Cultural.

Não menos importante, nesta pesquisa, são alguns textos indicados por Paulo Knauss (2006), sobre os conceitos de estudos visuais e cultura visual. Elas são importantes para a compreensão da imensidão das imagens no presente. “Buscas encontradas no site *OpenBibArt*”, apresenta referências de textos e produções sobre História da arte. Este por sua vez constitui o deleite de apreciação para os que gostam de estudar arte em geral e diz que: “A imagem expandiu, e, neste processo, adquiriu em grande medida, o status de virtualidade”. O ensino de História é marcado pela rapidez e velocidade das imagens que são produzidas, compartilhadas, curtidas pelos usuários dos meios tecnológicos e computacionais, pelas redes sociais que [...] “já não são o exclusivo dos artistas, mas, desempenham funções sociais”.

Os estudos sobre imagem agregam muitas áreas do conhecimento e há muito vem ganhando corpo, especialmente pela sociologia, Antropologia Visual, Semiótica e História da Arte, lembrando que esta última, em franca expansão, alarga suas fronteiras, ou melhor, refaz suas perguntas ao seu objeto. (MOLINA, 2007, p. 18).

Contudo, a História Cultural oferece arcabouço nas pesquisas sobre as imagens, pois dialoga com várias áreas do conhecimento histórico. Ela tem construído abordagens nesse campo de investigação da história pelo viés cultural. O que auxilia as leituras, as faces e percepções de imagens na construção do conhecimento histórico. Inclusive para que o estudante possa refletir sobre conceitos presentes e articulados em imagens. “A tarefa primeira do historiador, como do etnólogo, é, portanto, reencontrar

essas representações antigas, na sua irreduzível especificidade, isto é, sem envolver categorias anacrônicas nem as medir pelos padrões de utilização mental do século XX” (CHARTIER, 1991, p. 37).

De acordo com Burker (2008), no âmbito da História cultural existem algumas pesquisas, apesar desse campo ainda ser recente diante outras perspectivas historiográficas que já está há bastante tempo, ela constituem investigações publicadas há mais de duas décadas pela perspectiva da história cultural. Esta é difícil de definição, apesar disso: “Hoje, a História da arte é cada vez mais vista como História cultural” (2008, p. 171). Porque as fronteiras entre as disciplinas não são mais divisões nas áreas das humanidades, hoje se tornaram mais possibilidades do que limitações, designado como interdisciplinaridade. Dizer isso é entender uma das contribuições da história cultural embora sua escrita ainda seja recente.

Ao utilizar nessa pesquisa o conceito de representação em Chartier (1991), sabemos das possibilidades e limites que o mesmo pode apresentar. Essa noção tornou-se sinônimo da história cultural. Segundo o teórico, é preciso fazer duas críticas: a primeira de cunho epistemológico e a segunda metodológica. “Historiadores precisam se libertar das representações ilusórias ou manipuladoras do passado e estabelecer a realidade do que foi” (CHARTIER, 1991, p. 15).

Dessa forma, o trabalho do historiador é desvendar as representações, pois ela é uma construção do seu tempo.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, contemplamos uma breve história dos trabalhadores destacando um contexto específico entre os anos finais do século XIX e início do século XX. O processo de passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Destacando principalmente a mão de obra livre. Afinal, quem eram os trabalhadores livres? O que houve depois da Abolição de 1888? Como foi utilizada a mão de obra nacional dos livres e libertos? Essas e outras questões são problematizadas no decorrer dessa investigação.

Ademais, neste intento fazemos uma análise socioeconômica dos sujeitos da pesquisa. Apresentamos os estudantes participantes nessa dantesca jornada. E por isso, propomos abordar o trabalho pelo viés da História Cultural, ainda que seja importante articular o social.

No segundo capítulo apresentamos as representações do mundo do trabalho e do trabalhador no livro didático de História: As imagens, fotografias, pinturas, quadros, desenhos, ilustrações e demais obras de artes. No primeiro momento fazemos o levantamento da quantidade de imagens que estão disponíveis nos manuais didáticos de História do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental e no posterior escolhemos as representações com recorte do período da Primeira República.

No terceiro capítulo deste trabalho, desenvolveremos a proposta didática pedagógica que foi uma oficina sobre iconografia do mundo do trabalho. Para potencializar os nossos aprendizados. No final do trabalho, procuramos resumir através do diagrama essa dantesca jornada, por isso, o docente da área de História perceberá a construção desse trabalho como uma sugestão de atividade para desenvolver nas suas aulas. Há também a necessidade da reflexão acerca das distinções políticas, sociais e legais entre o trabalhador urbano e rural. Aqui se realiza um recorte de categorias de trabalhos, no qual os estudantes desenvolveram suas representações sobre os mesmos. Utilizamos os desenhos, questionários e biografias para identificar e conhecer o perfil da turma, bem como da sua comunidade.

1. UMA BREVE HISTÓRIA DO TRABALHO: INVISIBILIDADE NA HISTORIOGRAFIA

Com o advento da Revolução Industrial no continente europeu no século XVIII na Inglaterra (principalmente), o restante do mundo abandona a mão-de-obra escrava. No Brasil esse feito ocorre tardiamente com hesitação e reclamação (os fazendeiros não foram restituídos pelo governo por perder seus trabalhadores recém-libertos), sendo o último país a abolir a escravidão. No entanto, o estágio de desenvolvimento do capitalismo não permitiria mais esse tipo de trabalho, logo, tornou-se obsoleto. Neste contexto que uma parcela da elite e das oligarquias republicanas tiveram que lidar com esta nova forma de labor, quando se paga para ter ou obter aquilo que se deseja construir, produzir, vender, ou qualquer outro tipo de atividade cotidiana que antes era realizada pelas mãos de um escravo, ou melhor, pelas mãos que construíram este país.

Conforme discutido por Quijano, Anibal. (2005), os trabalhadores na América colonial foram classificados de acordo com a raça. Essa classificação se dava em consonância com a colonialidade do poder e do capitalismo no mundo. Dessa maneira os negros, os indígenas e os mestiços eram categorizados e marginalizados como aquém dos brancos europeus. Eis o mito racial usado para legitimar que existiam os superiores e inferiores na sociedade. Ao serem definidos com identidades novas, fruto da modernidade, foram hierarquizadas para que se fizesse o controle do trabalho. Ademais, nessa escala de divisão do trabalho o negro estava no lugar inferior. Ou seja, para ele a raça definira os papéis sociais na estrutura colonial capitalista em seu viés eurocêntrico.

Conforme (WALSH 2012), A colonialidade opera na dominação do mundo ocidental e de suas estruturas em quatro maneiras distintas que se relacionam entre si: A colonialidade do poder; a colonialidade do saber; a colonialidade do ser e a colonialidade cosmogônica. São formas de subalternização, exploração, desumanização, exploração, negação e exclusão que naturalizam as estruturas coloniais eurocêntricas; seja na ideia de raça, classe, gênero ou natureza. O projeto que pode superar estas matrizes está vinculado à interculturalidade e decolonialidade. Reconhecendo as matrizes de saberes, identidades, ancestralidade, etnicidade e religiosidade.

A história social do trabalho no Brasil, como bem analisa Silvia Hunold Lara (1998) em seu artigo intitulado “Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no

Brasil” é fortemente marcada pelo pensamento de que os trabalhadores provenientes do sistema escravista são por vezes ausentes de qualquer pensamento político ou força de atuação. Em um instante os milhares de homens e mulheres produtores de riquezas materiais e imateriais, para a construção do maior país da América Latina, desaparecem repentinamente, tornando-se ocultos nas narrativas históricas brasileiras.

Isso deve ser inserido como tema de debate devido às peculiaridades da temática. Há uma lacuna historiográfica na “passagem” do trabalho escravo para o livre. Parece um tanto distante apresentar o operário. Quando se comenta sobre esse trabalhador se remete a um regime de trabalho e de contrato imageticamente em fábricas e indústrias.

O trabalho está presente em vários momentos da história, em seus mais diversos aspectos. Desde a Pré-História (no período Neolítico) se exercia as atividades agrícolas. Durante a Idade Antiga e Medieval predominava o mundo laboral à servidão. Na Grécia Antiga a base do trabalho era a escravidão. Na Idade Média, senhores feudais mantinham a relação de trabalho servil com seus vassalos formando o sistema socioeconômico conhecido como Feudalismo. Somente após a Revolução Francesa no século XVIII, surgiria como mais intensidade as relações de trabalho assalariado, iniciando uma relação na qual se remunerava a mão-de-obra dos trabalhadores. Isso ocorreu com as greves e as lutas de trabalhadores, para que pudessem nesse contexto garantir melhores condições de trabalho. Martin Luther King, dissera: “A liberdade nunca será dada pelo opressor. Ela tem que ser conquistada pelo oprimido”.

Mesmo com todo avanço tecnológico e industrial, atualmente contamos com uma crise no cenário nacional, continental e global. As pessoas (principalmente os jovens) estão com dificuldade para encontrar seus espaços de atuação na nova ordem mundial de divisão do trabalho. Os profissionais necessitam cada vez mais se qualificar para, em seguida, concorrerem com pessoas tão ou até por vezes mais qualificadas. Isso é evidente nos discursos dos meios de comunicação, como podemos constatar nesta passagem da *Gazeta Digital*:

Atualmente vivemos um momento de incertezas com a crise econômica que afeta parte importante da população economicamente ativa do país, o desemprego continua a crescer, apesar de pequenos sinais de que a retração está diminuindo. É sabido também que os jovens na faixa etária de 16 a 24 anos, são os mais afetados pela crise. A atual geração, que tem dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, padece nos subempregos. Crianças são jogadas ao mercado de trabalho para ajudar os pais nas contas domésticas, muitas vezes em situações insalubres e afastando-se dos bancos escolares (GD, 03/05/2017, p. 1).

O trabalho pode ser definido como a operação realizada por sujeitos que visam atingir um meio ou meta, seja de sobrevivência, satisfação ou pura obrigação para com o labor diário. Tal tema pode ser abordado também em várias áreas como filosofia, economia, política, cultura, física, artes, esportes, saúde, etc. Na escrita da História ele é compreendido enquanto um processo dinâmico e social, pois será no interior do mundo do trabalho que se manifestará as diversas representações do social, cultural, político, econômico, artístico e educacional.

A história dos trabalhadores no Brasil perpassa as identidades. São sujeitos que fazem a história do trabalho em sua práxis cotidiana. Há alguns questionamentos inerentes à sua identificação, como por exemplo: Quem são estes trabalhadores? Quais eram as suas condições sociais? E as vestimentas utilizadas no trabalho? E seu modo de vida? Faixa etária? Como os livros didáticos representam os trabalhadores da Primeira República no Brasil? O maior período de industrialização e organização da luta dos trabalhadores do contexto urbano é apresentado pela literatura didática. Por outro lado, no contexto do campo encontramos ainda que muito pouco, algumas fontes imagéticas, tais como trabalhadores nas plantações de café.

De acordo com Franco, Maria. (1997) em sua pesquisa acerca da existência do homem livre no período da escravidão, a autora focaliza sua investigação no contexto do século XIX, especialmente na monocultura do café. Os homens livres são apresentados na obra e estão definidos como homens que mantinham relações comerciais com os fazendeiros, tendo também o uso da terra. Destacando a figura do tropeiro, do vendeiro e do sitiante sendo categorias de homens livres daquele período.

Lúcio Kowarick (2019) desenvolveu a pesquisa sobre a gênese do trabalho livre no Brasil. Ele discute as características e consequências históricas da escravidão para entender o surgimento da mão de obra livre no Brasil, ou seja, o trabalhador livre:

Mesmo com o fim do Pacto Colonial, a proclamação da Independência e a introdução do café, mercadoria de enorme potencialidade quanto à criação de excedente, a sociedade brasileira do século XIX iria reproduzir o trabalho escravo como forma essencial de levar adiante o processo produtivo (KOWARICK, 2019, p. 36).

Conforme a sua análise, a herança colonialista corroborou para a utilização do trabalho escravo nas plantações de café em São Paulo, de tal forma que os trabalhadores muitos daqueles livres, ficaram excluídos desse processo, pois havia o modelo senhorial escravocrata. Por sua vez, eles concebiam os trabalhadores livres como “vadios, imprestáveis para o trabalho”. O primeiro capítulo do sua obra discute a partir do recorte do Brasil Colonial e Imperial:

Os livres e pobres eram encarados pelos senhores como um segmento que poderia ser tratado de forma assemelhada àquela que caracterizava a condição cativa de existência. A maneira como os senhores tratavam o cativo, passível de ser superexplorado até os limites de sua sobrevivência, influenciavam tanto a percepção que os livres tinham acerca do trabalho disciplinado e regular como a percepção que os proprietários faziam da utilização da mão de obra livre (KOWARICK, 2019, p. 36).

O trabalhador liberto foi excluído pela ordem econômica em um capitalismo em expansão e explorador que já se mostrara nos modos de produção das primeiras monoculturas brasileiras. A mão de obra imigrante deveria aceitar as condições do proprietário, constituindo uma prolongada dívida. Principalmente por cafeicultores do oeste paulista deste período, no Vale do Paraíba. Por isso, houve a importação de mão de obra estrangeira. Quando se fala em trabalho nas fábricas, as imagens que surgem em variados momentos são dos imigrantes (imagens hegemônicas). Isso não significa dizer que os trabalhadores da cidade não estiveram na construção do Brasil pela participação e sua contribuição.

O autor brasileiro Florestan Fernandes empreendeu vários estudos para compreender a formação da sociedade brasileira. Dentre tantos estudos, destaca-se a integração do negro na sociedade de classes. Neste trabalho se percebe que aquela sociedade não ofereceu condições para que os libertos, portanto ex-escravos, pudessem ter sua inclusão de fato no mercado de trabalho. O causa debates e problemáticas hodiernas.

Para Nascimento (2016), alguns trabalhos ainda continuam na abordagem eurocêntrica e não refletem, por exemplo, a cor dos trabalhadores na República. Para ele os trabalhadores daquele período estão inseridos por uma interseccionalidade, no qual a História pode vencer essas ausências, vacâncias:

O pesquisador do trabalho livre, por seu turno, revela espantoso silêncio frente à cor dos trabalhadores nas últimas décadas do século XIX e por toda a

República. Esses currículos dos cursos de graduação e pós de História, criando especialistas nas “migalhas” das nossas subáreas de conhecimento, levam estudantes a se tornarem cada vez mais isolados em torno do seu próprio *métier* (NASCIMENTO, 2016, p. 14).

A crítica utilizada é para questionar o papel da história/historiadores frente à historiografia que possa resgatar e discutir as questões acerca do que houve com os trabalhadores escravos após a Abolição de 1888. Qual era a situação desses sujeitos e trabalhadores na República, e quais políticas ou programas de governo tiveram?

Não se pretende aqui homogeneizar ou mesmo ter a prepotência de uma história total do trabalho, como apontado. A breve história do trabalho parte também de perspectivas da história cultural para que haja uma melhor contextualização do proposto a ser debatido e elucidado.

De acordo com Ícaro Bittencourt (2007) sobre o operariado da Primeira República: “Uma das problemáticas mais importantes na História do trabalho do Brasil hoje se refere ao processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado” (BITTENCOURT, 2007, p. 144). Isso ocorre devido aos poucos estudos sobre o período da Pós-Abolição.

Quando se refere à classe operária, há um entendimento em conjunto com o sistema capitalista de que está se remetendo aos operários da cidade. No caso brasileiro, a imagem que se destaca é a do Sul e Sudeste do país, muito embora a História do trabalhador brasileiro não se resume só a essas regiões, visto que possuem características específicas. É importante ressaltar que os trabalhadores rurais em toda a federação brasileira que fazem o uso da terra, que produzem alimentos, que retiram o sustento através do seu suor, comercializando o que produzem em suas comunidades. São pessoas que vivem na área rural e criam modos de vida e mantêm uma relação de reciprocidade com a natureza. Ou seja, criam sentidos e significados para seu mundo.

As condições de trabalho do campo na primeira República como nos aponta as diversas fontes, eram péssimas. Não havia uma legislação trabalhista que regulasse essa relação. Muito menos condições de higiene, saúde e segurança. A CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), por exemplo, será promulgada no Governo de Getúlio Vargas. Tendo em vista toda a luta dos operários urbanos no contexto de industrialização no Brasil e os movimentos grevistas, principalmente a greve de 1917.

O que indica também que os trabalhadores são heterogêneos e possuem suas peculiaridades. Destacaram-se as diversidades de nacionalidades dos trabalhadores no Brasil nesse contexto da primeira República: são imigrantes de vários países, principalmente do continente europeu em decorrência da I Guerra Mundial (1914-1918).

Inicialmente, é a mão de obra italiana que seria canalizada para os cafezais. Quando em 1902 o governo daquele país proíbe a imigração subsidiada, os fazendeiros voltam-se para a importação de portugueses e espanhóis, e, a partir de 1908, os japoneses passam também a integrar esse volumoso manancial de força de trabalho (KOWARICK, 2019, p. 99).

A mão de obra livre de São Paulo foi rejeitada pela maioria dos potentados (soberano de um Estado, detentor de muito poder e riqueza) das grandes fazendas. Apresentado pelo autor, a mesma não passou pela “escola do trabalho”, designados como “vadios” e “indisciplinados” ao trabalho das plantações de café. Todavia, mesmo marginalizado o trabalhador pôde construir seu próprio modo de vida e de sobrevivência. Utilizando-se da pesca, da caça e do aproveitamento de alimentos que a natureza oferecesse, baseada na sobrevivência de subsistência. Mesmo que para ele, o trabalho fosse sinônimo de aprisionamento, de submissão e de restrição de sua característica peculiar que era a sua liberdade.

No Rio de Janeiro, de modo oposto ao paulista, a mão de obra nacional foi amplamente utilizada na indústria em desenvolvimento, principalmente nas fábricas. No entanto, isso não significa dizer que era por escolhas, mas porque havia um sistema em curso que de forma geral não necessitava de muita técnica para o trabalho fabril. Ainda em São Paulo, havia um excedente de imigrantes e de mão de obra. Isso porque o estoque seria utilizado para permutar a mão de obra. Tornar mais barato o preço da força de trabalho na lógica do capitalismo. Já na região Norte, temos o seguinte panorama:

No final da década de 1960 e início de 1970, após sucessivas quedas na produção da castanha-do-pará, a cidade de Marabá, bem como toda a região sudeste do estado do Pará, passa por grandes transformações em sua conjuntura agrária, no que diz respeito às atividades produtivas. Aos poucos a economia extrativista vai dando lugar à produção agropecuária, e assim, no início da década de 1970, as famílias que outrora controlavam a produção de castanha intensificam o desmatamento de castanhais com o objetivo de plantarem pasto para a criação de gado (PETIT, 2003, Apud SENA, 2014, p. 29)

Intensificando assim a formação dos grandes latifundiários no sudeste paraense e a partir disso podemos destacar os conflitos no campo. Com o fim do ciclo da castanha, a pecuária estava ganhando destaque neste contexto. Vale lembrar também do ciclo do minério.

De acordo com Ginzburg (2006) ainda no prefácio de seu trabalho, ele aponta as dificuldades que os historiadores encontraram ao pesquisar tempos passados, pois a cultura popular era dinamizada pela oralidade. Isso revela a dívida/carência da história acadêmica com os camponeses, com as mulheres, com as crianças, com os trabalhadores ditos comuns, pois não apareciam nos anais da História. A oralidade é hoje um campo de estudo que se vale de metodologia específica para a compreensão da de várias culturas, e, através do resgate de memórias os historiadores podem acessar outro tempo:

Ainda hoje a cultura das classes subalternas e (e muito mais, se pensamos nos séculos passados) predominantemente oral, e os historiadores não podem se pôr a conversar com os camponeses do século XVI (além disso, não se sabe se os compreenderiam), Precisam então servir-se sobretudo de fontes escritas (e eventualmente arqueológicas) que são duplamente indiretas: por serem escritas e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados a cultura dominante. Isso significa que os pensamentos, crenças, esperanças dos camponeses e artesãos do passado chegam até nós através de filtros e intermediários que os deformam. E o que basta para desencorajar, antecipadamente, as tentativas de pesquisa nessa direção (GINZBURG, 2006, p. 13).

A História busca reparar essas falhas e a compreensão se faz necessária também pelo amadurecimento desse campo aberto para o conhecimento da História. A partir das contribuições das áreas que dialogam com este campo científico, bem como do seu avanço no tratamento das evidências históricas e dos subsídios metodológicos empreendidos e difundidos pelas escolas historiográficas.

O conceito de representação na perspectiva de Chartier (1991) significa pensar as representações a partir de classificações, delimitações e divisões no qual também contribui para entender hermeneuticamente o mundo social. Isto advém do entendimento de *habitus* e de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989). Mas o que é *habitus* para esse pesquisador? Dentro do mundo social o conceito de *habitus* é definido como “um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquema de percepção e apreciação das práticas”. Em Chartier (1991) esse mesmo conceito articula-se através das práticas dos indivíduos e dos grupos. Ao classificar, divide-se e ao dividir são reconhecidos devido à força dessas representações. As

mesmas não se opõem ao real, as práticas fazem as representações e as representações fazem as práticas. Também não são neutras. E isto significa observar as objetividades e subjetividades nas mesmas. Ela é algo coletivo.

Por isso, nessa perspectiva é possível distinguir ou perceber as relações de poder. Algo que está presente nas representações, pois é a categoria que faz perceptível o mundo social. O conceito de campo é análogo ao de grupos. Essa articulação permite compreender como as imagens podem fazer exatamente essa função. Representar é um ato de poder. Burke (2017) destaca a representação como um conceito central da nova História cultural, desse modo, o norteamento da mesma passa por essa noção de representação: uma construção.² Isto vale também para os estudantes que constroem as suas representações. Seja no texto escrito, seja no desenho, seja no discurso, na sala de aula ou no cotidiano, eles constroem as suas práticas nas relações com o meio social.

Com isso, esta pesquisa corrobora para problematizar o conceito de representação partindo do uso de imagens do trabalhador no livro didático. Uma das principais inquietações a respeito da literatura didática de História é entender qual a relação das diversas representações na vida dos estudantes, especificamente as ilustrações e as imagens e como ajudam a forjar as novas representações.

Assim sendo, Chartier apresenta este conceito partindo do ponto de vista da renovação da disciplina História em relação às contribuições das Ciências Sociais com as humanidades. Neste sentido, abriu um novo campo de estudo, um novo paradigma para produzir uma história menos excludente. Logo, os sujeitos nunca possuiriam acesso ao fato, mas às representações:

[...] a representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu ser-percebido quanto por seu ser, por seu consumo – que não precisa ser ostentador para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção mesmo que seja verdade que esta comanda aquela (CHARTIER, 2002, p. 177).

² A História cultural não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar, em outras palavras, começa em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade – além de ser praticada fora da academia. Por isso, é tão difícil, como vimos responder a pergunta: que é História cultural? (BURKE, 2008, p. 170).

Devido a essa peculiaridade que torna a representação um conceito-chave para análise, a pesquisa dialogará com pensadores que articulam conceitos semelhantes ao de representação, segundo a concepção de Chartier (no campo dos estudos historiográficos, sociais e culturais), tendo como cerne a História Cultural. Desta forma, podemos indagar a respeito de como a História cultural utiliza as categorias de percepção. Este mesmo modo que os grupos da sociedade se utilizam em suas representações. Ela expressa o próprio grupo: é uma forma de constituição do grupo social. Essa simetria entre prática e representação é tão importante quanto perceber que ela é fundamental para o exercício do poder simbólico do grupo. Por isso, ela é uma forma de constituição do campo do poder simbólico. Desse modo Chartier elabora as ideias de classificação e divisão.

A construção e afirmação dos grupos sociais movimentam-se através da representação. O poder simbólico do grupo, sob os princípios de classificação, se dá no jogo das imposições e na busca de autonomia.

Ao mesmo tempo o conceito de representação possibilita lidar com o tempo histórico e cronológico. Ele remete a algo ausente através de uma imagem, que pode também tornar presente uma ideia ou uma personagem. Por isso, representar é se apropriar de práticas. De práticas simbólicas. Por exemplo: no caso da literatura, da música, do cinema, do teatro, que se transformam em muitas outras representações. Logo, a presença do significante gera imagens que denominamos de representações.

Outra questão que Burke apresenta em sua obra *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica* - são as imagens que possuem o poder de representar ideias, noções e conceitos. Ele destaca as imagens que transmitem ideias de nacionalismo; haja vista que a historiografia do fim do século XIX e início do XX possuem essas características no intento de construção da nação. Os heróis são os conquistadores europeus e, geralmente, os homens. Isso por muito tempo foi mostrado através da narrativa histórica: “uma história vista do ponto masculino”. Pois a História das mulheres, como ressaltou Joana Maria Pedro - em sua publicação na Revista Brasileira de História do volume 27 de nº 54. Ao discutir a necessidade de falar da categoria mulher e de suas intersecções, a História das mulheres sempre esteve atrelada à História dos homens.

As imagens contém conteúdo político, principalmente os monumentos que podem ser interpretados pela ausência, produzem ou que permitem se vislumbrar a existência de elementos e grupos historicamente marginalizados. Muitos foram e são elaborados para homenagear determinados sujeitos na História e que reproduzem tempos passados como os da História Clássica.

Não é novo o fato de que estátuas são depredadas ou derrubadas, como foi presenciado nas revoluções. Essas mudanças ocorrem quando há uma ruptura no mundo social. No mundo das representações, o debate contemporâneo dos movimentos iconoclastas coloca questões interessantes sobre saber lidar com o patrimônio material e o lugar de memória, em cidades e ruas aos quais levam nomes de “personalidades importantes”. Muitas delas, como Burke (2017) menciona, são “imagens subversivas”, que dividem opiniões, mas afinal, o que são essas imagens? Para ele, são imagens que subvertem a “ordem” estabelecida, a exemplo das imagens que transmitiam a ideia de secularização em contrapartida a outro cenário.

Essas imagens propagam valores e mensagens simbólicas no qual são erguidas para homenagear personagens, promovendo ou mesmo despertando o debate acerca dos lugares em que estão. O exemplo do colonialismo, da escravidão, que se inserem, sobretudo no tema do racismo no tempo presente. O fato pode ser assim interrogado: há uma guerra de imagens na atualidade? Há as imagens subversivas contra aquelas que fazem referência à memória do autoritarismo.

Vale lembrar também que as imagens ocuparam papel importante no convencimento, seja na televisão, jornal ou desenhos interativos. Muitos imperadores e governantes utilizaram essas representações, traduzidas em poder, pompa e majestade, como os faraós egípcios o fizeram por milênios. A propaganda por sua vez fazia esse trabalho de articular por meio das fontes visuais, especialmente a imagem que queria passar/transmitir com destaque para as pinturas, os quadros e as esculturas.

Todavia, trabalhar com imagem desperta o interesse de muitas crianças e adolescentes. Por isso, vê-se que a imagem corrobora para ensinar a história de maneira didática e, além disso, há que destacar também (no campo do conhecimento histórico) o olhar que foi construído a partir do conhecimento europeu. Este olhar está presente nas obras de artes. Muitas delas constituindo assim como meio distante da realidade social

do estudante. Sabemos que muito provavelmente o Jesus histórico estava longe de ser caucasiano, louro, dos olhos azuis. Jesus era negro!]

Na história da América estudam-se as linguagens dos que viviam na Mesoamérica. Eram sociedades organizadas e que utilizavam a linguagem pictórica como uma das ferramentas de comunicação. Inclusive no calendário desses povos havia imagens em que resumiam ideias, tempo, plantações, chuvas, ou seja, figuras e desenhos que remetiam a variadas representações daquilo que faziam.

1.1 O LABOR: ANÁLISE DA IMAGEM DO TRABALHADOR

Este trabalho procura entender os recortes e escolhas de representações que podem refletir nas carências da representação do trabalhador do campo e não como um tema secundário. No livro do 8º ano no universo de mais de 200 imagens, esses trabalhadores não estão nem em 10% delas. A configuração dos capítulos desse material apresenta a história geral a partir da modernidade tendo como expoente as revoluções. Talvez o que mais se aproxima do nosso entendimento está na figura do trabalhador nos cafezais. Imagens que são evidentes quando são apresentadas no Segundo Reinado. Ainda que não seja homogênea tal ideia há um recorte espacial do oeste paulista. Desta forma, essa fonte procura apresentar a história definida como modernidade via revoluções e da idade contemporânea no contexto brasileiro.

Já no manual didático de História da coleção Araribá Mais História do 9º ano, sobre as representações dos trabalhadores do campo, fica menos evidente comparada ao manual anterior sobre a história política e os acontecimentos do período contemporâneo, principalmente no século XX, bastante apresentada neste livro. Se quase não temos essas representações no contexto rural, temos as representações de trabalhadores no contexto urbano e industrial. Em ambos os livros há essas fontes imagéticas. Os manuais apresentam o café com uma temática comum em ambos, para falar em trabalhadores no campo. Apesar do café, ter sido usado na política. Neste manual aparecem os seringueiros com essa menção ao trabalho no campo. Os camponeses.

No que concerne à história cultural, a história do cotidiano não é a linha historiográfica seguida em ambas as fontes. Para entender a construção do trabalhador/representação, o manual pode ou poderia contribuir bastante, com uma nova

visão de trabalhador do campo, com a vinculação às representações dos estudantes sobre o trabalhador.

Walter Benjamin (1985) apresenta uma metáfora sobre o conceito que norteia a História. O materialismo histórico, quando descreve as lutas de classe: “Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão cada vitória dos dominadores” (1985, p. 224).

Quando Bourdieu aplica o conceito da teoria marxista como o motor da História, desloca esse conceito para o espectro cultural, ou seja, os outros níveis para o poder simbólico e para as classificações. Essa relação não só se encerra na economia como observou Benjamin (1985). Ela vai além do materialismo histórico, dada essa crítica, apreende a identificar as relações de classes na literatura, no cinema, nas artes.³ Por isso, esses detalhes precisam da observação do historiador ao construir sua experiência com o passado.

Já as representações críticas estariam rompendo com as representações tradicionais, ou seja, são representações que ocorrem devido às questões de subjetividades ou mesmo ausência de representação em uma imagem. O que causa distanciamentos, pois nessas representações críticas, o olhar no presente, relaciona a construção de passado das representações, mas cria pontes, questionamentos em relação às mesmas. Corroborando assim na contextualização das representações em seu espaço e tempo e isso contribui para produzi-las. Dessa forma questiona a construção de passado ou de como as construiu.

Nessa lógica, as imagens têm sua parcela no ensino de história. Isso porque elas constroem representações mentais, representações da história, de sujeitos, de identidade, de tempo, de organização, de trabalho, de homens, de mulheres. Também essas não escolhas, mostram os silenciamentos por parte da literatura didática histórica.

As imagens são as nossas fontes históricas, as “testemunhas oculares” que trabalhamos em sala de aula no ensino de História. Para a pesquisa foi feito um levantamento de imagens no livro didático ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA, livro esse organizado pela Editora Moderna.

³ “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (MARX, 1998, p. 10).

Em ambos os manuais didáticos, apresenta-se a história integrada, da Europa para a história da América. Um misto entre a história geral e sua contextualização na história nacional do Brasil. Essas duas obras que fazem parte dessa coleção, estão alinhadas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. O Programa Nacional do Livro Didático estabelece critérios avaliativos conforme seus editais para as escolhas de obras didáticas. As empresas que produzem materiais didáticos, as editoras procuram se adequar aos editais para que suas obras possam ser aprovadas a partir da avaliação do material, como também dos critérios estabelecidos que aprovelem ou não.

Além disso, a avaliação passa por professores das redes de educação. As editoras ficam atentas aos critérios que as tornam impossibilitadas de seguirem nas fases posteriores, sendo eliminadas suas obras/projetos. São avaliadas em sua abordagem técnica, teórico-metodológica, segundo a legislação, de projeto, temática, democrática e cidadã.

Nesse levantamento os estudantes identificaram as imagens dos trabalhadores. Leva-se em consideração o tipo de imagem, ou seja, se era uma pintura, uma fotografia, caricatura ou retrato; identificando a data, a página e o autor. Essa catalogação das imagens no livro didático é essencial para que os estudantes percebam a diversidade de imagens e que cada uma possui as suas peculiaridades e produções diferentes. Foram os estudantes que fizeram essa atividade de catalogação.

Sobre a questão da contextualização, nesse trabalho inicial de levantamento a legenda das imagens foi utilizada para identificação dessas informações que são necessárias na pré-identificação das imagens. As legendas traziam informações prévias das imagens que são dados primários dessas fontes.

Conforme Boris Kossoy (2014) sobre a utilização de fotografia na História:

Sua importância enquanto artefato de época, repletos de informações de arte e técnica, ainda não foi devidamente percebida: as múltiplas informações de seus conteúdos enquanto meios de conhecimento têm sido timidamente empregados no trabalho histórico. Por outro lado, investigações de cunho científico acerca da História da fotografia – inserida num contexto mais amplo da História da cultura – são ainda raras (KOSSOY, 2014, p. 32)

A compreensão da fotografia com um artefato do passado é uma das premissas no trabalho histórico. A fotografia por um lado é uma fonte de informação pronta pelo olhar do fotógrafo. No entanto pelo olhar iconográfico, temos o dever de interpretar, visto que ela é passível de manipulação, de visões e de ideologias.

Para explicar as dificuldades e as limitações metodológicas nos usos de imagens dos livros e nas aulas de História, entende-se a literatura didática como parte também do contexto da cultura escolar. Cultura escolar ⁴é um conceito definido e problematizado por André Chervel (1991) ao desenvolver investigações no campo escolar francês.

Os professores de História da atualidade enfrentam várias dificuldades e embaraços metodológicos quando tentam ministrar aulas utilizando as imagens visuais presentes nos livros didáticos na educação básica, tanto pública como privada. As raízes dessas dificuldades relacionam-se, principalmente, às permanências, nas culturas escolares, da valorização do uso de documentos escritos como fonte privilegiada de produção de conhecimentos históricos (BUENO, 2011, p. 6).

Edilson Santos (2018, p. 100) em sua escrita, analisa as representações da Cabanagem no livro didático, pelo uso da imagética no ensino de História com estudantes do 8º ano. Para realizar esse trabalho ele utilizou 04 coleções de livros didáticos diferentes como fontes. O resultado desse trabalho evidenciou que os estudantes reconheceram a multiplicidade desse fato histórico. Isso foi justificado da seguinte forma: “Produto de muitos anseios”, essas imagens são representações de disputas simbólicas, mas também são resultados de uma prática.

Os tipos de imagens são diversos. Para a contagem dessas imagens consideramos a partir da primeira unidade que encontramos as representações, chamando atenção pela ocupação e seu tamanho ampliado. No decorrer do manual escolar se apresentam vários tipos de produções imagéticas dentre as quais: pinturas, fotografias, caricaturas, charges, ilustrações, gravuras, xilogravuras, tirinhas, estátuas, esculturas, pôsteres, capas, retratos, litogravuras, litografias, quadrinhos, mapas, cenas de filme e cartazes. Praticamente em cada página há uma imagem, além dos mapas apresentados nesse livro do 8º ANO apresenta-se mais de 210 (duzentas e dez) imagens. Pela organização no livro em todas as aberturas das unidades existe uma imagem “ilustrativa”. Elas estão dispostas da seguinte forma:

⁴ “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.” (JULIA, Dominique, 2001, p.2)

Tabela 01: Tipos de Imagem em cada unidade do livro didático 8º ano.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	UNIDADE V	UNIDADE VI	UNIDADE VII	UNIDADE VIII
FOTOGRAFIA	ESTÁTUA	GRAVURA	PINTURA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA

FONTE: A partir da catalogação pelo autor, no livro de História.

No livro do 9º ANO há mais de 220 (Duzentas e vinte) imagens.

Tabela 02: Tipos de Imagens em cada unidade do livro didático 9º ano.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	UNIDADE V	UNIDADE VI	UNIDADE VII	UNIDADE VIII
FOTOGRAFIA	LITOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA	FOTOGRAFIA

FONTE: A partir da catalogação pelo autor, no livro de História.

Chama atenção justamente, a quantidade de fotografias dispostas nos dois manuais escolares. Nestas imagens já se percebe uma diferença no sentido entre ambos os livros didáticos.

Nestes manuais escolares há uma variedade de imagens. Os estudantes selecionaram as seguintes imagens:

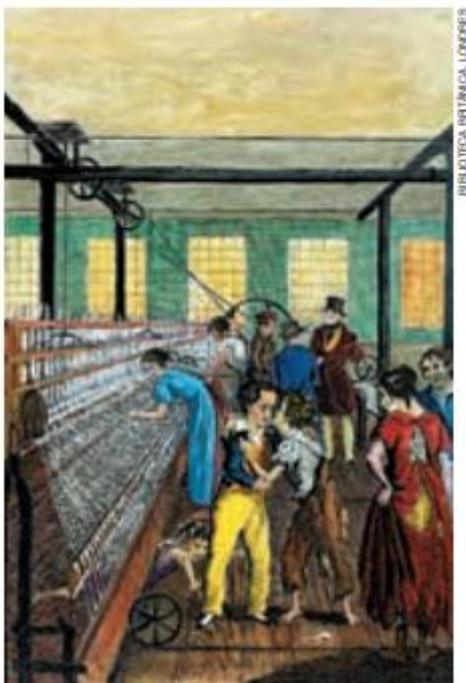
Ilustração 01- Mulheres trabalhando em manufatura de linho.

Livro didático Araribá mais História 8º Ano. Org. Editora Moderna, HINCKS, William. 2018, p. 22.

As imagens foram selecionadas pelos estudantes e inseridas neste trabalho de formas cronológicas, de acordo com a sua ordem. Essa primeira imagem apresenta o processo de manufatura e a divisão do trabalho exercida pelas mulheres. Procura demonstrar o papel feminino no processo produtivo. Devido ao domínio de técnicas específicas, as artesãs aceleravam a produção têxtil como se observa na gravura. Esse trabalho ocorre a partir da organização das artesãs em desenvolver o sistema doméstico de produção. A imagem se encontra no segundo capítulo do livro, que propõe discutir a Revolução Industrial. O processo de mudança dos modos de produção pela introdução das máquinas.

A partir dessa imagem procuramos discutir com os estudantes o papel da mulher no trabalho tanto naquele período quanto nos dias atuais buscando refletir acerca dos direitos garantidos na Constituição Federal e das lutas no decorrer da história moderna à contemporânea. Bem como a figura de crianças ao acompanhar suas mães em suas jornadas de trabalho diárias.

Do ponto de vista técnico, portanto iconográfico, destaca-se uma gravura com as cores, que procuram dar vivacidade à cena, as formas em movimento, o plano da imagem, a roda. As técnicas usadas por elas estão em destaque, também. Percebe-se que a divisão do trabalho neste processo produtivo. O que é bastante característico do universo operário desse contexto. O papel das gravuras nas representações desempenhou por muito tempo funções ilustrativas. Tal como esta, abaixo:

Ilustração 02 - Crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão.

Fonte: Livro didático Araribá mais História 8º Ano. Org. Editora Moderna, HERVIEU, A. 2018, p. 32.

Esta ilustração propõe discutir a presença das crianças nas indústrias de tecido e fábricas. O trabalho infantil é atualmente um debate contemporâneo, percebido pelos estudantes como um trabalho precoce de grande responsabilidade. Entretanto, as condições e os impactos na vida desses indivíduos são enormes.

Esta representação está colocada de forma a complementar à informação do texto escrito na página. Inclusive com uma atividade e um texto, uma imagem que coloca no centro duas crianças criando um plano de fundo em que apresenta uma personagem de frente e pela postura, possivelmente, de mando. Há também duas mulheres observando a criança de baixo da máquina de tecido. No centro da imagem temos duas crianças que se assemelham mais com adultos do que com uma criança propriamente dita. As crianças eram representadas como adultos em miniaturas, posto que não havia ali, a noção de infância.

Os homens ao fundo, conversando descontraídos passando a imagem de mandatário, enquanto que as mulheres estão trabalhando. É possível inferir que pela postura da personagem de vermelho, esteja chamando atenção dessas crianças. Um trabalho que ela, a mulher, dominava e era protagonista.

Pode-se destacar o brincar e o trabalhar no interior das fábricas, pois essas crianças utilizavam aquele espaço junto com suas mães.

Ilustração 03 - Crianças trabalham em uma fábrica de vidros no Estado de Virgínia, Estados Unidos.



Fonte: Livro didático Araribá Mais História 8º Ano. Org. Editora Moderna. LEWIS W. HINE – BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON. 2018, p. 165.

A fotografia, de maneira realista procura mostrar as péssimas condições de trabalho nas indústrias, nos fornos e conseqüentemente a presenças de crianças nesse ambiente, conhecido hoje como trabalho infantil e criminalizado.

O capítulo do livro didático destaca a segunda Revolução Industrial evidenciando a industrialização dos países como: Alemanha, Japão e Estados Unidos. As industrializações desses países ocorreram através dos avanços tecnológicos, mas também da utilização de mão de obra barata e explorada em jornadas de trabalho exaustivas e insalubres. O aumento da produção cada vez mais colocava esses países em destaque no contexto mundial. As difíceis e precárias condições de trabalho, aliada aos acidentes e as doenças em decorrência do ofício foram reflexos de algumas dessas conseqüências.

A fotografia está em preto e branco, o que corrobora para a reflexão acerca da temporalidade da própria fotografia e do desenvolvimento das câmeras fotográficas chegando aos dias atuais com os celulares portando câmeras sofisticadas. Nesta representação, o fotógrafo objetivou na exclusividade de um determinado indivíduo, que é a criança. Estando no primeiro plano, o principal da foto, como a primeira pessoa ao

segurar a ferramenta de trabalho. Ainda assim, pode-se visualizar a expressão facial do rosto esquerdo desta, que não é de alegria - cabisbaixa. Outro detalhe relevante é a vestimenta e a falta de equipamentos de proteção.

Ilustração 04 - Escravos em cafezal, Rio de Janeiro.



Fonte: Livro didático *Araribá mais História 8º Ano*. Org. Editora Moderna, FERREZ, Marc. 2018, p.219.

O fotógrafo Marc Ferrez foi um dos principais fotógrafos do Período Imperial e Republicano. Suas fotografias registravam as paisagens do território brasileiro. Além de fotografar avenidas, cidades, indígenas e construções, dedicou-se também a fotografar o contexto social de um modo muito particular como essa fotografia dos escravos nas fazendas de café.

Ao observar, o fotógrafo apresenta no plano dessa imagem, 10 escravos e a lavoura de café ao fundo. São duas mulheres. Nota-se a organicidade dos trabalhadores e suas vestimentas uniformes. Para além dessas características de cunho iconográfico, quando se faz uma leitura política deste documento, percebe-se, por exemplo, a intencionalidade em representá-los daquela maneira. Sabe-se que a escravidão fez parte da história do Brasil por um longo período. Principalmente o trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, nas minas e nas fazendas de café, o trabalho humano a eles incumbido, era desumano. Vê-se nessa imagem a seriedade nas expressões faciais. Além disso, uma conotação de “abrandamento” da escravidão e da não vigilância.

As vestimentas também ganham destaque nessa captura. Notam-se os cestos e cofos, possivelmente utilizados para a colheita do café. As expressões faciais são bastante singulares. Nesta situação, essa fotografia fornece indicativos para se construir uma história desses trabalhadores ausentes dos próprios temas fotográficos. Documentos visuais que podem ser estudados pelos historiadores.

Ilustração 05- Imigrantes italianos trabalham na colheita de café em fazenda do interior de São Paulo.



Fonte: Livro didático Araribá Mais História 8º Ano. Org. Editora Moderna, MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018. P. 225.

Esta fotografia mostra o trabalho de limpeza e colheita do café. Visualiza-se no primeiro plano a figura de mulheres nesse trabalho. O tema da imigração no Brasil pode ser percebido ao comparar, por exemplo, as vestimentas dos escravos em outra fotografia com as vestimentas dos trabalhadores dessa representação. Inicialmente se é colocado algumas questões como o desenvolvimento da técnica fotográfica. Em que o professor de história pode contextualizar a exemplo da própria cor da imagem, visto que ainda eram escassas as máquinas fotográficas coloridas.

É uma imagem que apresenta em sua profundidade vários trabalhadores, mostrando como eram os trabalhos nos cafezais, principalmente quando se realizava numa grande propriedade, necessitando assim de mais mão de obra.

Os motivos das imigrações são diversos, passando pelas guerras no continente europeu até as questões sociais. No caso do Brasil, houve imigrações de vários países. Principalmente do continente europeu e asiático. A elite cafeicultora apoiou a República brasileira, pois estava ressentida com as ações da monarquia. Esta oligarquia paulista foi uma das que representaram um acordo entre mineiros e paulistas e definiu por um longo período os rumos do país apresentados nos livros didáticos como a

Política do Café com Leite, embora outros estados além de São Paulo e Minas Gerais também tinham seus grupos oligárquicos. O livro apresenta quadros em que faz sugestões de como ler a pintura.

Ilustração 06- Colheita de café no interior paulista



Fonte: Livro didático *Araribá mais História 9º Ano*. Org. Editora Moderna, Theodor Priesing. 2018, p. 19.

Percebemos nesta fotografia o trabalho nas lavouras de café, o tratamento com o principal produtos em dois momentos da história do país: Na Monarquia e na República, o café representou a economia brasileira por um bom tempo. Na política da oligarquia paulista, por exemplo, as elites mantiveram a hegemonia e os seus interesses através desse produto. O café é um produto comercial e cultural vivo na rotina das pessoas.

O fotógrafo Theodor Preising - um dos pioneiros na fotografia e na confecção de cartão postal, se volta ao tema do café, porque foi proibido de fotografar as paisagens das cidades. Devido imigrar da Alemanha para o Brasil e pelo contexto da II Guerra Mundial, seus temas se voltam para o campo. Ganhandos destaque o café que naquela situação amparou a industrialização nacional.

Ilustração 07- Operárias da Tecelagem Mariângela, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo.

Fonte: Livro didático Araribá Mais História 9º Ano. Org. Editora Moderna, COLEÇÃO PARTICULAR 2018, p. 36.

A fotografia que apresenta o interior de uma fábrica de tecelagem e as mulheres operárias buscam nesse sentido discutir, além da greve de 1917, o protagonismo feminino diante das péssimas condições de trabalho; remuneração e carga horária extensa.

Foi o que motivou a mobilização de muitos operários industriais. Apesar de apresentar a fábrica têxtil, a mobilização contou com a participação de outros seguimentos da indústria.

Vale ressaltar o crescimento populacional, as migrações e imigrações para as principais cidades do Brasil devido às indústrias. O imigrantes trouxeram consigo a experiência e vivência do trabalho industrial em outros países. Ademais, trouxeram as ideias que poderiam tratar das condições de trabalho, das condições sociais, a exemplo das ideias anarquistas.

Ilustração 08- Café, Pintura de Candido Portinari.



Fonte: Livro didático Araribá mais História 9º Ano. Org. Editora Moderna, MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO. 2018, p. 113.

Dentre as imagens apresentadas no livros didático, esta é a que mais se aproxima daquilo que trabalhamos. Podemos observar a pintura de Portinari como uma linguagem visual importantíssima na compreensão dos aspectos culturais e sociais dos trabalhadores brasileiros nas plantações de café. O tema social e cultural do trabalhador é bastante visível em suas obras.

A partir dessa obra se percebe algumas funções e aspectos da imagem. Para o professor de história é imprescindível pesquisa acerca da temporalidade, além dos fatos históricos representado na pintura. A relação do pintor com o tema camponês foi uma de suas obras premiadas devido ao aspecto social. Quando se apresenta uma obra como essa de enorme contribuição para as artes plásticas se devem perguntar os porquês, todos os questionamentos possíveis. Ela foi um marco na vida do artista, é uma contribuição clássica e que representa muito daquilo que o artista percebeu da cultura brasileira. Desde os aspectos de labor, das relações de trabalho, das relações de classe, da questão humana, da etnia e formação do povo brasileiro. Ela oferece possibilidades de investigações históricas através dessa arte.

Podemos trabalhar na perspectiva dos planos, da figura, do fundo, do observador, do foco, da amplitude, da cor, da escala, da tonalidade, da dimensão, da saturação, da forma, do ponto, da linha, da geometria, dos objetos. Do ponto de vista dos aspectos intrínsecos à obra e até mesmo seguir o caminho que o próprio artista percorreu.

Portinari vivenciou a cultura do trabalhador nos cafezais de São Paulo, especialmente em Brodowski onde viveu. Isso representa sua experiência contada nessa pintura. Perceber esses detalhes e contextualizar também a vida do artista se faz necessário, além de trabalhar a representação do mestiço, do negro, do capataz e da mulher, ele representa as estruturas sociais daquele período.

Candido Portinari é um dos pintores que mais se aproxima da temática dos trabalhadores, tendo apresentado em suas obras plásticas temas relacionados às questões sociais no Brasil e a identidade do ser brasileiro. Ele que compôs o movimento modernista em que teve a Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo em 1922. Como o marco da arte tipicamente brasileira, esse movimento se desenvolveu também em outras áreas, principalmente na literatura. Por exemplo, no quadro *Café* de 1935 o artista retrata o momento histórico das grandes produções de café.

Podemos observar a pintura de Portinari como uma linguagem visual importantíssima na compreensão dos aspectos culturais e sociais dos trabalhadores brasileiros nas plantações de café. O tema social e cultural do trabalhador é bastante visível em suas obras.

Ilustração 09 - Candangos trabalham nas obras de construção da nova capital, Brasília.

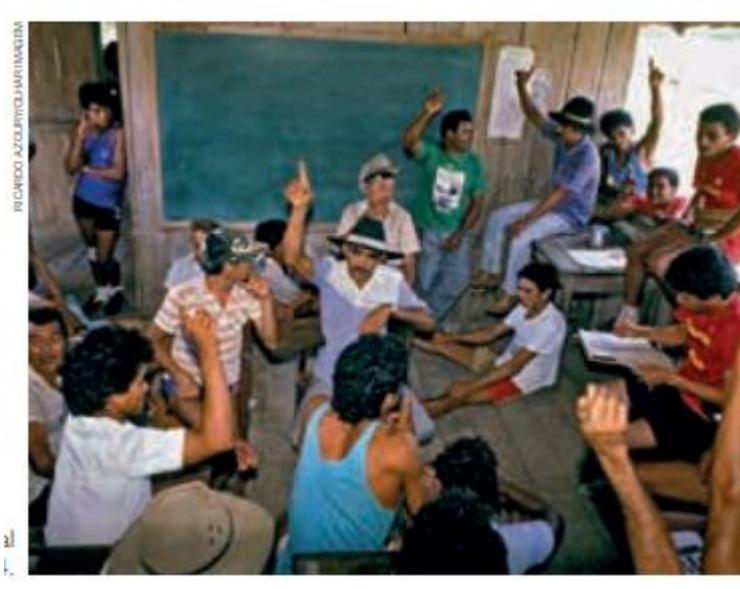


Fonte: Livro didático Araribá Mais História 9º Ano. Org. Editora Moderna, Eugênio Silva. 2018, p.181.

A luminosidade da fotografia ganha destaque quando remete ao sol do meio dia, da nova capital do Brasil, Brasília. Esta fotografia de Eugênio Silva representa bem o seu trabalho de fotojornalismo. O fotojornalismo foi uma de suas características com o uso de fotografia evidenciando os fatos quotidianos.

O livro cita esses trabalhadores como os candangos. Foram os principais responsáveis pela construção da capital. Pessoas que foram em busca de trabalho, posto que na época foi proliferado no rádio que havia a notícia de desenvolvimento, oportunidade de trabalho e remuneração nesta referida localidade.

Ilustração 10- Assembleia de seringueiros.



Fonte: Livro didático Araribá Mais História 9º Ano. Org. Editora Moderna, RICARDO AZOURY/OLHAR IMAGEM. 2018, p. 210.

A única fotografia escolhida pelos estudantes – colorida. Uma imagem simbólica que representa a organização sindical dos trabalhadores do campo. Mostra-se uma reunião no interior de uma escola. São retratados nessa representação os camponeses em uma situação de votação, que leva à interpretação de um segmento social em meio aos seus anseios, suas lutas, cooperação e necessidade de organização em prol do bem comum dos membros ativos e suas famílias. O livro didático apresenta duas páginas para falar dos povos do campo.

Chico Mendes foi um dos expoentes na defesa da Amazônia e dos povos do campo. Sua luta se tornou um ato simbólico para a humanidade. Defendendo os seringueiros e a biodiversidade. Sua história representa a labuta dos trabalhadores do campo, posto que este homens resistiram ao pensamento colonial e ao grande capital.

1.2 A ABORDAGEM DO TRABALHO NA HISTÓRIA CULTURAL

A partir da perspectiva da História Cultural, a narrativa histórica acerca do tema trabalho ganha novas dimensões teórico-metodológicas tais como: novas abordagens e percepções, novos objetos de análise, a interdisciplinaridade com outras ciências tais como filosofia, sociologia, antropologia e demais ciências sociais em que há uma relação de diálogo.

Como seus colegas de História política ou econômica, os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2008, p. 33).

Burke, Peter. (2008) ao se defrontar com o significado do termo cultura, recorre aos antropólogos, muitos deles etnógrafos que são os estudiosos que mais contribuíram com a história cultural. Principalmente em relação aos estudos sobre os símbolos. Segundo ele: “Estamos a caminho da História cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante” (BURKE, 2008, p. 46).

É praticamente impossível discutir a temática – trabalhadores - sem mencionar os excluídos do sistema social, político e econômico brasileiro. A exclusão dos trabalhadores oriundos do sistema escravista perdurou por bastante tempo. Essa mão de obra foi usada em larga escala há séculos pelos portugueses, seja nas minas ou nas plantações de cana, de café, de cacau ou mesmo nos engenhos. Dessa forma, há a importância de frisar esse assunto. Na retrospectiva dos séculos anteriores, o que houve foi a escravidão no Brasil e muita resistência por parte desses trabalhadores. Essa temática ganhou destaque a partir da historiografia influenciada também pela Escola dos Annales e pela Sociologia.

A sensibilização do leitor passa a perceber o tipo de trabalho utilizado, mas, além disso, as péssimas e precárias condições de vida do trabalhador utilizado na colônia portuguesa. O ser humano escravizado no Brasil; estes sujeitos; as suas lutas e várias formas de resistência até mesmo depois da liberdade que foi ancorada pela Lei Áurea de 1888. Sabe-se que a abolição da escravatura no Brasil não resolveu de forma isolada e prática para este segmento social, do qual somos todos descendentes diretos e indiretos. A resistência cultural e simbólica também reflete desde muito cedo nas formações dos mocambos/dos quilombos. Portanto, a pseudonarrativa de passividade e de aceitação, não se justifica. Embora entendamos que o modelo de exploração tenha se sofisticado nesse contexto:

A necessidade de uma História mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. Fazer uma outra História, na expressão usada por Febvre, era, portanto, menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações

históricas. Abre-se, em consequência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem (BURKE, 1991, p. 4).

Segundo Burke, Peter. (1991), os objetos de estudo e de análise da história não se limitam aos documentos tidos por oficiais, tais como os jornais impressos, leis, regulamentos, boletins de ocorrência ou os diários de turma de alguma escola. Com a concepção de História Cultural, o leque de possibilidades ampliou-se e novas narrativas surgiram a respeito de histórias até então reservadas ao anonimato. Com isso, a História passou a utilizar variadas fontes históricas, como: memórias, narrativas orais, propagandas, fotos, gravuras, paisagens, pinturas, imagens, relatos. Surgem aqui documentos perceptíveis e acessíveis ao professor desta área:

Os historiadores culturais Jacob Burckhardt (1818 – 1897) e Johan Huizinga (1872 – 1945), eles próprios artistas amadores, escrevendo respectivamente sobre o Renascimento e o “outono” da Idade Média, basearam suas descrições e interpretações da cultura da Itália e da Holanda em quadros de artistas tais como Raphael e van Eyck, bem como em textos de época. Burckhardt, que escreveu sobre arte italiana antes de se dedicar à cultura geral do Renascimento, descreveu imagens e monumentos como “testemunhas de etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano”, objetos “através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representação de uma determinada época” (BURKE, 1991, p. 13).

A partir da década de 1960 percebe-se nos estudos historiográficos a existência de um movimento pictórico com o objetivo de construir uma história “vista de baixo”, do cotidiano, dos modos de vida dos comuns. A imagem se constitui como um importante indício na História, assim como textos escritos e testemunhas orais. Por ser também uma representação, ela é passível de crítica. O historiador busca, sobretudo, entender o contexto, a função, a intenção e principalmente as entrelinhas de uma imagem. Do mesmo modo que se é importante estudar primeiro o historiador antes de ler os fatos interpretados.

O uso de imagens como evidências históricas aborda diversas problemáticas inerentes à prática do historiador. Muitas delas tornam testemunhas de uma época, de um personagem importante, de um fato histórico que marca profundamente o conhecimento histórico. Pois as imagens se propagam de diversas maneiras. O trabalho de questionamento e o seu uso é importante. Se por um lado é colossal a utilização delas para legitimar uma determinada memória (ou da própria história como sinônimo de verdade), corroborando para confirmar um determinado fato narrado no texto, pois

assim era utilizada no ensino de História. Por outro viés podemos fazer um enfoque em sua leitura, problematizando a mensagem do autor e o contexto em que foi produzida.

Para Burker, as imagens propagam valores de uma dada época para a próxima. Isso constitui o que ele considerou como “iconoclastia”. Além de transmitir metáforas e conceitos abstratos como: Justiça, Vitória, Liberdade, Política, Religião, Guerra, Hegemonia. São a representação de um evento, além das mensagens de cunho técnico intrínseco à própria imagem e, principalmente, mensagens políticas. Em sua concepção, existem múltiplas representações. Georges Duby (historiador do período medieval), por exemplo, fez um estudo sobre as representações dominantes na sociedade medieval: “Existem histórias das representações da estrutura social, como a dos três estados, de Duby; representações do trabalho, incluindo as mulheres trabalhadoras...” (Burker, 2008, p. 85).

Na nova história cultural a ideia de representação é um conceito central. No entanto, refletir ou imitar a realidade por meio de imagens e diferentes linguagens faz com que os historiadores trabalhem com o termo “construção e produção de realidades”. Mesmo porque o termo representação não é sinônimo de real, mas evoca algo ou alguma potência do presente.

A abordagem do conceito de trabalho pela história cultural revela a importância de entender os sujeitos, geralmente esquecidos por outras historiografias. Trata-se de lutas por representação. O ato de representar faz parte de disputas simbólicas.

Burke complementa que: “O socialismo também foi traduzido em forma visual por artistas da URSS e em outros lugares, seguindo o modelo do ‘Realismo socialista’ celebrando o trabalho em fábricas e em fazendas coletivas”.

Este conceito carrega consigo o de identidade, o de memória, o de sujeitos, o de História, ou seja, ele não se esgota em si mesmo. Observam-se nele as práticas e o cotidiano:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a História cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma História social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 13).

Isto mostra as disputas no mundo social por representação. Há um mundo hierarquizado, definido por posições e classificações. E a história cultural é a via para se

pensar o lugar do sujeito na história. Quem representa, representa alguém. Representa personagens e seleciona personagens, ou seja, classifica-os.

Dicionário universal de Furetière em sua edição de 1727 (23), as acepções correspondentes à palavra "representação" atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa (Idem).

Para Chartier (1990), “por de trás da imagem, pintada na tela ou feita literatura, será possível detectar os hábitos e práticas dos habitantes dos campos”. Isso porque uma das características das literaturas é narrar, descrever experiências e emoções, tradições culturais, crenças, modos de vidas, mas também como práticas de leituras (que são leituras coletivas). Na obra de arte pictórica temos um exemplo de representação. São cores, motivos, formas e uma inumerável possibilidade de se representar. Esses modelos artísticos passam a representar uma época, um país, de forma sensível. Lasar Segall, van Gogh, Portinari, constroem obras com finalidades específicas e atravessam gerações e cada um na sua prateleira da história.

Chartier apresenta de modo claro o papel das ilustrações na literatura de cordel. Literatura essa difundida no mundo rural francês. Ele desenvolve ao que se notou como análise da cultura camponesa a partir da literatura de cordel, em uma gama de livros que, anteriormente, estava cercada por obras sagradas em sua maioria. Isso antes de Revolução Francesa de 1789, levando-se em consideração como há representação da cultura no mundo rural. São práticas que são apropriadas segundo o modo de vida diferente da cidade, como por exemplo, o ato de leitura em voz alta como elemento do campo. Era um tipo de prática que condiciona uma forma de representação.

Representação é cultura; deste modo representações populares se diferenciam de representações não populares. Ambas são constituídas, pensadas por aspectos culturais e são práticas culturais. A dinâmica em trabalhar com as imagens é que elas são potencialidade para o ensino de história em especial pelo cunho da história cultural, que vai desde a escolha da própria imagem até o seu conteúdo. Com elas há uma conexão entre conteúdos que, muitas vezes, podem passar despercebida. A temporalidade é outra marca do trabalho com imagem.

2. AS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO.

O historiador francês Roger Chartier (1991) utiliza em sua escrita da história como já vimos o conceito de representação. Segundo ele, nos deparamos a todo instante com as representações do real, sempre mediadas pela noção de passado, presente e futuro. As representações seriam produtos de uma prática. Além disso, é um conceito polissêmico e importante no pensamento deste autor. Ao se apropriar de algumas noções da sociologia de Bourdieu e da contribuição de vários autores, ele aplica a noção de representação para o estudo da narrativa histórica.

Classificação, divisão e delimitação são exercidas através da utilização desse conceito em que ao mesmo tempo procura a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. O grupo que representa está classificando a partir de sua prática e de sua própria representação. Há no interior dessa logicidade uma construção da visão de mundo. De acordo com este autor, pode-se indagar acerca da percepção do real? Qual o papel das representações? Quem está representando? De qual posição social? Minuciosamente as apresenta como: *Representações, Práticas e Apropriações*.

Esse olhar metodológico proposto por Chartier (1991) para essa análise vê “o mundo como representação”. Nesse sentido, em suas pesquisas e em seus estudos acerca das sociedades do Antigo Regime, utilizou a noção de representação como o instrumento teórico-metodológico ocupante do papel essencial da análise cultural. Pois já não necessitaríamos de nos preocupar na escrita, na produção e ensino da História com fatos consolidados:

Propormos que se tome o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado. A sua pertinência operatória para tratar os objetos aqui analisados resulta de duas ordens de razões. Em primeiro lugar, é claro que a noção não é estranha às sociedades de Antigo Regime, pelo contrário, ocupa aí um lugar central. A este respeito oferecem-se várias observações. As definições antigas do termo (por exemplo, a do dicionário de Furetière) manifestam a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma "imagem" capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é. Algumas dessas imagens são bem materiais e semelhantes, como os bonecos de cera, de madeira ou de couro, apelidados justamente de "representação" p. 20 [...] " Logique de Port-Royal coloca os

termos de uma questão histórica fundamental: a da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) das representações do mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos antigos" (CHARTIER, 1990, p. 21).

Alain Choppin (2002) é o precursor da perspectiva histórico analítica do livro didático na França. Trabalhou durante muito tempo com livros didáticos, traçando a história dos manuais escolares e ao mesmo tempo levantando e despertando a possibilidade de pesquisas no campo da literatura didática escolar. O fio condutor de uma nova visão sobre a fonte de pesquisa dessa literatura didática. E assim produziu variadas abordagens que podem suscitar no ensino de História:

É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p.14)

No livro didático da coleção araribá mais história do 8^a, há uma grande quantidade de representações acerca do trabalho, em seu segundo capítulo o livro tematiza a Revolução Industrial, sobre a modificação nos modos de produção do processo de trabalho. No referido período há a passagem do trabalho artesanal para o trabalho fabril. Ainda sobre as manufaturas, o (LD) do 8^o ano apresenta no segundo capítulo, três imagens de mulheres no processo produtivo de tecidos. Em que duas são gravuras são colorizadas e uma pintura. A partir dessas representações, podemos inclusive relacioná-las destacando semelhanças e diferenças.

A segunda imagem é uma pintura a óleo sobre tela, causando a ideia de profundidade. Nessa imagem prevalece a noção de distração representada pelas duas mulheres no centro. A fumaça saindo de uma fábrica fica em destaque.

A terceira imagem é uma litografia que mostra o interior da fábrica de tecidos. Nela se pode notar as mulheres trabalhando na máquina e uma personagem de vestimentas escuras fiscalizando.

Tabela 03 - Quantidade de imagens femininas apresentada pelos livros didáticos.

TIPO	Livro didático 8º Ano	Livro didático do 9º Ano	Total de Imagens
FOTOGRAFIA	10	16	26
ESTÁTUA	1	0	1
PINTURA	7	0	7
CENA FILME	1	0	1
RETRATO	1	0	1
GRAVURA	8	0	8
ILUSTRAÇÃO	1	0	1
LITOGRAVURA	1	0	1
LITOGRAFIA	1	0	1
TIRINHA	1	0	1
CARTAZ		1	1

Fonte: Produzido a partir da análise das imagens no livro didático.

As imagens consideradas na tabela são aquelas em que apresentam as mulheres como protagonistas no entendimento desta abordagem. As fotografias dominam o cenário do livro didático com 26 imagens seguidas pela gravura, com 08. A fotografia está ocupando cada vez mais espaço no livro didático. A representação da mulher nas obras didáticas é umas das mudanças da política do PNL D, pois essa temática era ausente nas representações livrescas escolares.

Na relação de hierarquização, a mulher foi colocada numa posição desigual e inferior historicamente. Isto é presente também nas representações e fruto da sociedade patriarcal. Rosana Oliveira (2017) afirma que a descolonização do pensamento é o principal mecanismo de luta da educação do campo.

Tabela 04 – Quantidade de imagens de negros apresentados nos livros didáticos.

TIPO	Livro didático 8º Ano	Livro didático do 9º Ano	Total de Imagens
FOTOGRAFIA	13	22	35
ESTÁTUA	0	1	1
PINTURA	3	1	4
RETRATO	1	0	1
GRAVURA	3	0	3
ILUSTRAÇÃO	2	0	2
LITOGRAFIA	1	0	1
CARTAZ	1	1	2
CHARGE	1	1	2

Fonte: Produzido a partir da análise das imagens no livro didático.

Os livros didáticos apresentam um total de 35 imagens em representações com a temática sobre os negros. Os livros didáticos atuais de certa forma estão cada vez mais atentos aos marcos históricos no ensino de história, especialmente a partir da Lei 10.639/2003, como também da lei 11.645/2008, o ensino para as relações étnico-raciais. O que deve também apresentar mudanças em relação às representações. Temos aqui um panorama e uma diversidade maior no livro do 8º ano. Isso também pode ser devido aos objetos de conhecimento no ensino de história. E as unidades de ensino, pois a unidade introdutória do 9º ano é o período republicano. Alguns tipos de imagens desaparecem desta série.

Tabela 05 - Quantidade de imagens de indígenas apresentadas nos livros didáticos.

TIPO	Livro didático 8º Ano	Livro didático do 9º Ano	Total de Imagens
FOTOGRAFIA	3	2	5
PINTURA	1	0	1
LITOGRAVURA	1	0	1
LITOGRAFIA	2	0	2
CARTAZ	0	1	1

Fonte: Produzido a partir da análise das imagens no livro didático.

Quando falamos de indígenas o resultado é ainda mais preocupante e crítico. O principal representante da Amazônia praticamente desaparece nas imagens. Enfatizo aqui a Amazônia, pois na região norte brasileira está localizada a maior parte dos grupos étnicos indígenas. No decorrer de séculos, houve o genocídio indígena nas Américas como um todo. A região norte e amazônica, por ainda ter uma grande faixa territorial preservada, ainda são o *locus* de algumas tantas tribos autóctones, o que não assegura é claro que ainda haja o morticínio deste grupo social brasileiro, por lutas e invasões sangrentas como por partes de empresários associados ao garimpo, por exemplo. Ademais, no ensino de História atual, faz-se extremamente relevante reconhecer que o indígena e seus descendentes, não é somente aquela visão estereotipada dentro da selva, nu ou seminú. Há um conceito amplo e muitas pessoas indígenas nas cidades, instruídas no sentido tradicional do termo, em escolas e universidades. Desmitificar esse padrão selvagem do indígena em sala de aula para os alunos é de suma importância. Sua representação hoje está mais alinhada a uma folclorização e uma vitrine. Desconstruamos isto!

Tabela 06 - Quantidade de trabalhadores do campo apresentada nos livros didáticos.

TIPO	Livro didático 8º Ano	Livro didático do 9º Ano	Total de Imagens
FOTOGRAFIA	3	1	4
ESTÁTUA	0	1	1
PINTURA	1	1	2

Fonte: Produzido a partir da análise das imagens no livro didático.

Os trabalhadores do campo também estão em uma situação de silenciamento pela historiografia e pelas representações. O livro não é da educação do campo, mas mesmo não sendo dessa modalidade de ensino nos perguntamos que tipo de trabalhador está sendo evidenciado, mostrado no contexto nacional?

2.1 A PRÁTICA EDUCATIVA COM AS IMAGENS

A utilização de imagens como ferramenta de ensino nas aulas de história é essencial para a melhor compreensão e dinamização dos conteúdos por parte dos estudantes. Utilizadas sempre em harmonia com o tema da aula e de forma reflexiva, podem contribuir a um pensamento crítico. Elas são, para o professor, instrumentos pedagógicos de autonomia na criação do conhecimento histórico. Um conhecimento produzido entre docentes e discentes em conjunto. Percebe-se este potencial profícuo das imagens no ensino de história.

No entanto, o professor de História deverá utilizar imagens acompanhadas de seus respectivos contextos, ou seja, seus lugares de produção. Os estudantes precisam saber a origem, como determinada imagem foi produzida, com qual finalidade, para posteriormente conseguir relacionar o conteúdo proposto em sala de aula com sua vida cotidiana. Caso isso não ocorra, é preciso rever a prática pedagógica. Isto porque os estudantes irão gradativamente dentro do ambiente escolar e posteriormente ao longo de suas vidas, distanciar-se cada vez mais do universo científico e de todos os benefícios que ele proporciona aos que estão sempre dispostos e disponíveis para a tarefa do aprender e ensinar.

Outro cuidado com o uso de imagem está relacionado à sua categoria no mundo da leitura. Há uma tradição de leituras de textos que fazem com que imagens sejam nas entrelinhas “menos importantes do que textos narrativos”. Essa falácia muitas das vezes classifica o escrito acima do visual. Porém, tanto os textos quanto as imagens possuem seus lugares, suas intenções e suas produções diferentes e com técnicas específicas.

Em seu artigo “Visões sobre Ciências e sobre o Cientista entre Estudantes do Ensino Médio” os autores Luis Kosminsky e Marcelo Giordan (2002) discutem acerca da visão que os estudantes de Ensino Médio possuem sobre ciência.

Embora correntes mais atuais entendam a Ciência como linguagem ou construção humana capaz de estabelecer relações de significado com o mundo, não exclusivamente natural, não se nota menção alguma à comunidade científica, predominando visões reducionistas e escolarizadas nos registros dos alunos. Se, por um lado, este é o enfoque adotado pela maioria dos livros didáticos, por outro ele é sustentado pelos argumentos dogmáticos dos professores que, por vezes, resumem os conteúdos específicos de suas disciplinas a fórmulas e expressões numéricas sem as devidas contextualizações (GIORDAN; KOSMINSKY, 2002, p. 10).

O conhecimento produzido pelos cientistas, ou seja, a ciência e suas diversas ramificações, sendo a disciplina histórica uma delas, são eleitas e aceitas como conhecimento oficial e legítimo em detrimento dos conhecimentos produzidos e passados de geração em geração. Essa diferenciação de conhecimentos e saberes cria no senso comum uma diferenciação hierárquica, causando a separação entre os saberes científico e popular (empírico). O que é importante para a prática educativa com as imagens nessa relação é utilizar aportes culturais que possibilitem essa conexão.

Boulos (2003) apresenta em sua pesquisa, sobre o uso de “Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura”. (Brasil, décadas de 1970 a 2000). Para ele:

É importante ressaltar que os professores, muitas vezes, não reproduzem em sua totalidade as propostas de leitura apresentadas pelos livros didáticos. Eles adaptam-nas às suas visões educacionais (construídas também na relação com seus alunos) criando e mesclando diferentes saberes construídos nas suas experiências em sala de aula e também fora dela (BOULOS, 2003, p.33).

Como analisado pelo autor, a pesquisa é fruto de investigações sobre o livro didático referente aos anos finais do século XX. Muitos acontecimentos marcaram os manuais didáticos, principalmente por ser um dos documentos que despertaram o interesse de vários historiadores, com destaque para os do campo didático e da História como campo disciplinar, porque houve mudanças significativas. Em relação às leituras dessas imagens a proeminência no misto de possibilidades, considerando as relações na escola e na vida.

Assim, segundo Bittencourt - tem crescido as pesquisas sobre os estudos do “tema dos afrodescendentes e dos povos indígenas com abordagens referenciadas sob a concepção das representações, incluindo as iconográficas, com predomínio de obras mais recentes e aprovadas pelo PNLD”. (COSTA, 2006; BOULOS, 2008; OLIVEIRA, 2009)

Isso porque os livros atuais cada vez mais estão buscando a inovação. São suportes didáticos que possuem linguagens diversas, entre elas as imagens por meio de fotografias, gravuras, retratos, pinturas, caricaturas. Há a necessidade de ensinar a interpretar imagens. Enfim, ensinar as particularidades do documento visual. Desde criança há o ensino sobre a linguagem falada. De forma verbalizada o som se torna instrumento na comunicação. Como também as imagens fazem parte desse universo que preenche o mundo da ludicidade.

No ensino de História se utiliza imagens. Entretanto, não é trabalhada na sala de aula como fonte histórica, apenas como forma complementar. Privilegiando a linguagem verbal, ou seja, as imagens são tratadas de modo secundário e passam despercebidas do seu valor para a História como apresentado pela autora.

Normalmente as funções associadas à utilização das imagens são: motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista (MOLINA, 2007, p. 25).

Para a autora as funções acima estão sendo exercidas em sala de aula pelos docentes. Ao citar – Calado (2007) - ela problematiza as respostas dos estudantes em relação ao uso de imagem nas aulas de História. Elas podem revelar muito mais sobre conceitos, pois são indispensáveis no ensino de História. [...] “A imagem é tanto uma estrutura quanto uma ponte para refletirmos acerca da organização de um dado conhecimento, especialmente, na sala de aula.” (MOLINA, 2007, p. 27). No estudo das representações o retrato também ocupava um lugar de destaque, visto que:

Um ponto curioso que nos remete novamente às práticas de representação utilizadas por Luís XIV é o uso atribuído ao retrato. Comumente ele era utilizado como personificação do monarca, ocupando o seu lugar em momentos de sua ausência, sendo igualmente respeitado pelos súditos como se ali estivesse presente (DIAS, 2006, p. 257).

Elaine Dias (2006) - analisa os retratos de D. João VI e D. Pedro I a partir dos retratos realizados por Jean Baptiste Debret. Sobre a representação da família real no Brasil, ela apresenta a formação do pintor e sua tradição que veio da escola francesa. Além disso, mistura elementos da história política no período em que a família Imperial esteve no Brasil.

Nos museus, por exemplo, observa-se o que foi abordado por Guimarães (2007). Acerca da ideia de passado como patrimônio, o ofício de historiador necessita estar em constantes buscas e questionamentos em relação ao que o autor visualizou como *Cultura “Oculocêntrica”*.

Por isso, GUIMARÃES (2007, apud BEZERRA, Meneses. 2001, p. 359), A problemática no tratamento de imagem no ensino de História pode ser entendida a partir de três dimensões, que são elas: visual, visível e visão. O professor de História,

considerando essas divisões, tende a utilizar as representações com mais cuidado, levando em consideração a problemática em torno do tema da representação.

Trabalhar com imagens é pensar sobre historicidade, memória e lutas. É pensar sobre o passado, sobre o presente e, sobretudo, contextualizá-las no ensino de História. Os documentos visuais são as fontes no trabalho do historiador e, também, do professor. Não são exclusividade ou domínio somente de uma parte, mas já há algum tempo que surgiram as problemáticas em torno do ensino de História do professor de História em conluio com o pesquisador de seu próprio campo de trabalho.

Nesse sentido é importante compreender a imagem e o seu poder: a imagem simbólica. A imagem do ponto de vista histórico, do ponto de vista da arte, da cultura e da psicologia. Quando se fala na historicidade das imagens é porque cada uma tem um lugar de produção. Esse lugar de produção representa e apresenta a sua importância e o seu sentido histórico. Dessa forma, quando, onde, quem e porque, delineiam a parte da compreensão das mesmas. São variados os temas em que as imagens suscitam debates.

A problemática produzida pela primeira geração do *Annales*⁵ se desenvolveu nas categorias de documentos, voluntários e involuntários.

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza. Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de teologia ou coletâneas de hinos? Ele sabe muito bem que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário dos túmulos têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muitos escritos (BLOCH, 2002, p. 80).

A sensibilidade é uma das características no trabalho dos historiadores. Perceber a importância das diferentes formas de história, das linguagens e das artes.

O medievalista Jacques Le Goff (1990) trabalha a noção de documento/monumento. Para ele todo documento é monumento. A imagem fotográfica é um documento, no ensino de História trabalham-se as noções de documentos

⁵ “Originalmente chamada *Annales d’histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de la Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da História social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da História” (BURKE, 1991, p. 23).

vinculadas às gerações dos Annales. Carlos Ginzburg (2006) reforça a pensar a compreensão dos fenômenos sociais pelos paradigmas e indícios. Foi assim na história do moleiro italiano *Menochio* em Queijos e Vermes. A fotografia como fonte que é, requer a extração de informações, parte importante para a compreensão do leitor da imagem. Portanto, apresentando dados de um dado contexto, são simbólicos, pois os monumentos apresentam mensagens e espectros de mundo nessa relação, fabricação, compartilhamento/circulação e consumo.

A crítica documental é papel fundamental na construção da História. Essa abordagem do historiador antecede a narrativa histórica. Para os documentos, exige “que o historiador possua ao menos um verniz”, a aproximação com outras áreas também auxiliaria na análise das evidências. Porque, essa crítica contribui para revelar as noções de poder em que esclarece ainda mais o caráter da sociedade em que foi produzido.

Johan Huizinga apresentou em sua aula inaugural: “O elemento estético das representações históricas”. Além dele Jacob Burckhardt desenvolveu trabalhos importantes no mundo na perspectiva cultural, ainda no século XIX e no início do XX. Esses historiadores buscaram compreender os fenômenos se utilizando de diferentes linguagens. (BURKE, 1991)

As imagens chamam a atenção, mas muitas vezes os estudantes não conseguem compreender sua linguagem específica. Mesmo com as perguntas objetivas no livro, os estudantes, em certa medida, não conseguem associar as imagens ao conteúdo abordado, a uma situação da sua realidade? Quais são as possibilidades de construção dessa leitura? Qual a concepção sobre o trabalho e o trabalhador? Qual a concepção de identidade portada no LD? A partir dessas questões, pode-se problematizar a história produzida e representada, e, os cuidados com a universalização.

Para Emília Mendes (2013) - as Imagens nos provocam variados sentidos e estados emocionais. “Nesse início de século, vivemos uma efervescência tecnológica de possibilidades de registros do icônico e esta modernidade cria um volume incalculável de dados verbos-imagéticos” (MENDES, 2013, p.13). Confirma assim, na mensagem em que os meios de comunicação se apropriaram das imagens e constroem diversas e diferentes representações, muitas das quais longe da vivência dos sujeitos, como as propagandas.

Ao entender a construção da imagem como documento da história ilustrada, do tema trabalhadores e suas representações a partir do material pedagógico do 8º ano e 9º ano do ensino fundamental, poderão desenvolver um trabalho metodológico.

O que significa trabalhar com imagem no ensino de história? O receio por parte de muitos professores e certa dificuldade em considerar a fotografia como fonte histórica ou mesmo como um documento. São heranças da historiografia positivista, objetiva e linear, que por muito tempo permeou os manuais didáticos. Esse fazer que privilegiasse determinados sujeitos e determinadas fontes é bastante criticado atualmente. Outras justificativas estão na herança de uma sociedade baseada e dependente da escrita. Haja vista, que seria engano pensar que as imagens e fotografias não povoam as mídias, os fatos históricos e os jornais televisivos com o tom de verossímil.

O estudo de imagens se torna cada vez mais necessário, inclusive para construir a própria perspectiva de passado. De acordo com Silveira (2010) ao fazer a digressão sobre os métodos de pesquisa, o estudo de caso e a Micro-História. Em que ele apresenta alguns teóricos dessa metodologia no decorrer de seu texto, quando se fala em estudos de casos se refere exatamente a pesquisa que gera algum dado, ou seja, a pesquisa qualitativa e quantitativa. Por outro lado, quando se refere à Micro-História, utiliza-se o método indiciário que é à princípio, procura utilizar uma escala mais reduzida para análise de um determinado fenômeno, à parte. Eis a citação:

Mas como fica essa dicotomia quali-quantitativa em relação à Micro-História? Como, nessa modalidade de pesquisa, os pesquisadores têm tratado essa questão das fontes e seus dados? O que caracteriza a Micro-História em relação a esse aspecto dos dados e de sua análise? (SILVEIRA, EDER, 2010, p. 5).

Para Peter Burke (2017), “Uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever.” O autor apresenta a particularidade da imagem em relação à escrita. Sabemos que desde tempos remotos as imagens são utilizadas por variadas civilizações. Por outro lado, Paulo Knauss (2006), afirma que mesmo com o surgimento da escrita no passado, as imagens ainda representavam a comunicação e a descrição de modos de vidas das sociedades como os hieróglifos. Pelo contrário, havia uma relação importante entre o visual e a escrita. Além disso, as imagens são mais abrangentes e atingem mais camadas das sociedades assim como no pretérito. Ainda assim, são poucos os historiadores preocupados com o estudo do

visual. Para o inglês Peter Burke, muitos dos profissionais da História preferem o texto escrito, os arquivos e documentos considerando pouco caso as imagens.

A prática educativa com as imagens se pauta também nos trabalhos da Mauad, Ana (2015), ressaltando as funções e os usos das imagens no espaço escolar por meio da instrução e da educação. Obviamente dentro do projeto gráfico do livro as imagens cumprem e correspondem a algumas perspectivas gráficas. Neste sentido o educar está conectado aos valores, as relações na sociedade e imprescindivelmente aos PCN'S, bem como as diretrizes que compõe essa orientação.

Do ponto de vista da instrução, entendem-se os documentos visuais como pista, sinais e indícios de uma história possível daquilo que buscou representar cultural, econômica e socialmente pelos diversos tipos.

Ainda de acordo com Mauad, Ana (2015) a fotografia apresenta algumas interfaces, sendo a história a duração e o objeto material, a própria fotografia sendo o registro. A fotografia a partir da década de 1830 do século XIX tem ocupado um lugar na história, sendo o seu uso e sua produção o arranjo na representação histórica. A autora aponta propostas metodológicas em trabalhar com as fotografias pela utilização de abordagem semiótica, que é uma proposta transdisciplinar.

As mudanças dos tipos de imagens nos livros didáticos atuais se devem também ao avanço da tecnologia digital, das câmeras fotográficas e suas técnicas que intensificaram e modernizaram as produções, surgindo novas formas de representações com diferentes composições técnicas fiéis à realidade congelada. Algumas tensões marcaram o universo fotográfico, tais como a relação entre a arte e a própria produção fotográfica.

Um dos problemas centrais na análise de imagens como fontes históricas se dá no campo da interpretação. Para os historiadores da Escola dos Annales e conseqüentemente às demais gerações, discutiram as noções de documentos por isso. Sabe-se que não existe nenhum documento limpo, puro e pleno de verdade. Todos, e logo as imagens, são passíveis de alterações. E o modo como será interpretado depende de onde se fala e de onde se está falando agora da análise, que nem sempre é no momento exato ou próximo do qual a imagem foi produzida. E não se fica de fora também a questão verbal. A própria gramática em si, visto que imagem e linguagem se assemelham enquanto categorias de análise.

De acordo com AUMONT a relação do espectador com a imagem se torna difícil de definição, pois: “além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da História (à uma classe social, à uma época, à uma cultura) para ele, cabendo destacar as trans-históricas e interculturais (AUMONT, 2012, p. 77).

A interpretação da imagem passa a ser considerada a partir dos modos dessa relação entre imagem e espectador. Modo simbólico, modo epistêmico e o modo estético.

Destacamos os saberes e conhecimentos dos estudantes para selecionarem a imagem do trabalho no livro didático de História. E de refletir sobre o papel do trabalhador no contexto da vila Carajás. E como os estudantes perceberam a representação do mundo do trabalho no livro didático, constatam-se quem são os trabalhadores? São homens, mulheres, crianças, operários, camponeses?

O planejamento das oficinas levou em consideração o tema em que pesquisamos. Articular o trabalho artístico desses estudantes foi importante porque eles participam de uma cultura oral. Acreditamos que o desenho poderia apresentar muitas questões interessantes. O envolvimento foi gradual. Ocorreu na medida em que fomos problematizando a temática, refletindo sobre a produção artística.

Para isso foi necessário trabalhar com oficinas para a interpretação de imagens. Sabemos que hoje no mundo a imagem ocupa vários espaços na vida social, seja na televisão, no cinema, na fotografia ou mesmo a própria imagem. Os avanços tecnológicos proporcionaram mais advento do meio visual. Hoje os estudantes em sua grande maioria possuem celulares com câmeras de boa resolução. Por isso, a imagem está muito próxima de sua realidade. Além disso, podem contribuir com seus saberes e práticas relacionadas tanto ao uso das ferramentas tecnológicas, quanto na disposição de imagens.

Aumont trabalha três perspectivas da relação estabelecida entre imagem e o mundo. A primeira delas é o modo simbólico. Neste exemplo se destaca as imagens sagradas. A segunda, o modo epistêmico, que significa o mundo como informações visuais. E por fim o modo estético, que tem por finalidade satisfazer seus espectadores:

As imagens são feitas para serem vistas, por isso convém dar destaque ao órgão da visão. O movimento lógico de nossa reflexão levou-nos a constatar que esse órgão não é um instrumento neutro, que se contenta em transmitir dados tão fielmente quanto possível, mas, ao contrário, um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo: partir do olho induz, automaticamente, a considerar o sujeito que utiliza esse olho para olhar uma

imagem, a quem chamaremos, ampliando um pouco a definição habitual do termo, de espectador (AUMONT, 2012, p. 77).

“Privado do abastecimento de imigrantes, solidifica-se o projeto do grande cafeicultor de buscar braços no Nordeste. As regiões mais aventadas são as assoladas pela seca, onde se encontra grande número de retirantes. A elite cafeicultora e oligárquica acostumada a explorar o trabalhador no período que antecede o ano da abolição, queria de alguma forma obter vantagem na relação trabalho e capital”. (KOWARICK, 2019, p. 125)

Em Sandra Jatahy Pesavento: “As imagens partilham com as outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrada” (PESAVENTO, 2008, p. 99) A autora contextualiza o mundo da imagem, essa linguagem construída pelos homens desde há muito tempo. Até mesmo antes da invenção da escrita. Ou seja, estamos falando de uma das formas de linguagem mais antigas da História.

Para ela as imagens são criadas para serem contempladas, pois há um destinatário. Destinatário este que um dos sentidos inerentes é a visão, os olhos para que possam ver a imagem. Mas também para se ler, interpretar, compreender os seus significados, os seus códigos. Construindo uma percepção do mundo a partir do que vê e de suas experiências vividas. A imagem que é construída para alguém, “São, pois, representações da realidade que se colocam no lugar das coisas, dos seres e dos acontecimentos do mundo.” (2008, p.100). A imagem tem três propriedades: física, semântica e evocativa. O processo de análise de imagem é um procedimento dialético. Uma das problemáticas levantadas por ela nesse artigo foi sobre a ideia platônica de realidade e a construção de realidade através da imagem.

A partir dessa obra se percebe algumas funções e aspectos da imagem. Para o professor de história é necessária a pesquisa acerca da temporalidade além dos fatos históricos representados na pintura. A relação do pintor com o tema camponês foi uma de suas obras premiadas devido ao aspecto social. Uma obra como essa de enorme contribuição para as artes plásticas. Ela foi um marco na vida do artista. É uma contribuição clássica e que representa muito daquilo que o artista percebeu da cultura brasileira. Desde os aspectos de labor, das relações de trabalho, das relações de classe,

da questão humana, da etnia e formação do povo brasileiro. Ela oferece possibilidades de investigações históricas através dessa arte.

Podemos trabalhar na perspectiva dos planos, da figura, do fundo, do observador, do foco, da amplitude, da cor, da escala, da tonalidade, da dimensão, da saturação, da forma, do ponto, da linha, da geometria, dos objetos.

Maria Capelato (2005) infere a respeito da contribuição dos artistas modernistas brasileiros e latinos em relação à construção de identidades nacionais.

É importante lembrar, também, que nas primeiras décadas do século XX, foram organizadas comemorações relacionadas aos centenários de independência em muitos países. Tais comemorações deram ensejo a reflexões em torno dos problemas nacionais e busca de soluções para eles, o que explica, em parte, as tentativas de revisão das identidades nacionais (CAPELATO, 2005, p. 9).

Explica que o movimento modernista serviu para criar através das artes, principalmente da pintura a da representação que é genuinamente brasileira, porque na passagem do Segundo Reinado para a Primeira República ou República Velha, não havia essa preocupação. Por isso, percebemos nas obras a valorização do indígena em Tarsila do Amaral.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO E O CONTEXTO DOS ESTUDANTES: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O livro didático é o material de suporte pedagógico de professores e estudantes na realidade educacional brasileira. Conforme Bittencourt (2009) esse material é complexo e de difícil definição. Sendo objeto de estudo, tem despertado o interesse de muitos pesquisadores nas áreas de ensino. Estes materiais pedagógicos fazem parte da indústria cultural, devemos compreendê-lo na dimensão de mercadoria, (produto) tendo funções e finalidades para atender a determinados públicos.

Uma discussão presente nos manuais didáticos é a respeito da ideologia, ou seja, material portador de interesses, portanto de poder, em que pesem na escolha de determinados conteúdos históricos. Assim, é considerada uma ferramenta de poder curricular.

A vigilância nos livros de História corresponde aos “controles” pelos órgãos, como parte de pacotes governamentais para defender a determinadas concepções de

História. Como já foi o caso nas primeiras décadas do Brasil República. Outro fator é a idealização e a utopia de um material que vai resolver os problemas da educação no país, o que ainda é uma das concepções atuais ou leitura que fazem “um livro didático ideal”.

Sendo uma mercadoria, demonstra a vendagem e a apreciação, o crescimento das editoras e a sua respectiva concorrência frente mercado consumidor no mundo capitalista mostrando a importância desse material. Além de ter que atender a determinados critérios, de conteúdo e também de forma. Seu uso tem sido talvez a principal fonte para obter a informação por parte dos estudantes e quando solicitadas pelo professor. Notadamente, em áreas que não tem políticas públicas voltadas para a educação digital como na escola aqui pesquisada, os livros didáticos se tornam uma fonte peculiar e talvez única de pesquisa.

Para Choppin (2002) há um universo de fontes no livro didático de história e as investigações possibilitam considerar a diversidade de fontes inerentes ao material didático, tal como percebê-las no universo escolar. Além disso, a cultura escolar ajuda a constituir através de formas e de organização no âmbito da escola. A parte disciplinar dela em si é hoje também objeto de estudo da História Cultural. Há no manual escolar os elementos ideológicos, normas, instrumentos formais, com finalidades educacionais específicas, de acordo com a perspectiva historiográfica bem como do currículo. Sobretudo, a sua forma de apropriação enquanto material de consumo como um produto da civilização ocidental. Existiu em certo período da História do Brasil, o material de viés governamental, por conseguinte ideológico, em que os manuais escolares estavam alinhados à ideia de constituição de nação, de uma ⁶identidade nacional e de História tradicional.

Do ponto de vista historiográfico, essa perspectiva se respalda na história tradicional. São considerados fatos, acontecimentos, datas, cronologias, personagens. Nesse sentido para esse tipo de história só é possível a partir de documentos, principalmente, os documentos oficiais. Em que o papel do historiador seria o narrador e apresentava o documento, constituindo a própria História. Conhecida como História

⁶ “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, D, 2012, p. 2).

factual e positivista, os antigos manuais segundo Choppin (2002), atendem a anseios de seu tempo, com prazos pré-determinados:

Os livros de classe são também vítimas de seu sucesso: o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva. Por outro lado, a hierarquização dos níveis de ensino, a multiplicação das disciplinas e das especializações, e, nos países onde a edição escolar é da alçada do setor privado, a concorrência seguidamente encaminhada a que se entregam as empresas, contribuem para inflacionar o número de títulos disponíveis. (CHOPPIN, 2011, p. 7).

No entanto, os historiadores alertam como o próprio Choppin (2011), que o livro didático passou a ser uma fonte privilegiada, deixando de ser simples material pedagógico, para se tornar objeto de pesquisa. Além disso, esses autores abrem o leque de possibilidades para poderem refletir sobre os manuais daquela época na constituição da disciplina de História, em especial na França e no Brasil.

No Brasil, o Colégio Pedro II e o IHGB trouxeram contribuições para com a história da disciplina identificadas pela própria trajetória de Serrano, embora em alguns momentos viessem a ocorrer repentinas e abruptas mudanças, como por exemplo, as reformas no ensino. A reforma político-econômica passa a estar presente nos materiais de ensino.

Os livros escolares são também mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações, como ocorreu após a queda do muro de Berlim ou, como acontecerá no próximo ano, na maioria dos países da União Europeia, por ocasião da passagem ao euro. Também, nas sociedades ocidentais modernas, os livros escolares são vistos pelos contemporâneos como objetos de consumo pedagógico: é assim que os produtos do setor para escolar/paradidático (os anais de exame, os cadernos de férias, etc.) são hoje assimilados desde os profissionais até os "consumidores" (CHOPPIN, 2011, p. 7).

As reformas empreendidas por Francisco Campos procuraram padronizar através do currículo, o ensino de história da civilização, em que agradavam tanto a história sagrada/católica quanto à história positivista do progresso. Passando pelos manuais escolares, especialmente com a reforma realizada por Capanema, valorizando a nação e o espírito cívico, anunciado também por meio das fontes visuais.

A relação entre as representações iconográficas e os textos ainda continuam evidentes em livros didáticos, principalmente os de História.

No livro didático de História, a imagem visual, quando é utilizada no interior do texto principal dos capítulos, é chamada de —ilustração. Nos manuais didáticos, as ilustrações podem assumir diferentes funções que correspondem a objetivos pedagógicos distintos. As iconografias, nestes veículos de informação, aparecem sempre associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal (BOULOS, 2003, p. 29).

Isso também corrobora no que enfatiza João Bueno (2011) quando aborda as imagens nos livros de História, trata-se da leitura de imagens. Isso tem acontecido de diversas maneiras e o autor apresenta alguns pesquisadores e suas respectivas definições quanto ao papel dessas ilustrações. Notam-se algumas funções desempenhadas pelas ilustrações no ensino de História. Destacando-se, por exemplo, as funções narrativas, as funções persuasivas e as funções argumentativas. Ele enfatiza as dificuldades dos professores da educação básica quando usa as imagens na sala de aula, se concentrando na metodologia, porque a cultura escolar de certa forma enquanto tradição, valoriza o escrito para chegar ao conhecimento histórico.

Kazumi Munakata (2012) trabalha alguns temas referentes ao livro didático e traz vários dados sobre o campo de pesquisa da literatura didática. Para ele foi logo após a publicação dos trabalhos de Circe Bittencourt (1993) que se abriu a senda para as investigações acerca dessa fonte, pois as pesquisas acerca dos livros didáticos cresceram consideravelmente nos anos posteriores. Foi quando ela apresentou o trabalho na década de 1993. A partir dessa pesquisa, os historiadores se voltaram para os materiais de ensino. Nesse sentido, o trabalho desempenhado por ela é um marco nas pesquisas acerca de manuais didáticos.

Para Tania Regina de Luca e Sonia Miranda (2004, p. 9) são aspectos dos manuais didáticos: “A diversidade dessa fonte e a lógica mercadológica que orienta sua produção.” As autoras engendram um estudo panorâmico e analisam algumas características da produção e difusão dos livros didáticos desde a criação de políticas públicas no Estado Novo, passando pelo período militar e depois na redemocratização quando ocorreu a criação do PNLD. Para ilustrar utilizam alguns gráficos que assinalam um termo de distribuição dos livros, destacando inscrições e aprovações, editoras, desempenho, perspectiva historiográfica, perspectiva da aprendizagem e do programa. As pesquisadoras abordam tanto a questão mercadológica quanto as questões de currículos.

Acerca da radiografia apresentada pela autora que fazem perspectiva de educação abordada nos livros didáticos que analisaram de 2004 e 2005.

Tradicional — que aborda a História em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra.

Roseli Salete Caldart (2009, p. 39) ao tecer sobre a constituição da educação do campo no Brasil afirma: “A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”.

A problematização do que podemos entender por escola do campo se caracteriza e pode ser edificada como: “Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.” (2009, p. 46).

Ter como temática a discussão das representações dos trabalhadores do campo nos livros didáticos, a partir das imagens pressupõe compreender mesmo que brevemente a trajetória de inserção desses sujeitos nas escolas elementares. Romanelli (1986), ao refletir sobre a educação no Brasil, especialmente suas deficiências, enfatiza que ocorrem não apenas por questões puramente pedagógicas, mas pela forte influência externa. Dentre os fatores apresentados pela autora, a economia, a evolução cultural e a política se destacam como dimensões que condicionam a educação formal, de acordo as suas demandas.

No caso dos trabalhadores do campo, conforme Leite (1999), foi sobre a égide da transição da economia brasileira, iniciada em 1889, entre o setor industrial e rural exportador, que desencadeou o processo de migração dos trabalhadores do campo para a cidade. Ainda de acordo com este autor, o acesso à escolarização aos povos do campo tornou-se relevante como uma política de contenção desses sujeitos, devido ao êxodo rural. Essa incidência histórica vai repercutir mais fortemente no período de 1930.

Ancorado em Leite (1999), podemos assinalar a década de 1950 como marco para a educação rural, pois foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) que [...] desenvolveram projetos para a

preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas da saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc.”. (LEITE, 1999, p 36). Ainda segundo Leite (1999), tais medidas não foram suficientes para conter o processo migratório do campo para cidade (êxodo rural).

Em 1961, a crise na educação rural é aprofundada com a promulgação da Lei 4024, que designou o custeamento e a organização da educação básica. Aos municípios foi dada a responsabilidade de estruturar o ensino fundamental na zona rural. Foi exatamente a falta de recursos por parte de muitos municípios tanto humano quanto financeiro, que se assentou o colapso educacional para os povos do campo (LEITE, 1999). Em contrapartida, a educação instituída pelo governo, experiências de educação não formais vão surgir a partir dos sindicatos dos trabalhadores rurais, a Liga Camponesa e a Igreja Católica. É desses acúmulos de experiências que para Silva (2005), se origina o Movimento Nacional por uma Educação do Campo anos mais tarde.

Ao longo do Regime Civil-Militar assiste-se segundo Leite (1999), a concepção que permeia a educação foi a de que deve se instruir para a inserção no mercado de trabalho e dessa forma a educação rural sofre a substituição de professores por técnicos e extensionistas. A Lei 5692 promulgada em 1971, segundo Leite (1999), manteve o elitismo nos aspectos educacionais. Ao longo do Regime Civil-Militar foi celebrado ainda convênios.

Ao final da década de 1990, os movimentos sociais do campo, partindo de reflexões acerca da educação no Brasil, especificamente no meio rural, acirraram a luta formando o movimento nacional por uma Educação do Campo, de acordo com Caldart (2009).

Na concepção de Oliveira (2012), o envolvimento dos movimentos sociais do campo na luta por educação é o diferencial, que faz o contraponto entre Educação do Campo e Educação Rural.

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p 240)

Para as populações do campo, se projetar em um movimento que reivindique, e consolide o reconhecimento da forma e do jeito de ser camponês e de outras identidades sociais oriundas do campo; e que a educação oficial tenha como matriz o “chão onde pisa a escola”, evidencia os povos do campo como matrizes e protagonistas da produção de conhecimento, além de tencionar o Estado. Portanto, a Educação do Campo situa-se na oposição às práticas de desrespeito aos povos do campo em todas as dimensões, mais em especial, à educação e ao processo de exclusão das populações do campo; ao saber formal, além da luta pela reforma agrária e o acirramento da desterritorialização dessas populações, no momento histórico atual.

Romanelli (2001); Leite (1999) e Paiva (2003) enfatizam que ao longo da História do Brasil houve significativas transformações políticas, econômicas e sociais que salientaram mudanças na educação do país. No bojo dessas transformações o estado brasileiro assume a educação. Novos atores sociais através de lutas e principalmente pelo processo de industrialização vão ser instruídos a adentrar as escolas no intento de formar e capacitar mão de obra.

Aos povos do campo, a educação ofertada tinha como objetivo conter o homem no campo, evitando a migração deste para cidade, a fim, de não causarem desordem social em diferentes aspectos como: inchaço populacional e descontentamento. Esse cuidado com o homem do campo ocorreu a partir de 1910, quando o processo migratório do homem do campo para a cidade se intensificou.

Na zona rural, Marabá conta com 94 escolas que estão situadas no campo de acordo com PME e sua distribuição se estabelece em diferentes polos dentre eles: Polo Marabá, Polo São Felix, Polo Margem da Ferrovia, Polo Rio Preto e Polo Parauapebas. Atualmente os polos Margem da Ferrovia e Parauapebas foram organizados em 06 módulos de maneira que os professores possam trabalhar em suas áreas de formação. Neste sentido, o polo Margem da Ferrovia no qual atuou tiveram mudanças estruturais na divisão dos módulos que eram quatro durante o ano letivo, passando a serem seis módulos: dois módulos de 34 dias e 4 módulos de 33 dias, totalizando os duzentos dias letivos. Outra mudança ocorreu também no agrupamento do multissérie, pois agora as turmas estão divididas, contando com o agrupamento de duas séries na sala de aula por período, embora isso não seja o padrão para todas as escolas. Ainda há o multisseriado e o modular, ou seja, o segundo seguimento que é o ensino fundamental do 6^a ao 9^a ano em uma única sala de aula.

Nesse contexto de escola do campo, que atende filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras do campo, camponeses e lavradores, é que se encontra a Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro II, sua localização é na comunidade da P.A Carajás, município de Marabá. Fundada em 1998, sua estrutura de escola no primeiro momento de sua fundação segundo (BEZERRA, Darielde. 2014), contava com apenas uma casa que foi de madeira e coberta de palha, algo que era bastante comum nas áreas do campo e mesmo com a mudança, encontramos barracões e casas semelhantes a esta descrita.

Atualmente a escola tem uma nova estrutura, diferente do que era até 2009 quando tomou uma nova forma, sendo necessária ter manutenção em sua estrutura física Algo que às vezes parte de iniciativa da comunidade escolar.

3. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM IMAGEM EM SALA DE AULA

3.1 O CONTEXTO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE CARAJÁS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DARCY RIBEIRO II

A expressão “Marabá”, morfologicamente advém da cultura indígena, do tronco tupi-guarani, possuindo uma simbologia de cunho cultural. O nome foi trazido por Francisco Coelho, que era do estado do Maranhão, do município de Grajaú. Este apreciava a criação literária do poeta Gonçalves Dias que por sua vez já usara essa denominação. Um dos pioneiros na constituição de Marabá, situada na confluência de dois vales, o rio Tocantins e o rio Itacaiúnas.

Foi nessa cidade histórica que se instalou o burgo à margem do rio Itacaiúnas. Região marcada pela presença de indígenas, comerciantes e imigrantes, inicialmente devido à extração do caucho (madeira própria para pasta de papel, látex que se faz borracha e árvore frutífera). Em decorrência do período do ciclo da borracha esta região da Amazônia oriental se destacava pela extração e exploração dos cauchais. Os comerciantes, patrões naquele tempo aviavam os caucheiros para que estes pudessem trabalhar na mata, extraíam o leite dessas árvores para movimentar a economia local. Na extração da goma que a partir disso surgiria o látex, havia todo um processo na produção da borracha. Ao final os cauchais eram derrubados. De acordo com o antropólogo Otavio Guilherme Velho ao pesquisar a região:

A certeza do caucho atrai multidões de muitas partes, especialmente do Maranhão e do Norte de Goiás, ainda transbordamentos da frente pecuarista; e também do Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia e outros Estados. Aparentemente, na área do Itacaiúnas a exploração da borracha sempre foi livre. Qualquer um que quisesse poderia internar-se na mata em busca da goma. (VELHO, 2009, p. 35)

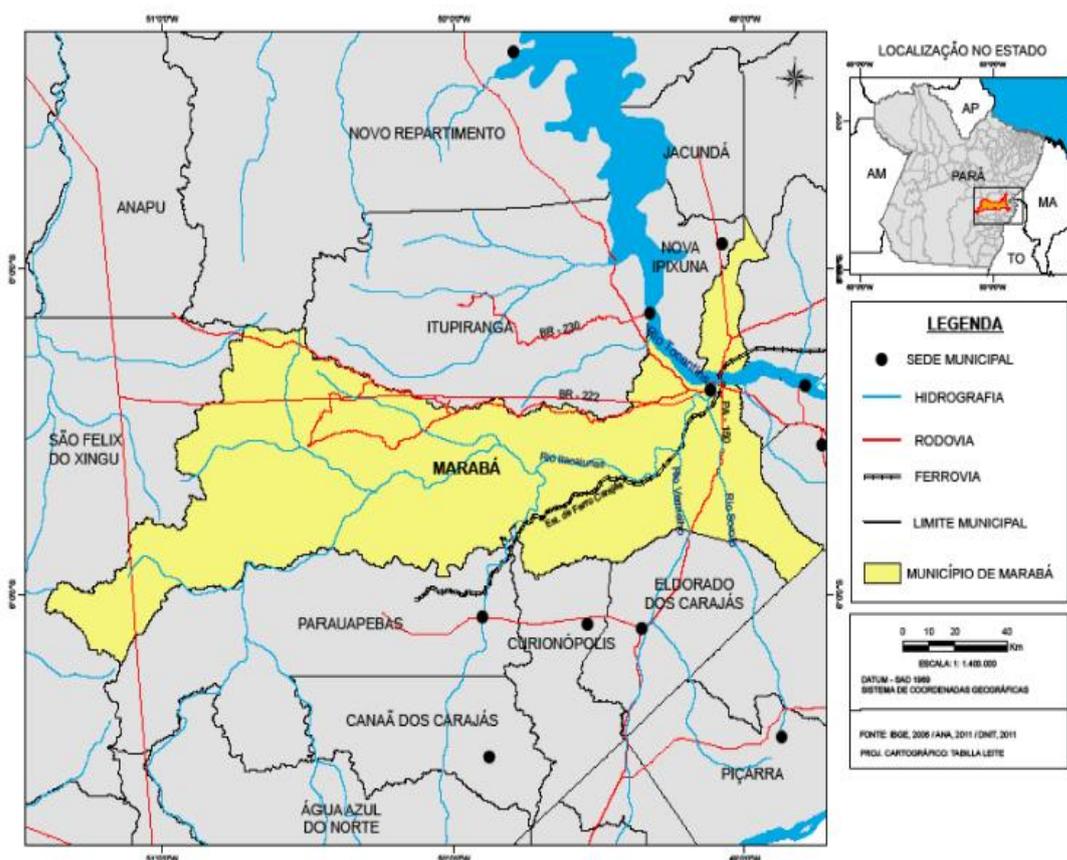
O pesquisador destaca as diferentes frentes extrativistas na região, como fatores que contribuíram para o desenvolvimento local, devido também às várias migrações e imigrações que ocorreram naquele tempo. Migrações de várias regiões, como também de outros países, de libaneses e sírios, em decorrência também da I Guerra Mundial. Os fatores geográficos dos rios, ao mesmo tempo os fenômenos das chuvas e os alagamentos são características desta região na atualidade. A partir do burgo do Itacaiúnas e do Barracão - confirmado um centro comercial que contribuiu para a

formação de Marabá. Portanto, podemos compreender que Marabá, surgiu de mercadores que acreditaram na forma da economia local no modelo extrativista, através do caucho e depois da castanha. Marabá despontou na extração do caucho, com o auge da produção da borracha para abastecer a indústria de automóvel, especialmente nos países industrializados.

A castanha é um símbolo cultural e econômico desse estado especialmente da região sudeste. Houve um intenso cultivo e extrativismo em Marabá, pois após a decadência do período da borracha, a economia extrativista foi voltada para a extração da castanha figurando como um produto de valor comercial local e nacional para a exportação. O transporte era feito por meio fluvial. Os rios da região facilitavam o transporte e conseqüentemente a sua comercialização. Uma região que tinha em abundância a castanha. Pois após a decadência da extração da borracha, a castanha representava o principal produto de exportação e abastecimento.

Podemos compreender de acordo Otávio Guilherme Velho, as aberturas econômicas representadas pelas: borracha, castanha, mineração, agricultura e pecuária em Marabá. São frentes que simbolizam os vários ciclos econômicos vivenciados aqui e importantes antes mesmo de sua autonomia municipal e principalmente depois do desenvolvimento. Corroborando assim para as migrações de trabalhadores de outros estados como do Maranhão e de lugares inclusive fora do Brasil. Isso ocorre entre o final do século XIX e início do XX. (VELHO, 2009).

Figura 11 : localização geográfica de Marabá no estado do Pará.



FONTE: (SILVA, M. E. C. 2020, P.269)

Do ponto de vista geográfico, Marabá é uma cidade que está localizada a sudeste do Estado do Pará. Faz divisas territoriais com outros municípios tais como: Itupiranga, Jacundá e Rondon do Pará ao norte, São Geraldo do Araguaia, Curionópolis, Parauapebas e São Félix do Xingu ao sul, Bom Jesus do Tocantins e São João do Araguaia ao leste e Senado José Porfírio ao oeste do estado.

Esta é uma cidade centenária, com uma idade que ultrapassa um século de existência e de história. Fundada a partir do dia 05 de abril de 1913, foi uma das regiões exploradas pelos portugueses ainda no século XVI, embora seu povoamento ocorresse muito tempo depois.

Na década de 1950, ocorreram as notícias relacionadas ao ouro e diamante, despertando o interesse de muitos sertanejos. O que provocou o processo de migração de muitas pessoas para essa região. Acompanhada pelo *boom* da mineração na região na década de 1980, em Serra Pelada, no município hoje de Curionópolis.

A formação econômica e política de Marabá para NEVES, Evandro; SCHIMITZ, Heribert. (2018) passou pela expansão do capital econômico. O assentamento 26 de março representa o processo de ocupação na região do campo em

Marabá, bem como a conquista dos camponeses, trabalhadores frente às oligarquias políticas e econômicas daquele contexto de formação da cidade e do acesso a terra.

Sua população segundo a estimativa do censo do IBGE de 2020 está em torno de 283.542 habitantes. Segundo o censo de 2010, cerca de 47.399 pessoas residiam na zona rural, ou seja, uma quantidade expressiva da situação domiciliar. Nesse contexto da Amazônia, a cidade tornou-se porta de entrada para a região e nesse sentido há uma grande quantidade de pessoas que residem no campo, provenientes do fator do processo de ocupação e dos conflitos de terra que fazem parte da história local.

Figura - 12 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro II.



FONTE: Arquivo pessoal (2021)

Nessas escolas há as modalidades de ensino modular multisseriado, e é ofertado o ensino fundamental: anos iniciais do 1º ao 5º ano, sendo os professores pedagogos, e anos finais do 6º ao 9º ano. Os professores são responsáveis por suas respectivas disciplinas de formação, ainda que trabalhem com outras disciplinas, especialmente os docentes das áreas de humanas, para complementação de carga horária.

Essa escola tem uma dimensão histórica e social com a comunidade desde o período de sua criação em 1998. Ela é de fundamental importância para a alfabetização dos filhos dos trabalhadores do campo. Nesse sentido, os estudantes do campo foram

fortalecidos a buscar o ensino na escola local. Como consequência disto, a permanência da família na comunidade.

A escola atende estudantes da educação infantil, bem como da educação básica. Do primeiro ao segundo seguimento, 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Sua estrutura física conta com duas salas de aula, um banheiro, um depósito, uma cozinha, um campo de futebol, uma secretaria e um pátio na frente da unidade escolar. Conta também com uma área arborizada e sua cerca viva é formada por plantas. Um espaço bem arborizado. Não foi sempre assim. A construção da escola no formato mostrado na figura acima foi concluída só em 2009, sendo pintada pela própria comunidade escolar.

A construção da escola remonta a uma história local, pois foi fruto da reivindicação de uma professora - a Nelma - e também da comunidade por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para que chegasse até a Prefeitura Municipal de Marabá (PMM).

O nome da escola foi uma escolha do professor Josias Borges, quando ocupou o cargo de coordenador da escola em 1988, de acordo com: (BEZERRA, Darielde, 2014) esse nome, foi escolhido em homenagem ao sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro, que procurou entender a formação do povo brasileiro por meio da antropologia e de outras matrizes culturais.

A ocupação da área ocorreu também em função da extração da castanha, pois na região existia em abundância tal produto. A história da comunidade se relaciona aos modos de vida e trabalho daqueles castanheiros. Eles transportavam a castanha por meio do rio Sororó, principal rio da região. É desse contexto que advém o nome: “ponta de pedra” local de embarque das castanhas coletas pelos castanheiros nas matas.

Com a derrubada dessas áreas verdes, das matas, pelos madeireiros ilegais e principalmente para atender a frente de expansão do gado, hoje se vê poucas áreas de vegetação. O que se tem mais na região são pastos. O que percebemos diariamente quando estamos fazendo esse percurso até à escola.

O sistema de ensino modular o (SOME) como é conhecido, nele há algumas peculiaridades aos quais se estabelece. A organização se diferencia do sistema de ensino regular em diversos aspectos. Primeiro que os professores do módulo trabalham com diversas disciplinas diferentes de sua formação, e mesmo no regular isso acontece. Outra diferença evidente que é exercida em meu trabalho, é que geralmente são dois meses para que nós professores trabalhemos naquela unidade de ensino, e em seguida,

passemos para a outra escola do polo fazendo uma espécie de rodízio com os demais professores.

O agrupamento das multisséries no modular fica evidenciado pelas diversas idades dos estudantes e também dos níveis de ensino. O que também é um dos desafios. Trabalhar no modular não é apenas ensinar a sua disciplina é também procurar fazer a alteridade constante e propor solução. A escola polo, que é a unidade central nesse esquema está hoje representada pela E.M.E.F Cupuaçu. Os critérios para a escola polo são da Secretaria Municipal de Educação considerando a distância da mesma.

Nesse sistema de ensino, as disciplinas são trabalhadas por módulos. Os duzentos dias letivos são distribuídos entre as áreas de conhecimento. O sistema modular escancara nesse formato a precarização da educação básica nas unidades de ensino do campo. Não havendo o interesse por parte do poder público, em ofertar o ensino regular.

No contexto de sala de aula, há a integração e interação entre o 6º e 7º anos. São ministradas aulas para essas duas séries concomitantemente. Assim como também para os 8º e 9º anos do ensino fundamental, os planejamentos e os planos de aulas procuram alinhar as habilidades e objetos de conhecimento em níveis e graus de complexidade. Nós professores temos trabalhado as habilidades das respectivas disciplinas e, além disso, temos também a tarefa de alfabetizar alguns estudantes que porventura ainda não saíram do nível do reconhecimento das palavras.

O Ensino de História nessa modalidade trabalha conteúdos e temas que buscam sensibilizar os estudantes para a historicidade do local. São flexibilizados de modo que possam atender a todos os estudantes, já que a carga horária de uma série acaba se juntando com a outra e desse modo os planejamentos são direcionados para que contemple as quatro séries, principalmente em decorrência do tempo e do multisseriado.

Um das metodologias usadas no ensino modular são os grupos de trabalhos, percebendo sempre que possível os níveis de ensino-aprendizagem de cada estudante. O exemplo do grupo de leitura com o estudante do 6º e 7º anos, 8º ano grupo de discussão e 9º ano grupo de produção.

O Sistema Modular escancara a precarização da educação, pois não nasceu do avanço. Pelo contrário, nasceu do atraso. O SOME (SISTEMA MODULAR DE ENSINO) é, aliás, anterior à Constituição de 1988. A Educação do Campo nasceu do avanço da Constituição de 1988. O Modular surgiu no Pará, Amazonas, Rondônia, Tocantins, etc., como alternativa à ausência de infraestrutura para atender as metas de universalização da Educação Básica. Seria um projeto emergencial que atenderia

provisoriamente comunidades até que a infraestrutura fosse providenciada. E foi ficando porque a educação não é uma prioridade.

O Sistema de Organização Modular de Ensino foi regulamentado e sancionado a partir da lei estadual paraense de nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Embora já existisse no estado do Pará desde 1982. Em que legaliza e autoriza o funcionamento dos sistemas de ensino nos municípios do Pará, para que se organize em conjunto com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.396). Principalmente por estabelecer alguns objetivos e finalidades essenciais:

- I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (DOE, 2014)

O segundo inciso desse artigo apresenta a diversidade territorial. Uma das disciplinas no currículo do sistema modular de ensino é exatamente a de Estudos Amazônicos. Em que existe essa preocupação com as populações que vivem no campo, a consideração sobre o território, sobre a tradição, sobre a cultura dos povos do campo e suas dinâmicas. Até porque tem sua dinâmica e sua importância no contexto sociocultural.

De acordo com as informações anteriores, a Semed (Secretaria Municipal de Educação) de Marabá, organiza o sistema modular na região a partir de um cronograma e também de acordo com o seu calendário letivo o sistema modular atende a comunidade, os estudantes da zona rural. Por meio da DECAMP (Diretoria de Ensino da Educação do Campo) essa diretoria é responsável pelas questões de orientação e funcionamento da educação do sistema modular e também regular.

Um dos desafios da educação do campo, não apenas nesse período de pandemia, foi a falta de acesso à internet que é um problema estrutural. As maiorias dos estudantes

não possuem acesso à internet de qualidade e dessa forma, a comunicação se torna precária. A educação do campo pensada por módulo pode ser pensada a partir da especificidade de cada comunidade, de cada escola. Trabalhando o currículo e os temas transversais pode ser umas das pontes necessárias ao campo. Além disso, pensar e trabalhar com o método da pedagogia da alternância é um diferencial para o ensino nessa modalidade.

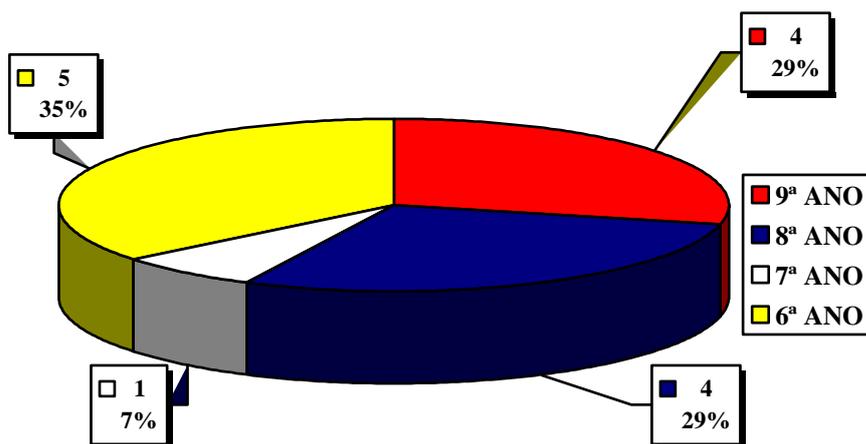
Para essa investigação foi realizado um questionário socioeconômico e cultural. Nele estão inseridas 20 (vinte) perguntas acerca do perfil dos alunos dessa pesquisa e do grupo familiar. Dessa forma, foi convidado os 08 (oito) estudantes, devido à turma ser reduzida. Nesse cenário tivemos 04 (quatro) estudantes do 9^a ano e 04 (quatro) estudantes do 8^a ano devidamente matriculados e assíduos. E assim, puderam responder ao questionário.

Para traçar o perfil dos estudantes incluímos algumas outras questões que ajudaram de forma eficaz na análise e compreensão do grupo de pesquisa. Para que os estudantes pudessem inclusive refletir sobre as suas atividades de trabalho fora da escola, ajudando os pais nas tarefas de casa, na roça, no curral, no pasto, na cozinha ou mesmo na comercialização dos produtos.

Como parte da metodologia, buscamos registrar a participação dos estudantes nas atividades econômicas que a família realiza na comunidade. Os registros fotográficos da jornada cotidiana foram feitos por alguns estudantes. Para que se pudesse perceber e despertar a sensibilidade em algo que está no seu dia a dia. Ter na consciência a importância dos trabalhadores na construção dos sentidos de ser e saber do campo.

Em consideração ao anonimato dos nossos sujeitos da pesquisa e por questão de ética consideramos as iniciais de seus nomes e também a sua idade para a sua identificação.

GRÁFICO 01 - Quantidade de estudantes matriculados e sua divisão por ano escolar.



FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021.

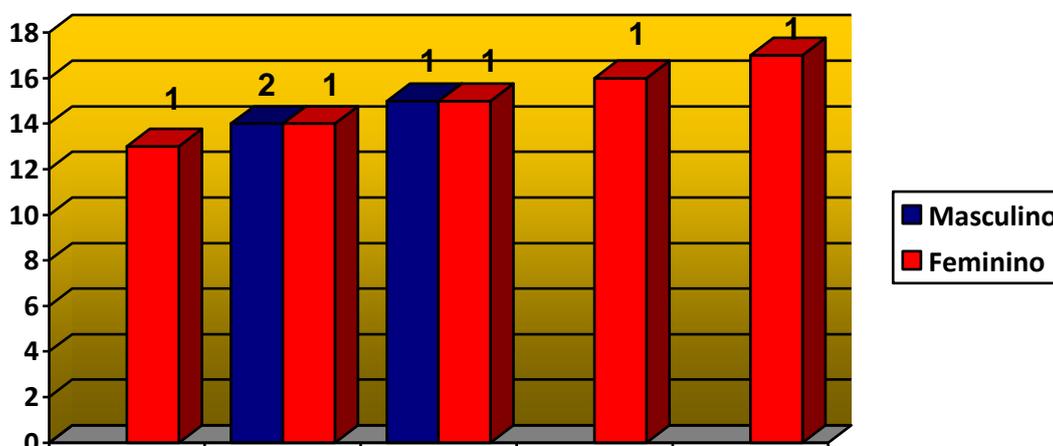
Os estudantes participantes dessa pesquisa se mostraram dispostos a participarem. Quando foi solicitada a documentação, todos entregaram o termo de consentimento em tempo hábil, termo de uso de imagem assinado pelos pais e responsáveis. São estudantes da escola Darcy Ribeiro II há bastante tempo. Inclusive, quando perguntados a cerca do tempo que a família residia na localidade, muitos estudantes afirmaram que viviam na localidade há mais de 10 anos, 20 e 25 anos respectivamente. Isso nos leva a refletir também sobre a constituição da comunidade e o processo de ocupação, pois a escola funciona desde 1998.

O gráfico acima representa a quantidade de estudantes matriculados na turma multissérie. Uma turma que participa ativamente nas minhas aulas quando estou presente trabalhando a disciplina de História, como também outras disciplinas devido à carga horária anual do componente curricular não completar 200 horas mensais, embora o trabalho de planejamento não seja considerado, nem tampouco os trabalhos que acabamos levando para casa. Além de História, trabalhei também a disciplina de Artes e Educação Física. No que concerne à disciplina de Artes, utilizamos assuntos inerentes à mesma, como por exemplo, o estudo da composição de imagens: do ponto, da linha, da forma, utilizando bastante este diálogo por meio da interdisciplinaridade nas aulas e nas oficinas.

A escolha da turma se deu em decorrência do período em que estive na escola, sabendo dessa rotação que desenvolve em escolas diferentes. Também por saber que os estudantes eram participativos e os pais eram presentes na vida escolar dos filhos, segundo a coordenadora da escola.

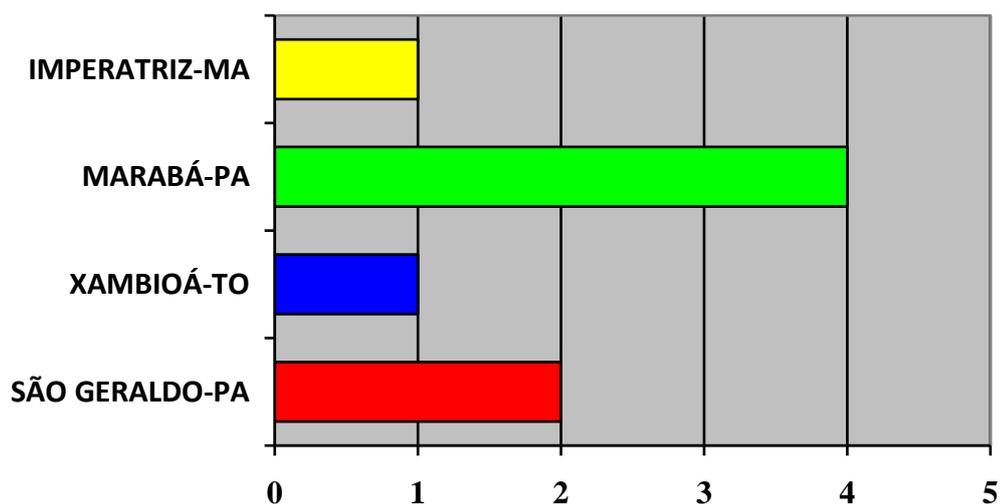
Em relação à faixa etária e a série, ainda encontram-se estudantes fora de faixa etária devido aos vários problemas estruturais no próprio sistema modular. O acesso à escola devido os problema com o transporte escolar, as péssimas condições das estradas aliada aos problemas dos alagamentos, das pontes e das cheias no período de chuva, são exemplos típicos. Agravado com a pandemia da Covid-19 desde março de 2020 quando as aulas foram suspensas. Além disso, a comunicação precária. Há poucos pontos de sinais de rede telefônica.

GRÁFICO 02 – Quantidade de estudantes de acordo com a sua faixa etária.



FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

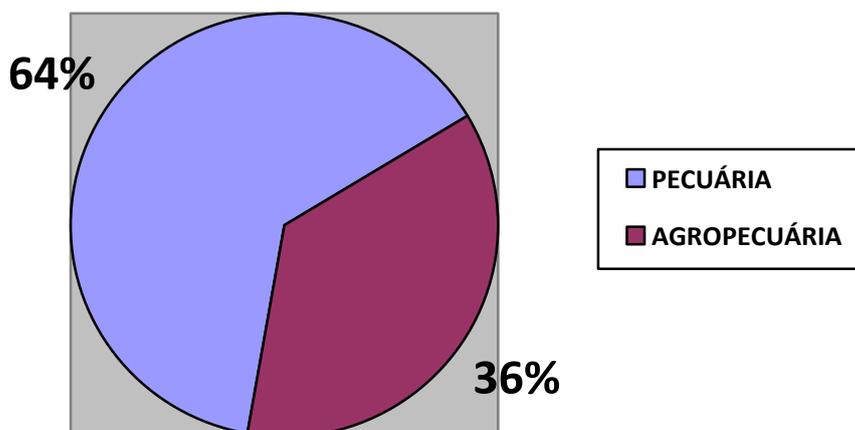
Nota-se neste gráfico acima, a faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa. Sendo (62,5%) do gênero feminino e (37,5%) do gênero masculino. Os dados nos indicam a distorção idade-série que é observada neste levantamento, não somente quando o estudante reprova ou quando ele abandona a escola. Há situações em que o mesmo repete a mesma série no ano seguinte. Ou até mesmo quando o estudante foi matriculado tardiamente.

GRÁFICO 03 – Municípios e Estados de nascimento.

FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

É importante compreender que a partir dos estados e das cidades em que nasceram estudantes, isso nos ajuda a reconhecer dinâmicas de cada região, assim como suas particularidades, como o processo de migração em função de melhorias de vida e propósitos de emprego. Em função de produzir na comunidade, são famílias que trabalham com os mais diversos tipos de produtos alimentícios.

O leite e seus derivados como o queijo são um dos principais produtos dessa comunidade. Marabá despertou o interesse de muitos imigrantes desde o início do século XX. O que percebemos é a continuação no processo de imigração motivada por outras questões.

GRÁFICO 04 – Principal atividade econômica desenvolvida pelas famílias.

FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

De forma majoritária, a resposta dos estudantes quando perguntados acerca da principal atividade econômica desenvolvida pela família, representado no gráfico acima, as famílias trabalham com a criação de gado, sendo alguns trabalhadores com o gado de corte e outros com o gado de leite. O trabalho com o gado corrobora com o que o antropólogo Guilherme Velho tem apresentado em sua pesquisa precisamente quando mostra a expansão da frente pastoril após a decadência do ciclo do minério.

A criação de gado domina o panorama e a paisagem nessa vila. Basta perceber no questionário os números apresentados. Alguns vivem exclusivamente da criação de gado e outros do leite e seus derivados. Nas propriedades há uma variedade de frutas, como o cupuaçu e o açaí. Este segundo é um dos produtos de referência da Amazônia e aqui na região sudeste de Marabá se encontra com bastante facilidade. As famílias produzem polpas nas suas propriedades através da despoldadora. Com o aumento do desmatamento para a criação de gado, as florestas e conseqüentemente os açaizais diminuíram. Em algumas propriedades há plantação de açaí, pois o solo dessa região é fértil e propício a esse tipo de árvore.

Nas aulas de História, trabalhávamos temas próximos à realidade vivida pelos estudantes, expressando assim as suas expectativas, as suas críticas e os seus anseios, buscando a compreensão do contexto de suas vivências, esses estudantes foram prejudicados, pois passaram um período longo e distante da escola em função da pandemia. A escola representa para eles um lugar para além da sociabilidade, um lazer, o brincar e se divertir. Ao falar sobre o aspecto econômico, relatou-se de forma expositiva a questão do gado e do leite, a produção de queijo por um lado e o leite para abastecer o laticínio localizado na vila Sororó - PA 155, KM 35.

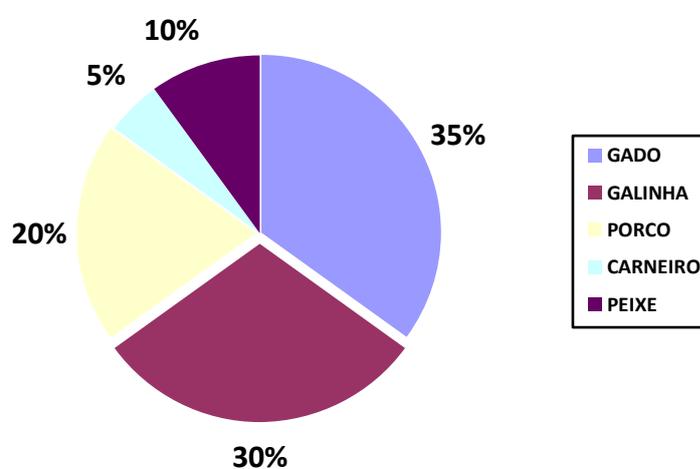
13 - Estudante ajudando a retirar o leite em sua comunidade.



Fonte: Arquivo do estudante G. 11/11/2021

A fotografia foi enviada pelo próprio estudante através do seu aparelho eletrônico, registrando a principal atividade econômica da família. O principal produto vendido e comercializado por eles é o leite. O leite é “o cargo chefe”. Desenvolvem outras atividades tais como a criação de animais de pequeno porte.

GRÁFICO 05 – Atividades econômicas realizadas pelas famílias.



FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

Este gráfico é uma amostra dos principais animais criados nas propriedades dos estudantes e de suas famílias. O gado apresenta-se como o principal expoente da

pecuária nas fazendas aqui referidas. É um animal de maior valor econômico da pecuária no Brasil. Em 2020 representando cerca de 22,3 milhões de cabeças bovinas somente no estado do Pará. No panorama municipal, Marabá fica em 3º com 1,3 milhões de cabeças. (IBGE, 2020)

A criação de galinha também se apresenta como uma das atividades econômicas com bastante incidência, isso porque a galinha caipira tem valor agregado maior do que a outros tipos de galinha. O porco se configura em terceira posição.

O peixe e o carneiro ocupam as últimas posições. Essas criações são a base da renda das famílias desses estudantes que desenvolvem há bastante tempo em suas propriedades.

14-Propriedade da família do estudante **E**.

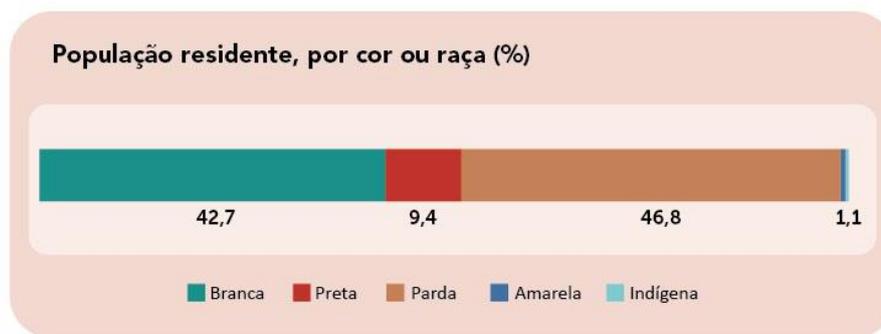


FONTE: Arquivo do estudante **E**. 11/11/2021.

Esse é o cenário da pecuária brasileira. A criação de gado de corte é a principal atividade econômica dessa família. A dinâmica de trabalho com o gado é diferente. Os estudantes ajudam seus pais desde cedo, às vezes acordando às 05h00min, ou até mais cedo para lidar no pasto, no curral ou em outra atividade relacionada a esta.

O portal - *IBGEeduca* - apresenta conteúdos, informações e dados acerca da população brasileira. Chamando a atenção ao indicador de cor e a raça segundo a autodeclaração em pesquisas pelo instituto, temos a seguinte porcentagem:

GRÁFICO 06 - Panorama no Brasil de Porcentagem de autodeclaração:

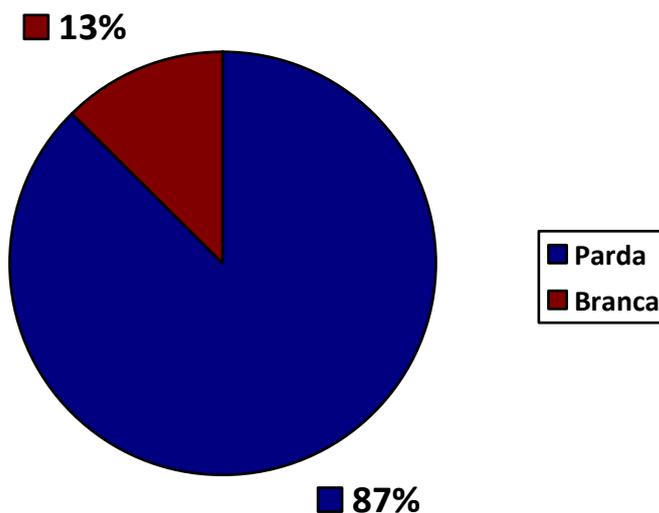


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Por que os dados apresentados nessa tabela de autodeclaração, a cor preta ainda é baixa? Qual seria a explicação para a não identificação frente aos institutos de pesquisa, sabendo que a população brasileira é diversa etnicamente? Na medida em que a população negra apresenta porcentagem maior nos dados de pesquisa, revelam além da desigualdade racial o racismo, de acordo com novas pesquisas.

De acordo com a pergunta sobre a classificação de cor segundo as categorias utilizadas pelo IBGE, entre cinco opções A Branca, B Parda, C Indígena, D preta e E Oriental tivemos os seguintes dados.

GRÁFICO 07 - Autodeclaração dos Estudantes



FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

Quanto à classificação da cor, segundo as categorias usadas pelo senso de pesquisa e estatística, o IBGE, o gráfico exibe consideravelmente a cor parda como a predominante na classe. No entanto, sabemos que segundo o próprio instituto de

pesquisa tem revelado novos dados e apontado novos cenários. Principalmente com os efeitos da legislação e do ensino de História na temática étnica e racial da identidade, do reconhecimento e da valorização.

Tabela 07 : Narrativa da estudante A 14.

Estudante A 14 frisou que viver na zona rural é sinônimo de tranquilidade e sossego, que o local oferece. *“A maioria dos meus familiares praticamente são maranhenses. Me sinto muito feliz quando vou visitar minha família, geralmente no Maranhão e no Tocantins. Apesar de que a maioria das pessoas tem preconceito com os maranhenses e com o estado em si, eu o acho bem interessante. Cheio de vida, cultura, costumes, comidas diferentes, a grande abundância de frutos e lugares incríveis de se ver.”*
Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021).

Figura 15: A representação do prato de comida.



FONTE: Desenho produzido pela estudante A, 14.

Interessante notar a visão histórica e crítica em relação à xenofobia contra os maranhenses no estado do Pará. Além disso, seu desenho traz uma metáfora, que é sobretudo da importância dos trabalhadores no mundo, especialmente aqueles que sustentam o planeta por meio da produção de alimentos através da agricultura, da agroecologia e da agricultura familiar.

A representação do prato de comida reflete nesse caso a imagem de trabalhador que está presente em seu imaginário, nas práticas cotidianas do seio familiar e na comunidade de Carajás. Procurando demonstrar quão importante é o trabalhador do campo, àqueles que abastecem as feiras com diversos tipos de produtos e alimentos, com pouco uso de agrotóxico.

No primeiro momento se procurou resumir a imagem de trabalhador através dessa representação. Já no segundo momento, houve a preocupação em representar além

da mulher no trabalho, o processo de produção do queijo, seu modo de preparo e seus ingredientes. Mas também se percebeu o trabalhador a partir da figura dos seus pais, representado nos desenhos.

A ideia da fome foi tematizada por essa estudante, em um contexto tão complicado quanto o atual. A alimentação de todas as pessoas vem do suor do trabalhador do campo. O arroz e o feijão são produzidos também nessa comunidade, no entanto, não são monoculturas característica desse contexto. Pois no segundo momento houve a apresentação diferente do primeiro, que foi a produção do queijo como derivado do leite, o que ratifica a ideia da principal atividade econômica estar ligada à pecuária, entre o gado de corte e o gado leiteiro.

Figura 16: O processo de produção do queijo.



FONTE: Desenho produzido pela estudante A, 14.

Percebeu-se a cultura do trabalho nos desenhos, bem como nas narrativas dos estudantes quando questionados a respeito do estudo e do papel da escola. Foi a partir dos relatos dos estudantes, pois quando questionados acerca dos estudos e cronograma, evidentemente o trabalho se sobressai no cotidiano deles. Muitos ajudam os pais nas atividades diárias, na cozinha, na roça, na alimentação dos animais e criações. Essa é a dinâmica da cultura do trabalho.

As representações que aparecem aqui são representações que ganham destaque pelas suas profundidades estéticas. Apresentando um cotidiano no contexto do campo através dos desenhos.

Tabela08: Narrativa da estudante W 14.

Estudante **W** 14 relatou a felicidade de viver na comunidade com a sua avó e o fato de ter feito vários amigos na comunidade.

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

Tabela 09 : Narrativa da estudante E 14.

Estudante **E** 14 esse estudante quer ajudar a família em sua propriedade, dando sequência na atividade econômica de seus pais, em sala de aula expressou a vontade de estudar curso de agropecuária que inclusive foi aprovado no IFPA. Sua família reside na localidade há 25 anos. Ele trabalha na fazenda e é o lugar que ele mais gosta, pelo sentimento de pertencimento e seu modo de vida. Cita: *“Minha família mudou-se para a comunidade Carajás em, 1996. Quando a minha família chegou para essa comunidade aqui era tudo mata, tinha poucos moradores na comunidade Carajá. Hoje tá tudo diferente como eu falei: de primeiro tudo era só mata, mas agora tá muito diferente, tá tudo limpo, grandes pastagens, mudou tudo. A vista como era antes, as estradas tá mais melhor, os veículo, quase todas as pessoas já tem seu carro ou sua motinha” ... “Ninguém aqui tinha acesso à internet e hoje quase todo mundo já tem”* Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

Figura 17: Imagem aérea da propriedade.



FONTE: Desenho produzido pelo estudante E, 14.

O estudante procurou representar a planta de sua propriedade, destacando a casa, a estrada, o barracão, os pés de coco, o curral, a balança, e a figura do seu pai, com a ideia de profundidade.

Tabela 10: Narrativa estudante I 16.

Estudante **L** 16, não entregou a biografia.

Tabela11: Narrativa estudante I 17.

Estudante **I** 17 “ *Eu comecei a estudar nessa escola deste de quando eu tinha sei anos di idade. A minha primeira professora foi a Darielde dos Santos Bezerra. Aprendi a ler com ela, eu tinha sei anos de idade quando aprendi o abc mass sô muita feliz no lugar onde eu to junto com a minha familia*”. Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

A construção das biografias ocorreram no período em que estive presente na escola. Foi uma das estratégias utilizadas para poder também acessar a vida dos

estudantes da pesquisa, a comunidade, as origens, as mudanças no espaço geográfico da região; percebendo o apego à escola Darcy Ribeiro II, pelas amizades e aprendizados. Esse momento de escrita na aula, no início foi muito produtivo tendo em vista depois a socialização pelos estudantes das suas histórias de vida.

O compartilhamento da leitura das bibliografias ocorreu assim que os estudantes finalizaram essa atividade que teve duração de 03 aulas para a escrita, leitura e compartilhamento. O trabalho com a história de vida é uma metodologia adotada nas aulas de história. Isso ocorre em cada escola que passo no decorrer do módulo, pois as bibliografias apresentam conteúdos riquíssimos do ponto de vista social, emocional e político.

Nesse momento de produção das biografias pelos estudantes, notamos em seus relatos a importância da comunidade para as suas vidas e de suas famílias, bem como da escola como um espaço para além do ensino escolar. A escola como um espaço de lazer, vivência e de aproximação das famílias nessa instituição.

Tabela12: Narrativa estudante V 13.

Estudante V 13 em seu relato detalha as atividades na propriedade e suas expectativas para o futuro, que está relacionado à sua vivência. *“Na minha casa mexemos com gado, galinha, porco, carneiro entre outros animais. Gosto de morar na comunidade Carajás por ser um lugar tranquilo e bonito... Tenho muitos planos para o futuro, inclusive de ser veterinária, pois nós mexe com gado leiteiro, e esse é apenas um dos meus desejos.”* Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

Descrevendo o cotidiano, e suas tarefas diárias.

Tabela 13: Narrativa estudante E 15.

Estudante E 15 *“moro no interior em uma comunidade que se chama Vila Carajás conhecida como (Birosca) vivo nessa comunidade há 15 anos, ou seja, dêsqe eu nasci.”...* *“Um fato que abalou muito minha família foi a morte do meu bisavô materno.”* Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

Figura 18: O trabalho no bananal.

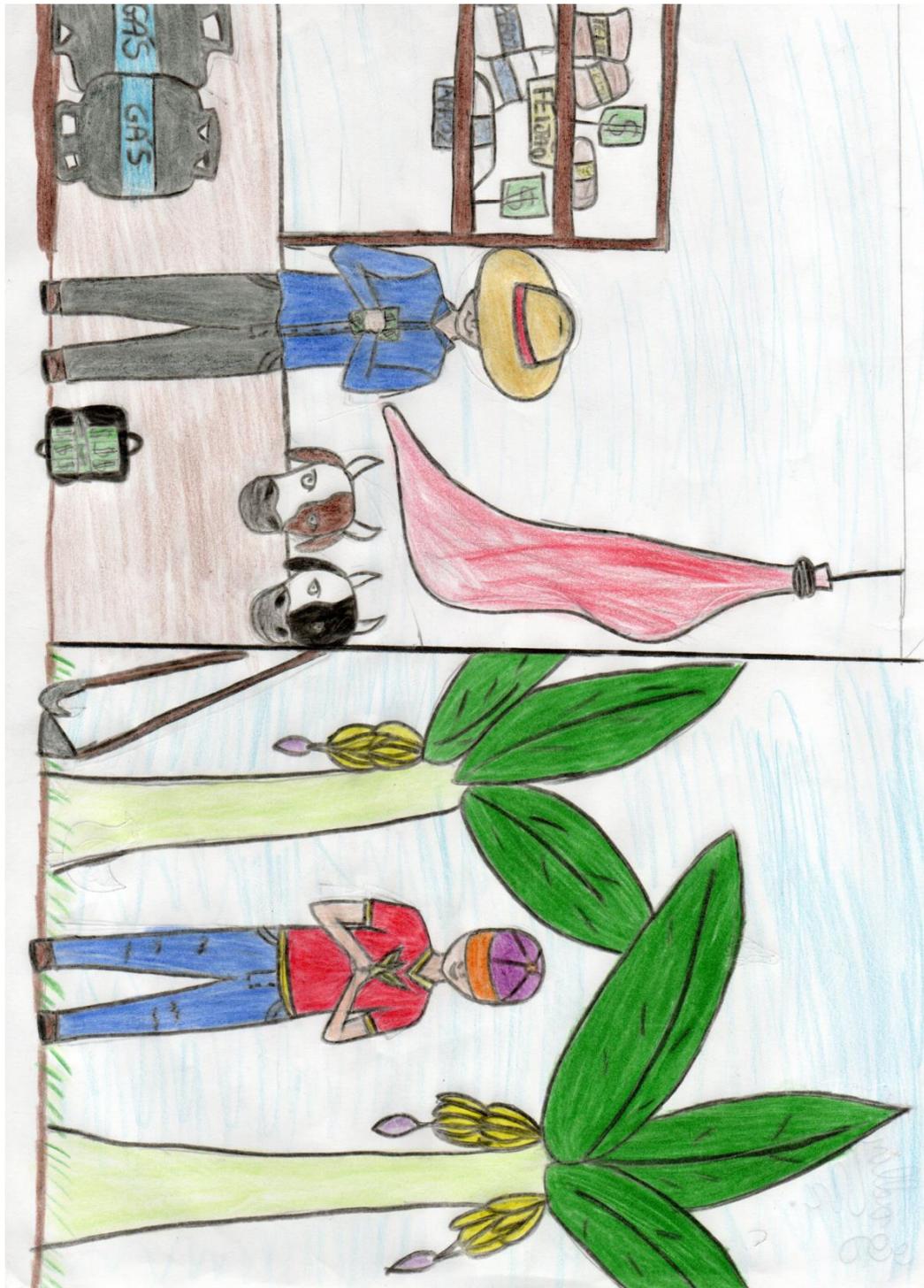


FONTE: Desenho produzido pela estudante E, 15.

Esta representação procurou representar a divisão do trabalho entre o homem e a mulher no contexto rural. Especificamente na colheita de banana. Para além dessa descrição. O desenho trabalha elementos representativos, vestimentas, os cuidados, instrumentos utilizados. O que foi relatado pela estudante que produziu esta arte teve como intuito explorar a relação do homem no campo com o trabalho, os produtos cultivados, suas fases, sua comercialização, as diferentes espécies de bananas, os cuidados nesse trabalho.

O processo de cultivo foi descrito pela estudante, um saber que está sendo passado para os filhos.

Figura 19: Dois planos, o comercio e o bananal.



FONTE: Desenho produzido pela estudante E, 15.

Este foi o primeiro desenho que tratou de representar elementos que há no contexto rural. Um pequeno comércio que vende de tudo um pouco, principalmente o básico para a sobrevivência e no segundo momento tempo a ideia do trabalho e da principal atividade econômica desenvolvida no contexto familiar, e aqui, apesar de não

estar representada a mulher, notou-se uma mudança em relação ao segundo trabalho, após as oficinas e as orientações.

Tabela14: Narrativa estudante G 15.

Estudante **G 15** o estudante relatou os momentos difíceis em relação aos acidentes que sofreu: *“Fui botar comida pro porcos e escorreguei e quebrei o braço esquerdo”... “dois anos depois eu sobi na ladera e dessi a toda velocidade e a Bicicleta começou a bambiar e me lasquei duma queda e quebrei a cavicula”* Biografia (19/10/2021)

FONTE: Biografia, texto escrito. (19/10/2021)

Figura 20: O trabalho no curral ao amanhecer: a retida do leite.



FONTE: Desenho produzido pela estudante G, 15.

O curral é um dos ambientes mais vivenciados pela família e principalmente pelo estudante, afinal de contas a atividade em retirar o leite é diária. A cultura do trabalho também passa por esse espaço. Nessa representação há duas vacas, um balde em destaque, uma autoimagem, segundo ele é a sua própria representação, destacou em sua fala a presença de um menino negro, que acorda para trabalhar sempre ao amanhecer. Uma representação que nos impressiona com o seu poder de trabalhar, o conceito de construção de uma realidade.

Através das práticas cotidianas, oriundas da própria cultura local e do cotidiano de trabalho dos estudantes nesta comunidade. O estudante relatou a quantidade de leite produzido pela vaca

Quanto aos programas do Governo Federal de apoio ao pequeno produtor rural temos o seguinte panorama:

Tabela 15 : Inscritos nos Programas sociais.

PRONAF	PNAE	BOLSA FAMÍLIA
3	0	5

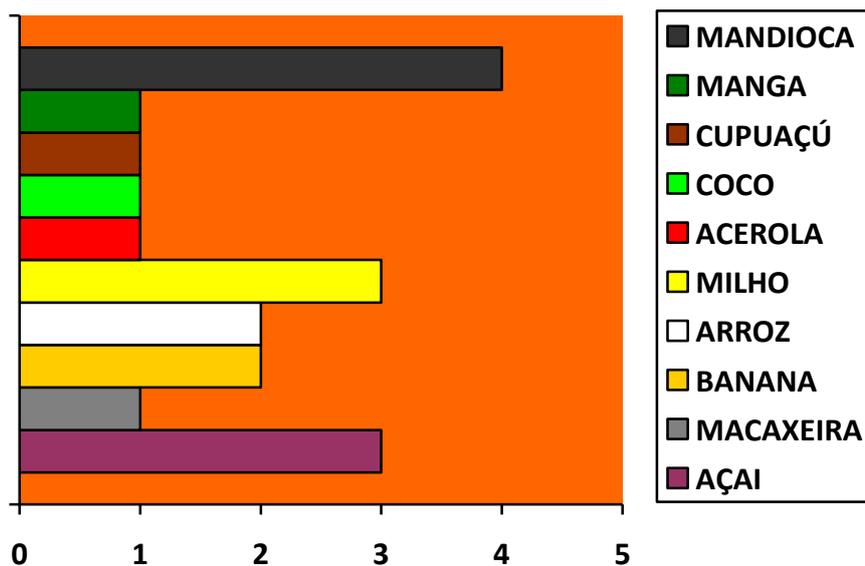
FONTE: Organizado a partir do formulário aplicado na EMEF Darcy Ribeiro II – 2021

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR. Foi um dos destaques nas repostas desse questionário. Esse apoio financeiro além de aquecer a economia local, com fins para custeio e financiamento da atividade produtiva ou de criação. Fortalece e incentiva o trabalho e a produção nas propriedades.

Acerca do **PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR** não houve casos declarados em que a família participa. Ou seja, fornece alimento para as unidades ensino.

A **BOLSA FAMÍLIA**, programa de transferência de renda foi destaque nas repostas dos estudantes. As famílias de baixa renda acessam esse recurso para custear a alimentação básica. Foram umas das políticas sociais de maior relevância para o Brasil, especialmente nos governos mais progressistas.

GRÁFICO 08-Tipos de cultivos nas propriedades dos estudantes.



Temos um panorama dos principais produtos cultivados nas propriedades. A mandioca sendo a maior incidência seguida pelo milho e açaí. O arroz e a banana também são destaques nas atividades agrícolas. Temos também a manga, o cupuaçu, o coco, a acerola e a macaxeira como produtos que apareceram em seguida. São propriedades bastante produtivas, através da força de trabalho dos povos do campo.

Figura 21- Máquina no processo de produção da polpa do açaí.



FONTE: Arquivo estudante 7º ano (09/11/2021)

O açaí é um dos produtos cultivados na comunidade e na região de Marabá, o comércio dessa fruta gera uma renda considerável, pois é um produto de valor energético enorme.

3.2 OFICINA: A ICONOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

Durante muito tempo na historiografia valorizou-se apenas os objetos de análise tidos por fontes oficiais. Qualquer historiador que não analisasse objetos tais como: jornais, boletins internos, cartas, livros etc., seu trabalho correria o grave risco de não ser levado a sério por outros historiadores. As fotografias, imagens ou objetos tidos por culturais, principalmente os da cultura de elite deixaram de ser o foco quase que exclusivo das análises dos pesquisadores. Então outros sujeitos e realidades se destacaram como fonte histórica.

Esse cenário intelectual se transformou definitivamente no pós-guerra com a fundação da Escola dos Annales, trazendo para a história novos métodos, o que possibilitava a uma nova escrita, essa historiografia trabalhava novos objetos tornando profícuo o estudo. Existem atualmente inúmeros professores que se fundamentam nessa corrente teórica quando pesquisam, quando planejam ou elaboram suas aulas. Possibilitando desenvolverem estratégias de ensino, rompendo com o ensino tradicional.

No método regressivo de BLOCH (2001), há um ensinamento para os pesquisadores em História. Que é fazer a História através das questões do presente ao passo que o acontecido, pode trazer ou suscitar novas interpretações. “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.” Esse entendimento de processo abalou profundamente o fazer historiográfico. O conhecimento histórico e a produção proporcionaram aos historiadores visualizarem as problemáticas partindo do presente para o passado. Assim, fortaleceram-se as pesquisas e surgiu um novo paradigma no campo disciplinar da História e também da escrita.

Com o advento da História cultural, inúmeros novos objetos de análises foram cada vez mais ganhando espaço. Logo, para analisar novos objetos tais como os ícones e

imagens, surgiram também novas ferramentas teórico-metodológicas, sendo uma delas a semiologia.

A semiologia. A abordagem semiológica, com sua distinção entre diferentes níveis de codificação da imagem, fornece uma primeira resposta a essa questão: em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros relativamente naturais, porém já mais estruturados socialmente (os códigos da analogia, por exemplo, cf. 1, acima), e outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. O domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes (AUMONT, 2012, p. 262).

A iconografia na História serve de suporte para perceber as primeiras informações das imagens. Como já se observa nos manuais didáticos, embora possa ser em si, fonte histórica, pois traz consigo a novidade das imagens, ou seja, os ícones. Ícones belíssimos cada qual contendo um significado, tempo de duração, material em que foi feito e toda uma carga histórica, que até ontem na História era renegada visto que uma imagem seria lá que fosse não merecia o mesmo crédito para análise que um documento oficial como um jornal do século XVII ou uma carta oficial de alguma família real.

Na nossa pesquisa com imagens no ensino de história em Marabá, os procedimentos metodológicos começaram quando os estudantes foram convidados a selecionar nos livros didáticos as imagens de trabalhadores. A primeira atividade foi a observação e o mapeamento do livro, para a visualização das fontes imagéticas e sua diversidade. A oficina foi realizada no dia 08 de novembro de 2021 no turno da tarde a partir de 13h00. Foram dois dias de diálogo acerca do mundo imagético na fonte didática. No total de oito aulas pela quantidade de imagens. No momento de observação que houve, convidei os estudantes para interpretar a representação de uma pintura. O livro didático nesta imagem já apontava alguns elementos para a representação dessa obra. Foi a partir disso que os estudantes foram fazendo as leituras de imagens. Essas orientações ocorreram para que os estudantes pudessem aliar as suas construções às construções estéticas das imagens presentes nos livros didáticos.

Todos os estudantes da turma participaram da atividade. A turma era composta por 14 (quatorze) estudantes matriculados, dentre eles, treze 13 estudantes eram bastante assíduos. No 6^a ano havia 05 (cinco), no 7^a ano 01 (um), no 8^a ano 04 (quatro) e

no 9^a ano 04 (quatro). O objetivo dessa oficina consistia em exercitar a leitura de imagens, fonte diversa que o livro didático apresenta.

Isso favorece o processo epistemológico para que os participantes pudessem exercitar ainda mais o seu senso crítico quando se deparam com os documentos visuais. Nesse momento de reflexão os estudantes vivenciam a imagética das imagens de trabalhadores exposta no livro didático. Uma hipótese é que aos poucos os estudantes se darão conta de que as imagens nos livros didáticos nem sempre se assemelham à História. São construções.

Através do levantamento de imagens no livro didático, propôs-se identificar e selecionar as imagens referentes aos trabalhadores. Também foram utilizados os desenhos produzidos pelos estudantes com a mesma temática. Esses estudantes identificaram e catalogaram no livro didático de História as de imagens do tema - trabalhadores, aquelas a partir da sua compreensão de trabalhador e o que acusavam ser a representação deles.

Para o desenvolvimento da oficina, foi pensado o contexto de sala de aula, onde se organiza pelo formato do multisseriado. Sendo, portanto, necessário articular os procedimentos metodológicos que envolvesse as quatro séries do ensino fundamental. Os dados, no entanto, dessa pesquisa utilizam o foco da atividade direcionada aos estudantes de 8^o e 9^o ano.

Em nossa primeira atividade em sala de aula, houve a solicitação para que eles pudessem desenhar o trabalhador. Foi distribuída uma folha de papel A4 para cada estudante, inclusive os estudantes do 6^o e 7^o, mesmo não fazendo parte da pesquisa aqui descrita. Houve contribuições interessantes desses estudantes, inclusive pensando na ludicidade. De maneira direta, a orientação ocorreu de forma expositiva através da fala e também escrita na lousa. Que esse desenho viesse a aproximar o que eles visualizavam como trabalhador. Essa atividade inicial ocorreu em dois dias seguidos, nos dias 25 e 26 de outubro de 2021. Levando em consideração o término do desenho houve a sua pintura. A pintura foi de iniciativa dos próprios estudantes. Essa atividade foi articulada com as duas disciplinas em que trabalho, História e Artes. Até então os estudantes puderam ficar bem tranquilos quanto à questão do tempo e a escolha do desenho que iriam produzir. Dentre os 13 estudantes matriculados somente um estava ausente, estando na sala 12, que realizaram a atividade de desenhar e pintar, numa atividade de imaginação, representação e colocando em prática e sistematizando aquilo que estavam pensando.

Surgiram alguns questionamentos acerca da atividade. Solicitei que fosse feito o desenho no papel com a temática exposta, até porque nesse momento inicial não poderia haver e fazer, interferência no sentido de orientação com maior direcionamento. Estratégia para perceber a noção de trabalhador nesses desenhos. Após o desenho, alguns começaram a colorir e ao final da aula todos os estudantes entregaram.

Em 26 de outubro de 2021, houve a apresentação e contextualização da problemática das imagens no ensino de História reforçando a importância dessa pesquisa. Deste modo e a partir dessa aula introdutória, Discutimos com os estudantes acerca do poder das imagens e dos conceitos em que se pode ensinar através da imagética. Essa discussão inicial fez parte do diagnóstico prévio acerca das competências dos estudantes sobre a leitura de imagem. Procuramos justificar o nosso trabalho e, além disso, mostrar a importância das representações no ensino de História para além de meras ilustrações. Essa atividade foi realizada em sala de aula, com a utilização do quadro, bem como a utilização do livro didático para essa oficina foi trabalhado o texto de Panofsky acerca da iconografia e iconologia, como também expondo alguns elementos introdutórios da parte artística visual: cores, formas, pontos e linhas. Os estudantes exercitaram a leitura das imagens no momento em que ocorreu uma exemplificação de uma imagem, sugestão de leitura de uma pintura encontrada na página 113 do livro 9º ano, discutindo as diferenças entre as matrizes de imagens.

Nas oficinas utilizamos a tabela de catalogação para o preenchimento de informações relacionado às fontes de pesquisa, para que pudéssemos otimizar o tempo. Pois a catalogação de imagens por mais que aparente ser uma tarefa rápida e fácil, todavia leva bastante tempo para fazer essa pré-identificação. (Artista/fonte, Gênero, Ano, Página) dessa forma, propôs-se aos estudantes que se fizesse recorte no que concerne à escolha dessas imagens e o desenvolvimento do trabalho e sua compreensão. Essa tabela foi criada no momento em que estava refletindo como os estudantes iriam anotar diferentes informações de um documento visual, fazendo assim o exercício de catalogação de imagens.

A seleção das imagens incidiu em uma ação realizada pelos próprios estudantes durante a oficina. Como instrumento de trabalho e fonte de pesquisa histórica, os livros foram distribuídos aos estudantes para essa etapa da pesquisa: a Coleção Araribá mais História do 8º e 9º ano, juntamente com a tabela para preenchimento dos dados nesse processo de catalogação, o exemplo dessa tabela está presente em anexos.

Observaram-se no desenvolvimento dessa atividade dificuldades em identificar fonte e artista. Por outro lado, não houve dificuldades na busca pelo título, tipo de imagens, ano e a página em que a mesma se encontrava, tornando o trabalho mais ágil. No entanto, foi a etapa da oficina mais demorada por conter nos livros uma quantidade significativa de imagens. Como resultado, constatamos que os participantes conseguiam diferenciar tipos de fontes visuais e atingir as habilidades propostas.

Após a finalização dessa etapa tiveram cada estudante como tarefa selecionar 10 imagens para triagem. Nesse contexto consideramos todas as formas de representações tais como: fotografia, pintura, gravura, desenho e artes plásticas e demais formas de expressão artística.

A partir desse processo, cinco imagens foram selecionadas para a problematização em sala de aula. Sendo cinco imagens do livro do 8º ano e cinco do 9º ano totalizando 10 imagens para análise e discussão em sala de aula. São as imagens apresentadas no capítulo anterior. O total de estudantes que realizaram essa tarefa foram oito, quatro do 8º e quatro do 9º ano. Já o número de imagens foram 22 do 8º ano e do 9º ano 18, totalizando 40 imagens. Esse total ocorreu pela repetição de imagens nessa etapa da oficina.

Por considerar a quantidade de representações para análise e discussões em sala extensa, usamos como critério a eleição de dez imagens mais repetidas no universo de quarenta, destacadas pelos estudantes.

A construção do senso histórico deve ser realizada pelos estudantes, sendo as imagens as fontes de questionamentos e de perguntas a serem exercidas especialmente quando está tratando dessas fontes, meio de interpretação e uso da crítica.

O desenvolvimento do senso crítico é algo que está, no interior de cada ser ontológico, os estudantes são sujeitos que evocam a dúvida constantemente, especialmente diante das imagens que representam a História, bem como aquelas sobre os trabalhadores. Os resultados da oficina mostram que puderam destacar na literatura didática a invisibilidade dos trabalhadores do campo, por conter nos livros didáticos pouquíssimas representações desses trabalhadores. Essa “ausência” aponta uma perspectiva de trabalhador, especialmente o trabalhador urbano, em detrimento do trabalhador do campo. Basta perceber e contar a quantidade de imagens que direcionam este camponês em ambos os manuais escolares. O que é mostrado nas tabelas, quando o tema é trabalhador no contexto rural. Quando analisamos as imagens e correlacionamos com as temáticas trazidas e discutidas pela narrativa didática, encontramos essas

lacunas, pois ao adotar a história integrada, Geral e do Brasil, percebeu-se um recorte que apresenta uma história política no livro do 9^a ano e do 8^a, os principais temas a partir da revolução inglesa. Em ambas as obras, as representações trazem o contexto e a realidade da e na cidade. Especialmente quando tematizada a industrialização.

O contexto rural é tematizado, especialmente aliado ao tema trabalho com bastante evidência. Quando são apresentadas as imagens dos trabalhadores nos cafezais, a ligação entre o final do Segundo Reinado e o Estado Novo. Há também a apresentação dos seringueiros, no livro didático do 9^a ano, o que se aproxima das representações e das imagens dos trabalhadores que viveram na região para a extração do caucho e da castanha, sendo elemento importante da cultura e identidade local. A Amazônia é apresentada nessa imagem, tematizando os movimentos no campo, a defesa da floresta, o ambientalismo e os movimentos agrários em defesa da terra e da vida.

O tratamento dos documentos visuais no livro didático de História hoje não busca dar legitimidade ao real como verdadeiro. Nem tão pouco, comparar o escrito com o não escrito. A metodologia com as fontes depende do olhar do pesquisador, do contexto do próprio ensino de História, do diálogo entre passado e presente e da relação ensino/aprendizagem.

Colaborando a reflexão sobre a temporalidade e o contexto de fabricação das fontes, sobre os sujeitos e sobre os tipos de ilustrações. Essa atividade constitui o passo inicial prático na introdução ao estudo das imagens. Estratégia importante na problematização delas. No momento seguinte, procurou-se ouvir os estudantes sobre as suas impressões das imagens e ilustrações no livro didático. Através da oralidade de cada um e de suas colocações buscando responder questões estruturantes, tais como: O que é imagem? Qual a importância da imagem para o Ensino de História? Como ler uma imagem?

Decorrido dessas apresentações, realizamos a explicação sobre as características das representações. Como parte do exercício da leitura de imagem, o professor exemplificou através de uma imagem escolhida pelos estudantes, destacando seus aspectos técnicos, iconográficos, iconológicos, recorte, contexto, personagens, cores, disposição, através dos ensinamentos de autores que trabalham com a imagem.

Estimulamos os estudantes a construir e reconstruir com essa pesquisa a noção do trabalhador. Problematizamos a ausência na literatura didática e ao mesmo tempo a presença no campo e o contexto de vivência dos estudantes.

Os conteúdos tematizados pelas imagens de maneira geral não se relacionam com o contexto da comunidade, por isso foi importante fazer a relação com a produção e as plantações, o que evidencia o trabalho no campo.

Percebemos também nesse material de ensino, que foi a fonte de pesquisa utilizada na oficina pelos estudantes, em que se revela o silenciamento em torno da representação do trabalhador. A questão do por que a figura do trabalhador do campo, da terra e o do trabalho na terra, não é enfatizada. Nem mesmo o modo de vida no campo atualmente, já que o livro aborda conteúdos atualizados, em que se tem uma vigência de uso. Primeiro que os trabalhadores do campo têm suas especificidades. Uma ou duas páginas não contam a história dessas pessoas.

Foram desenvolvidas atividades inerentes ao tema de pesquisa desta dissertação de forma lúdica e dinâmica. Os próprios estudantes organizaram o material. Isso se converteu em exercício de autonomia, força e historicidade. O saber sobre a história foi construído em uma via de mão dupla. Docentes com a metodologia e estratégia de ensino e discentes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, destacando as suas vivências no campo e no trabalho em contexto familiar.

O principal objetivo de todas essas ações é mostrar para os estudantes, que eles são capazes e podem ser agentes de sua própria história, compartilhando e colocando em comum os saberes que possuem. Representando o trabalhador do campo como protagonista da História. Valorizando as tradições e ensinamentos dos seus pais, pois são os primeiros trabalhadores e devem estar no imaginário e reconhecimento social de jovens e adolescentes do campo.

Este trabalho com as imagens reflete a importância de compreender os diversos tipos de documentos históricos. E a imagem é uma das fontes visuais que muitas das vezes não se concebe esse entendimento e não se dá a devida validade para elas. Isso porque, a tradição do texto narrativo, já está há anos neste status. Colocar a imagem e o texto narrativo no mesmo grau é muito complicado. Ambas as linguagens contribuem para a História. No entanto, a exploração que se faz das iconografias não se compara com as fontes escritas, notadamente porque é recente o trabalho com essas fontes.

Figura 22 - Primeira atividade de desenho



FONTE: Arquivo pessoal, 12/11/2021

A fotografia registra a primeira atividade produtiva pelos estudantes e apresenta-os produzindo os desenhos em sala de aula, mantendo também o distanciamento e usando a máscara devido ao covid-19.

Uma das características é a finalidade didática que uma imagem pode apresentar isso por que estamos falando do segundo segmento do ensino fundamental que compreende a partir dos 6º até o 9º ano. A palavra didática se relaciona diretamente com a palavra ensino, que é uma das características das imagens. Mas para que haja o efetivo aprendizado é preciso compreender o que elas falam.

Os resultados na leitura do mundo das representações precisa, de modo específico e objetivo, considerar a imagem como potencial na construção de aprendizagem e de sentidos tanto na sala de aula na escola quanto distante dela. Principalmente porque a sociedade é permeada pelo mundo da imagética.

Os estudantes da zona rural da escola do campo acabam vivenciando de forma peculiar a imagética através dos livros didáticos, devido de certa forma o livro como exclusivo para a pesquisa histórica. Isso reforça a construção das representações portadas nesse material. Por isso, a sistematização dessa oficina acerca da leitura de imagem pode contribuir para a aprendizagem de diferentes contextos. Mesmo porque, eles podem questionar o lugar dessas imagens. Os sujeitos em que são apresentados e representados. Por que são representados? Por que estão naquela página e qual a relação com os conteúdos apresentados pelo professor?

O resultado dessa vivência da imagética através do livro didático pode torná-los reféns de uma ilustração. Isso acontece quando o material não procura fazer a devida problematização dessas imagens.

O professor de história assume a postura no ensino de História como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem. Falar da imagem como uma representação requer um preparo teórico e metodológico, pois a representação não apenas ilustra ao trazer algo ausente. Mas exhibe, expõe e por isso o leitor de imagens deve ficar atento aos códigos culturais.

Identificar é parte indispensável e muito importante na relação do observador com o que se vê. Há nesses documentos uma inculcação que é através da representação que se pode ir além do identificar, quem, como e por que produziu? Questionamento que vale para diversas imagens.

Partindo das discussões apresentadas nesse material estudantil, problematizamos a noção de trabalhadores. Afinal, quem são esses trabalhadores representados nesse material. A lógica do trabalhador do campo é outra, do seu trabalho e a dinâmica organizacional é diferente do contexto urbano. Falamos de trabalhadores mas também destacamos trabalhadoras. Muitas são as mulheres líderes de famílias, trabalhadoras, camponesas. A noção de trabalhador foi refletida no decorrer dessa investigação.

Os níveis de leitura de imagens se apresentam como: a primeira fase é a iconográfica, definindo o estado objetivo das coisas. A segunda fase é iconológica, no qual as possibilidades de leituras permitem chegar a um resultado. São leituras abstratas, subjetivas e culturais.

Figura 23- Feira expositiva dos desenhos e dos produtos oriundos da comunidade.

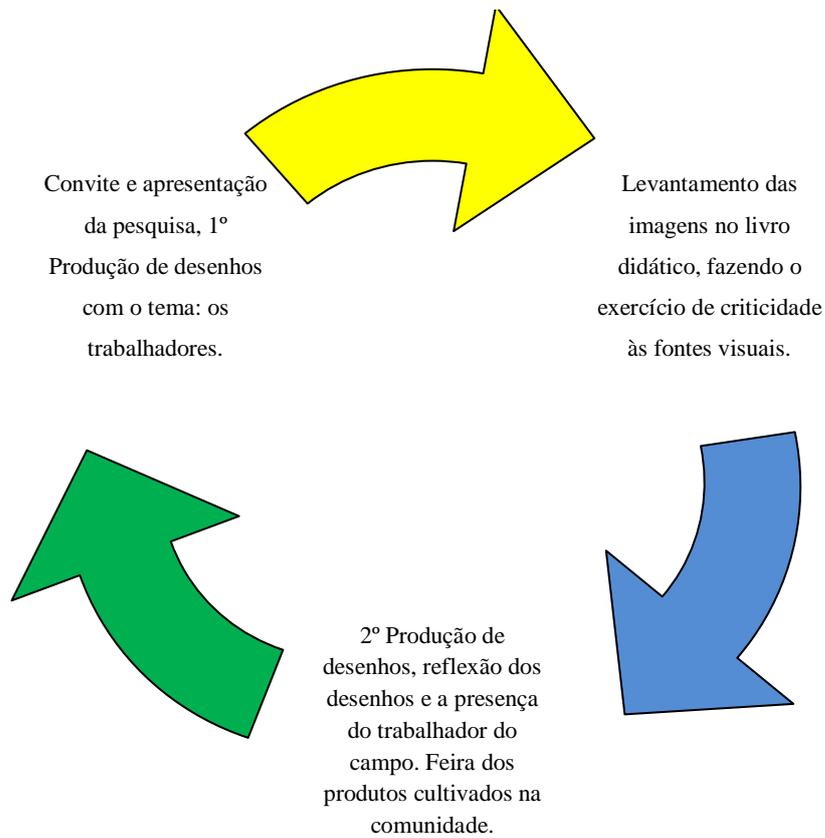


FONTE: Arquivo Pessoal. (12/11/2021)

A estudante E 15, apresentando as suas produções artísticas. Através do desenho ela pôde representar a sua concepção de trabalhador (a). Os desenhos fixados na parte superior da parede da escola como apresentado na fotografia foi uma produção antes da oficina propriamente dita, para que pudéssemos perceber essa concepção sem influência ou interferência. No decorrer do trabalho foi solicitado aos participantes da pesquisa que explicassem a sua produção. Foi também nas oficinas iconográficas que trabalhamos conceitos como iconologia e iconografia. Trabalhadores fomentando o senso crítico. Nessa atividade eles puderam externar as suas considerações do trabalho após as oficinas em sala de aula.

Na fotografia a estudante expõe um dos produtos cultivados na propriedade de sua família que é a banana, como expoente do trabalho de seus pais.

A culminância desse trabalho envolveu parte da comunidade escolar. Os estudantes não só, através dos desenhos, mas também dos seus produtos em que cultivam em suas propriedades puderam perceber a importância dos trabalhadores do campo. Concretizando o que havíamos nos proposto, uma oficina iconográfica, potencializando os estudantes, suas produção antes e depois refletida a partir do fruto do trabalho no campo.

GRÁFICO 09: Diagrama esquemático do trabalho

FONTE: Elaborado pelo autor.

O diagrama resume os passos de maneira objetiva dessa jornada.

Figura 24- Feira Expositiva dos desenhos, pinturas, fotografias e produtos da comunidade.



FONTE: Arquivo pessoal. (12/11/2021)

No dia de culminância do projeto, apresentei o tema das imagens para os convidados, as fotografias, os desenhos e as pinturas de Portinari. A comunidade Carajás e aos estudantes da Escola Cupuaçu, fazendo a contextualização com a educação do campo. A exposição dos desenhos neste dia ocorreu através da verbalização, apresentado por todos os estudantes da comunidade Carajás.

Individualmente cada um teve a oportunidade de verbalizar no microfone, o antes e o depois. Percebendo os efeitos das oficinas pedagógicas/Iconografia/Iconologia. Após as explanações das produções, dos desenhos, passou-se para a exposição dos produtos da comunidade. Todos eles puderam explicar o processo de produção de cada produto e da relação do trabalho. Constituindo um exercício de autonomia e de consciência histórica.

Tivemos neste dia: o ovo da galinha caipira, o queijo, o leite, a acerola, o bolo, a banana e o açaí, em que cada um mostrou a maneira de produção e a comercialização. Também tivemos um estudante que veio de cavalo, representando o animal em que eles lidam para campear, como meio de transporte de uma geração que permanece no campo e que é usada para trabalhar nos pastos na criação de gado.

Os desenhos dos estudantes se encontram em anexos, são obras e produção que estão dispostas de acordo com o passo a passo das realizações das oficinas. Atentam justamente aos modos de vida deles, chamando a atenção para as metáforas, as mensagens e o poder representativo contida em cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas rotinas pedagógicas em sala de aula, os professores de História podem utilizar imagens para o desenvolvimento de metodologias, em uma didática plural e dinâmica. No entanto, é preciso que o professor se atente às armadilhas dos usos e abusos de ferramentas pedagógicas como panaceias, deixando de lado assim o pensamento crítico de contextualização da imagem frente ao mundo social e cultural de seus estudantes.

Explorar as possibilidades de ensino de História através de imagens dos livros didáticos torna-se uma estratégia potencializada na didática de professores atentos aos movimentos históricos. A presença da imagem no ambiente escolar (aqui, nos referimos aos livros didáticos) deve ser contextualizada, levando-se em consideração o universo de produção de sentidos no estudante. A imagem possui um valor didático nas aulas de História; ela não é uma simples “figuração” de um determinado acontecimento, sujeito ou grupo social. A imagem se configura como representação, sendo com isso parte (como produção simbólica) das lutas simbólicas. Muitas vezes a imagem oculta as condições de sua produção. Isto deve ser ensinado em sala de aula para que as representações sejam objeto de debate e ensino.

Essa abordagem sobre a presença da imagem no ensino de História evidencia sua importância para a História. O acontecimento, os fatos, a realidade social. Enfim, o que se entende como o “real” em História passa pela mediação simbólica. Daí a importância de se problematizar a utilização das imagens, pois elas são parte da forma de classificação do mundo efetuada pelos alunos e alunas. Assim, de uma postura crítica, pode-se passar para uma atitude propositiva, no sentido em que os próprios aluno(a)s possam elaborar suas representações pictóricas da vida cotidiana.

O ensino de História traz em si vários desafios e propostas em sua prática em sala de aula. Nos níveis da educação básica compreende um excelente suporte imagético para o aprendizado. Assim, passando de simples figuração, as imagens podem representar um instrumento valioso no ensino de História. A ludicidade pode ser explorada tanto no ensino fundamental (anos iniciais) quanto no ensino fundamental (anos finais). Para além dessas constatações o professor necessita ser o “Ogro da lenda” - ter a sensibilidade e captar a importância desse trabalho.

A educação no campo também é um aprendizado para os professores de História. Estar perto dos trabalhadores e aprender com eles, se refazer e se reinventar metodologicamente. Em Paulo Freire de forma antropológica e ontológica, o educador

precisa aprender sobre os elementos da vida dos estudantes. Ao passo que esse aprendizado levanta temas geradores na educação do campo. O trabalho, a terra, o camponês, as tradições, os saberes. Nesse sentido o ensino de História, trabalha para dialogar com os diferentes saberes, bem como as ancestralidades através das experiências e vivências, vinculados a consciência histórica, para a inteligibilidade do mundo.

Adotamos a pedagogia da autonomia no sentido de: “Ensinar exige apreensão da realidade”. Este aprender é característica dos seres humanos e nós, professores de História, temos que ter esse anseio por nós e pelos nossos estudantes. Uma abertura necessária e importante para a mobilização das diversas matrizes de conhecimento.

Precisamos entender que a educação do campo e a educação no campo são antagônicas e distintas. O que se faz necessário, pois educação no campo é exatamente o que se tem, e o que os currículos oficiais de maneira geral (Base), ofertam. Esse rompimento parte também da postura do professor.

Podendo ser colocado a partir de trabalhos e projetos voltados para resistência e a construção dessa educação, a educação do campo é um território de aprendizagem e como diz (WHALSH) por meio dela, pedagogia decolonial, em especial a do saber. Pode-se combater o “projeto do colonizador”.

A prática de educação por meio das imagens foi um projeto que buscou evidenciar as experiências visuais dos estudantes da comunidade aqui pesquisada, pesquisada por eles, fazendo a comparação entre as fontes do livro didático e as suas produções que estão imbuídas de experiências e vivências representativas do local. Bem como, exemplificado pela relação trabalho, terra, alimentos como modo de produzir e de vivenciar o campo.

A pesquisa revelou a ausência dos trabalhadores do campo na literatura didática analisada. Como pano de fundo para a problematização das representações, tematizamos assuntos da vida e do cotidiano dos estudantes. Utilizamos diversas metodologias, pois são instrumentos que nos auxiliaram para a construção desse trabalho. São métodos que utilizamos para ensinar e aprender.

O ensino de História procura perceber os processos de dominação, ligados através das representações. A leitura de imagem na atualidade é indispensável, parte da interpretação para a essa compreensão. Na atualidade, há um universo de imagens que são produzidas e compartilhadas pelos meios das tecnologias da informação, como as redes sociais.

Com este trabalho, compreendi a exclusão dos negros no mercado de trabalho, da influência de imigrantes no contexto brasileiro e dos trabalhadores livres no período republicano em que o Brasil estava começando a se industrializar. Mostrou-nos também o racismo estrutural na sociedade brasileira como marca não somente de uma época, mais de séculos de escravidão. Um tema em que a escola por meio do ensino de História tem que discutir rompendo com o pensamento eurocêntrico, haja vista que a desigualdade também é um dos marcadores sociais, o de classe.

Por meio dessa investigação trabalhamos a noção de classe trabalhadora, especialmente os trabalhadores do campo. Ao passo que foi de relevância a abordagem a partir da História cultural, pois a cultura juntamente com a antropologia acessa dimensões do que as pessoas produzem fora da caixinha. A experiência em trabalhar com os desenhos possibilitaram a construção do real e do visível do campo, através das representações pelos estudantes.

Suas representações foram de imensa contribuição para a produção das experiências dos trabalhadores do campo por meio das fontes imagéticas. Revelando um território e uma territorialidade, dos sentidos e modos de vida no contexto amazônico.

A educação dialógica me possibilitou aprender com os estudantes, pois eles descreveram o processo de trabalho em várias modalidades, como as técnicas de plantio, de comercialização, armazenamento, de divisão do trabalho, de valor e trabalho, de cultura e da economia local. As representações traduzem a estética da comunidade Carajás. Percebi, a valorização do trabalhador do campo como uma estrutura, no qual os estudantes estão inseridos. (Cultura do trabalho).

A invisibilidade dos trabalhadores do campo foi percebida pelos estudantes por meio da sua leitura de mundo, pois as suas representações, estão distante daquelas dos manuais escolares, ou seja, são construções, práticas cotidianas no contexto do trabalho. Quando o livro didático de história enaltece o contexto urbano, o campo, praticamente desaparece. O que corrobora para a necessidade do questionamento não só, das fontes visuais, mais também das escolhas historiográficas. Essas problemáticas convidaram a produção de representações críticas.

Entendemos os desenhos, como alternativas metodológicas e pedagógicas que podem construir uma nova perspectiva de trabalho e de trabalhador do campo, por apresentar uma comunidade específica, com sua dinâmica espacial e cultural.

A aprendizagem histórica na oficina e com os desenhos, mobilizaram o conhecimento do local, caminho percorrido por todos os estudantes e relatado em suas descrições através de suas obras. (produtos da comunidade e desenhos).

REFERÊNCIAS

- ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. 1ª Ed. Tradução Carla Rodrigues, Fernando Fragozo, Alice Serra e Marianna Poyares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu, Cláudio C. Santos; Revisão técnica Roff de Luna Fonseca. – 16ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História In: **Obras escolhidas I** – magia, técnica, arte e política. Tradução de Sérgio P. Rouanet. São Paulo; Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Icaro. **Operariado no Brasil da primeira república: alguns apontamentos teórico-metodológicos e historiográficos**. Sociais e humanas, santa maria, v. 20, n. 01, jan/jun, 141-151, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales**. 1929 – 1989) tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- _____, **O que é História Cultural ?**. 2ª Ed. Ver. E ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____, **Testemunha ocular. O uso de imagens como evidência Histórica**. Editora UNESP. 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 05 de Dez. 2021.
- _____. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 01 dez. 2021.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO RESOLUÇÃO Nº 12, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolucao-nº-12,-de-07-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

BUENO, João. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)** Campinas, SP: [s.n.], 2011.

_____. **Imagens visuais em livros didáticos de História.** RESGATE - vol. XIX, Nº 22 - jul./dez. p. 68-76. 2011.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas de uma análise do percurso In:____
MOLINA, Mônica. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, Volume II Brasília, p.103-126. 2010.

CANDAU, Vera. **DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes.** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CAPELATO, Maria. **MODERNISMO LATINO-AMERICANO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DA PINTURA.** FFLCH/USP. Revista de História 153, 251-282, (2º - 2005).

CERRI, Luiz. FERREIRA, Angela. **NOTAS SOBRE AS DEMANDAS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.** 2005.

CHARTIER, Roger. **O mundo como Representação.** Tradução de Andréa Doher e Zenin Campos Reis). *Estudos Avançados*. São Paulo, 1991.

_____. **O mundo como Representação.** Revista das revistas • Estudos avançados.5 (11). Abril 1991. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010.
Acessado em: 19 de novembro de 2019 às 00h20m.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar.** História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): 5 – 24, Abr. 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO DE Nº 04 DE 26 DE JUNHO DE 2008.** Marabá-PA.

BEZERRA, Darielde. **O ensino de Geografia e os espaços não escolares da Comunidade de Ponta de Pedras, Marabá-PA.** 2014. TCC.

DIAS, Elaine. **A representação da realeza no Brasil: uma análise dos retratos de D. João VI e D. Pedro I, de Jean-Baptiste Debret.** Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.14. n.1. p. 243-261. jan.- jun. 2006.

Dicionário de ensino de História/ Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

EDER, Silveira. **ESTUDO DE CASO E MICRO-HISTÓRIA: distanciamentos, características e aproximações.**1 Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. 1 - O legado da raça branca. São Paulo: Dominus/Editora Universidade de São Paulo, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: a Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo, Global, 2003.

FRANCO, Maria. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GAZETA DIGITAL. **O mundo do trabalho**. Colunas e Artigos. MT, Quarta-feira, 03 de maio de 2017.

GUIMARÃES, Manoel. **Vendo o passado: representação e escrita da História**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. V15. N. 2. P. 11-30. Jul-dez. 2007.

GUINZBURG, Carlos. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**: tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão Técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Apicuri, 2016.

<https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opiniao/colunas-e-artigos/o-mundo-do-trabalho/509294>. Acessado em 19 de novembro de 2019 às 14h23m.

<http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. **Lei regulamenta Sistema de Organização Modular de Ensino**. Diário oficial do estado do Pará, Belém quarta-feira 30 de abril de 2014.

MESTIÇO . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3202/mestico>>. Acesso em: 06 de Mar. 2021.

Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Acessado em: 19 de outubro de 2020.

Jaime Pinsky. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, Outros autores: Elza Nadai, Paulo Miceli, Circe Bittencourt, Nicholas Davies. 2021.

JULIA, D. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. *Revista Brasileira De História Da Educação*. 2001.

JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. PUC-SP. 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSMINSKY, Luis. GIORDAN, Marcelo. **Visões sobre Ciências e sobre o Cientista entre Estudantes do Ensino Médio**. Artigo originalmente publicado em *Química Nova na Escola*, v. 15, p. 11-18, 2002.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e Vadiagem: A origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2019.

KNAUSS, P. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. – São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, M. E. C. **Uma cidade e três centros: o caso de Marabá (PA)**. Geosp – Espaço e Tempo (On-line), v. 24, n. 2, p. 262-278, ago. 2020. ISSN 2179-0892.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MAUAD, Ana. **ATRAVÉS DA IMAGEM: FOTOGRAFIA E HISTÓRIA INTERFACES** Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, p. 73-98. 1996.

_____. **USOS E FUNÇÕES DA FOTOGRAFIA PÚBLICA NO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR**. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 19 n. 47 Set./dez, p. 81-108, 2015.

MARC, Bloch. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Tradução: André Telles. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2002.

MATOS, Julia. SENA, Adriana. **Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012)**. Revista História Hoje, v. 2, n.º 4, p. 213-240 – 2013.

MENDES, Emilia. Coordenadora. Ida Lucia Machado, Helcira Lima, Dylia Lysardo-Dias (org). **Imagem e discurso**. FALE/UFMG Belo Horizonte. 2013.

MIRANDA, Sonia. LUCA Tania. **livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n.º 48, p.123-144, 2004.

MOLINA, Ana. **Ensino de História e Imagens: Possibilidades de pesquisa**. Domínios da Imagem, Londrina, v. I, p. 15-29, Nov. 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História de Educação, vol. 12, núm. 3, p. 179-197, 2012.

NASCIMENTO, Álvaro. **Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”:**1 contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 29, no 59, p. 607-626, setembro-dezembro, 2016.

Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em História cultural. Org. Sandra Jatahy Pesavento, Nádia Maria Weber Santos, Miriam de Souza Rossini; Porto Alegre, RS. 2008.

NEVES, Evandro Carlos Costa e Heribert Schmitz. **Meio século de oligarquia, uma década de assentamento: a herança da Fazenda Cabaceiras no Assentamento 26 de Março, em Marabá – PA**. Estudos Sociedade e Agricultura, , vol. 26, n. 1, p. 148-171, ISSN 2526-7752. fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, Rosana. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo***Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília; Educação Básica do Campo In:____ **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PACHECO, Alexandre. **As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu**. PPG –

UNESP/Araraquara. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina** Título - Autor/a; Autor(es) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 33 a 46. 1986.

SANTOS, Boa Ventura. **PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. NOVOS ESTUDOS 79. NOVEMBRO 2007.

SANTOS, Edilson. **AS REPRESENTAÇÕES DA CABANAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: USO DA IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**. 2018.

SENA, Laécio. **O MST nos discursos da mídia impressa marabaense: um olhar a partir dos jornais Correio do Tocantins e Opinião, no ano 1996**. 2014

SILVA, M. do S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: _MOLINA, M (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.27, nº 54, p. 281-300, 2007.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO RESOLUÇÃO Nº 12, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020.

VELHO, OG. **Frente de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 172p. ISBN: 978-85-9966-291-5. , 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas** Visão Global. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

APÊNDICE

OFICINA COM AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS

- 1 – Orientar a produção de desenhos com o tema trabalhadores.
- 2 – Catalogação das imagens nos livros 8º e 9º ano. Através de tabela: Artista/Fonte – Tipo – Ano – Gênero – página.
- 3 – Escolha de 10 imagens referente aos trabalhadores – A seleção incidirá individualmente por cada estudante.
- 4 – Os estudantes apresentarão as imagens escolhidas por eles e as 10 repetidas serão separadas para análise;
- 5 – Análise técnicas das imagens selecionadas. Forma e conteúdo. Iconografia/Iconologia.
- 6 – Contextualização da temática: Reflexão teórica sobre a presença ou ausência de imagens de trabalhadores do campo.
- 7 – Um confecção de desenhos sobre os trabalhadores.
- 8 – Coleta de fotografias antigas e capturas de novas fotos em lócus.
- 9 – Feira de exposição dos desenhos confeccionados em sala e fotografia e produtos agrícolas e seus derivados e outros, oriundos da comunidades.

ANEXOS

ITENS	TITULO	ARTISTAS/FONTE	TIPO	ANO	PAGINA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					





