

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

ELAINE SILVEIRA MELLO SILVA

REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

CONSTITUIÇÕES IMAGÉTICAS PRESENTES NO CICLO 2012 – 2015 DO PNLD

Rio Grande

2020

ELAINE SILVEIRA MELLO SILVA

**REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

CONSTITUIÇÕES IMAGÉTICAS PRESENTES NO CICLO 2012 – 2015 DO PNLD

Trabalho de Conclusão apresentado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, como requisito obrigatório para aprovação no Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Grecco dos Santos.

Rio Grande

2020

Ficha Catalográfica

S586r Silva, Elaine Silveira Mello.

Representações das infâncias nos livros didáticos de História dos 9º anos do Ensino Fundamental: constituições imagéticas presentes no ciclo 2012 – 2015 do PNLD / Elaine Silveira Mello Silva. – 2020. 133 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos.

1. Ensino de História 2. Representações das Infâncias 3. Livros Didáticos 4. Imagens 5. Formação de Professores I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos II. Título.

CDU 94:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

ELAINE SILVEIRA MELLO SILVA

**REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTITUIÇÕES IMAGÉTICAS PRESENTES NO CICLO 2012 – 2015 DO PNLD**

Trabalho de Conclusão apresentado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Programa de Pós-Graduação em História, como requisito obrigatório para aprovação no
Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Grecco dos Santos
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande –
PPGH/ICHI/FURG

1ª Avaliadora: Prof^a Dra. Adriana Kivanski de Senna
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande –
PPGH/ICHI/FURG

2ª Avaliadora: Prof^a Dra. Renata Braz Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande –
PPGH/ICHI/FURG

3ª Avaliadora: Prof^a Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia – PROFPT/IFFRS – Campus Osório

4ª Avaliadora: Prof^a Dra. Rejane Rosaria Grecco dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Rio Grande, 14 de outubro de 2020

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos amores de minha vida,
Loraine, Jorge e Mariana.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me dá a vida.

Aos meus filhos, Loraine, Jorge e Mariana, que me fazem acreditar que a vida vale à pena, pelo apoio e pelo carinho demonstrados.

Aos meus pais, Maria e Ruy (*in memoriam*), pessoas humildes que me ensinaram a cultivar os valores que realmente importam.

À minha orientadora amiga, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Grecco dos Santos, por ter sido fundamental na construção deste Trabalho de Conclusão de Mestrado e um grande exemplo de Professora.

À banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Kivanski de Senna, Prof.^a Dr.^a Renata Braz Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Rejane Rosaria Grecco dos Santos, por todo o conhecimento compartilhado e pelas valiosas contribuições.

À minha amiga Maria Cristina Pastore, pelos cafés, pelas conversas e trocas de experiências compartilhadas, e aos demais amigos e colegas que conheci durante a caminhada na universidade, presentes que a vida me deu.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo investigar as representações das infâncias nos livros didáticos do ensino de História, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ciclo 2012 – 2015, do PNLD. A temática foi escolhida em decorrência da percepção das novas concepções sobre as infâncias na atualidade e do impacto das imagens nas práticas pedagógicas do ensino de História, observando como são tratadas as questões de etnia, gênero, classe social e, conseqüentemente, a articulação de uma cultura infantil. Esses materiais estão sendo produzidos pensando nos alunos que irão estudá-los? Os professores estão preparados para trabalhar as questões étnicas e de gênero nas leituras das imagens? E as infâncias, como estão sendo percebidas pelos estudantes do ensino de História? Serão as infâncias percebidas pelos professores e discutidas com os alunos em sala de aula? Essas são questões orientadoras da pesquisa, sendo pensadas a partir do campo da História Cultural. Para fins de análise, as imagens são tomadas como sinônimo de fotografias e tratadas como recurso histórico-pedagógico. Para a investigação dos dados quantitativos, selecionamos todas as imagens nas quais apareciam crianças e para análise e contextualização histórica, foram selecionadas somente as fotografias, buscando as representações de infâncias que demonstrem experiências cotidianas. Concluímos que a infância ainda necessita ser estudada e teorizada a fim de atingir pelo menos boa parte das pesquisas em sua constituição histórica, sendo compreendida e representada em sua plenitude, em razão de sua importância histórica, social e cultural. De acordo com as investigações, percebeu-se que as imagens selecionadas apresentam de forma genérica a infância, ou seja, não há evidências de que a organização dos livros didáticos, tendo em vista sua seleção de imagens, tenha sido pensada no sentido de representar a infância em sua especificidade histórica. Logo, observou-se que as imagens na maioria das vezes estão apenas ilustrando os conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de História. Representações das infâncias. Livros didáticos. Imagens. Formação de professores.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the representations of childhoods in the textbooks of the History Teaching of the Final Years of Elementary School of the 2012 - 2015 pnd cycle. The theme of the representations of childhoods in textbooks was chosen for this research, due to the perception of new conceptions about childhoods today and how these also impact on the pedagogical practices of history teaching. We use textbooks as the main sources of research, and our research object is to understand the representations of childhoods in the History Teaching of the Final Years of Elementary School and how this proposal is established in the textbooks of the 2012 - 2015 pnd cycle, as well as the issues of ethnicity, gender, social class and, consequently, , the articulation of a children's culture. In order to reflect on this question, we may ask ourselves: Are these materials being produced thinking of the students who will study them? Are teachers prepared to work on ethnic and gender issues in image readings? And childhoods, how are they being perceived by students of history teaching? Are childhoods perceived by teachers and discussed with students in the classroom? The study of the representations of childhoods is inserted in the field of Cultural History and permeates as a discursive paradigm the social imaginary of the child in the context of the teaching of History. In order to define the analysis of this study, we will treat image as a historical-pedagogical resource in the teaching of History. Furthermore, we adopt the expressions image and photography as synonyms, because we know that the word image has significant and respectable variety in its representational category, however, we declare that the object of this study will focus exclusively on analyzing the visual and fixed image, specifically photographs of the textbooks of history teaching. However, for the investigation of quantitative data we selected all images that appeared children. For the historical analysis and contextualization of the images, only the photographs were selected, since the research interest consists in analyzing the representations of childhoods that demonstrate experiences lived by the child in his daily life. In this sense, we conclude that childhood still needs to be studied and theorized so that it can achieve, if not completely, at least a good part of the research in its historical constitution. Thus, so that it can be understood and represented in its fullness, due to the importance that the childhood category has in its social and cultural history. Moreover, for childhood to be in evidence, no longer in the pages of newspapers and television because of violence against children and adolescents, as seen before, but rather because of the historical importance it has for children and their social history. According to the investigations, it was noticed that the selections of the images found in the present study are of images in which they are presented generically in relation to childhood, that is, they have no evidence that the organization/selection has thought of representing childhood in its historical specificity. Therefore, it was observed that the images are most often only illustrating the contents.

Keywords: History teaching. Representations of childhoods; Textbooks; Images; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portal de Periódicos da Capes. Busca por categoria: Ensino de História e infância.....	34
Figura 2 – Portal de Periódicos da Capes. Busca por categoria: Filosofia da infância.....	34
Figura 3 – Portal de periódicos da Capes. Busca por categoria: Representações da infância.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos selecionados após leitura dos títulos, organizados por categorias.....	35
Tabela 2 – Número de artigos selecionados após leitura dos resumos, organizados por categorias.....	35
Tabela 3 – Número de imagens selecionadas após análise quantitativa, organizadas a partir dos respectivos livros didáticos.....	59
Tabela 4 - Número de imagens selecionadas por categorias em espaços de interação social após análise quantitativa.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados referentes à categoria Ensino de História e infância.....	36
Quadro 2 - Dados referentes à educação brasileira.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre livros e imagens que se referem à infância.....	60
Gráfico 2 – Representações por categorias.....	61

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Livros didáticos selecionados.....	45
Imagem 2 – Crianças refugiadas na Polônia, durante a Primeira Guerra.....	88
Imagem 3 – Mulher e grupo de crianças logo após a libertação do campo de Auschwitz.....	89
Imagem 4 – Crianças envolvidas em conflitos territoriais: Guerra no Vietnã do Sul.....	92
Imagem 5 – Trabalho infantil: fábricas da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, São Paulo, 1931.....	95

Imagem 6 – Seção de latoaria de fábrica de conservas em Porto Alegre, início do século XX.....	97
Imagem 7 – Concentração de trabalhadores no centro de São Paulo, greve de 1917.....	98
Imagem 8 – Famílias de operários durante a construção de Brasília, 1960.....	100
Imagem 9 – Partida de futebol entre garotos na Hospedaria dos Imigrantes, São Paulo, início do século XX.....	102
Imagem 10 – Cortiço da Rua do Senado, no centro do Rio de Janeiro, 1906.....	104
Imagem 11 – Crianças fazendo trabalho em grupo na escola.....	107
Imagem 12 – Crianças em sala de aula em uma escola rural.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DAS INFÂNCIAS: ESTADO DO CONHECIMENTO.....	17
1.1 As representações sociais: as questões étnicas em imagens e estereótipos.....	22
1.2 As questões de gênero e as representações culturais.....	27
1.3 A Investigação nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	32
1.4 Representações da infância na contemporaneidade.....	40
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	45
2.1 Breve contexto e trajetória da pesquisa qualitativa.....	49
2.2 A metodologia da análise iconográfica em fotografias.....	50
2.3 O uso didático e pedagógico da imagem como fonte histórica.....	54
2.4 Imagens e representações sociais das infâncias nos livros didáticos.....	58
3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) NO BRASIL.....	63
3.1 Fragmentos da educação no Brasil.....	63
3.2 O ensino de história: reflexões teóricas e práticas de ensino-aprendizagem.....	71
3.3 O currículo de História na Educação Básica: algumas perspectivas.....	75
3.4 A didática da História e sua contribuição para o ensino.....	78
3.4.1 O ensino de História e a Alfabetização informacional: algumas reflexões.....	82
3.4.2 Dialogando e significando o ensino de História.....	83
3.4.3 Guerras em áreas de conflitos no século XX.....	84
3.4.4 Categoria: crianças em espaços de guerra.....	86
3.4.5 Categoria: crianças em espaços de trabalho infantil.....	93
3.4.6 Categoria: crianças em espaços de interação social.....	101
3.4.7 Categoria: crianças em espaços de ensino aprendizagem.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

A educação, a infância e o ensino de História são questões das Ciências Humanas extremamente pertinentes a serem problematizadas e levadas a sério, sobretudo, quando se pensa em Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, não se pode separar essas categorias quando se organiza e se discute, por exemplo, os livros didáticos, bem como outros elementos que envolvem os conteúdos do ensino de História para as crianças e os adolescentes. Dessa forma, tanto os livros didáticos em geral e, por sua vez, os do ensino de História em grande parte são os meios pelos quais os estudantes são instruídos academicamente e socialmente.

Assim, esses recursos carregam a responsabilidade de oportunizar aos estudantes o saber Histórico e, conseqüentemente, o conhecimento apreendido por meio da Consciência Histórica como identidade pessoal e aprendizado para a vida. De acordo com o filósofo alemão Jörn Rüsen, em sua obra *Teoria da História*, podemos observar que “em qualquer dos planos, o pensamento histórico e a consciência que dele resulta e nele atua buscam assenhorear-se do passado, entendê-lo, explicá-lo, de modo a compreender o presente e planejar o futuro (RÜSSEN, 2015, p. 11).

Diante do exposto, entendemos que o conhecimento apreendido através do Ensino de História e a reflexão que emerge através desse saber são o resultado esperado, a fim de que os estudantes sejam capazes de desenvolver-se por meio da educação, atingindo objetivos positivos para suas vidas futuras. Assim, acreditamos que as representações das infâncias¹ no Ensino de História tendo imagens dos livros didáticos como fonte podem e devem ser investigadas, pois os livros estão diretamente inseridos no contexto escolar e são recursos indispensáveis na Educação Básica. De acordo com Rüsen, em relação às imagens dos livros didáticos:

Durante muito tempo foram usadas somente para fins de ilustração, porém na produção mais recente de livros didáticos alcançaram uma importância crescente e uma autonomia em relação ao texto. Conseqüentemente, não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas, sobretudo, fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa (RÜSEN, 2010, p. 119-120).

¹ Referimo-nos a infâncias, pois compreendemos que cada criança vivência sua infância de forma única. Nesse sentido, cada infância possui suas particularidades e especificidades individuais. Logo, essa distinção pode ser pautada por condições sociais e culturais, levando ao entendimento de infâncias, no plural.

As infâncias, dependendo da forma como são representadas nas ilustrações, podem oportunizar significativas experiências para o ensino de História, como, por exemplo: imagens da Revolução Industrial, em que apareçam crianças trabalhadoras nas fábricas, comuns nos livros didáticos de História. Essas imagens podem oportunizar aos estudantes a reflexão sobre as condições de trabalho infantil, contribuindo para uma problematização, mediada pelo professor, ao qual cabem as escolhas para abordagem de tal conteúdo, motivadas por suas intenções.

Ainda podemos trazer mais um exemplo, como imagens de crianças nas ruas pedindo esmolas, as quais são também pertinentes a serem problematizadas, assim como o já citado trabalho infantil, a prostituição, a gravidez na adolescência, questões de gênero, etnia e classe social e cultural. Todas essas temáticas são importantes e podem oportunizar significativas abordagens no ensino de História, despertando nos professores do contexto da Educação Básica, sobretudo, o interesse em pesquisar a temática das representações das infâncias. A presente investigação se insere na linha de pesquisa “História, pesquisa e vivências de ensino aprendizagem”, do programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional no Ensino de História PPGH/FURG, e tem como objetivo investigar as representações das infâncias nos livros didáticos do ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que as infâncias se fazem presentes nos estudos acadêmicos da autora desta pesquisa desde 2009, durante o curso de Pedagogia, tendo continuidade no curso de História Licenciatura, na disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa II, a qual demandava como produto final um projeto de pesquisa. Nessa condição, optou-se por investigar as representações das infâncias nos livros didáticos como objeto de estudo no Mestrado, no sentido de contribuir com novos conhecimentos, sobretudo, para a história das infâncias.

Nesse sentido, nós seres humanos necessitamos constantemente de nos relacionarmos com outros indivíduos, seja por meio da oralidade, da escrita, ou por meio de sinais, imagens e símbolos. A forma de comunicação não é o que mais importa, mas sim as trocas de conhecimento ou informação adquiridas entre os pares nesse processo. Dessa forma, cada ser humano se constitui através de seu arcabouço cultural, com suas leituras e experiências, numa constante busca, de acordo com o que idealiza para sua trajetória de vida. Diante do que se entende por realização pessoal, profissional e até, em alguns casos, para satisfazer o desejo de outras pessoas a quem se quer bem, como, por exemplo, a família. Contudo, na maioria das vezes, esse sentimento nos satisfaz e nos honra cada vez mais e, assim, tentamos melhorar como sujeitos construtores de nossa história.

Neste momento, rumo à constituição deste Trabalho de Conclusão do Mestrado, percebemos que a busca pelo conhecimento é interminável e quanto mais estudamos, mais necessitamos conhecer e renovar/relacionar, teorizar/praticar e experimentar um novo saber. Para esta investigação, fez-se necessário realizar muitas leituras.

Referências como Peter Burke (2016), Jörn Rüsen (2015), Boris Fausto (2015), Michel Foucault (2015), Barros (2017) e, sem sombra de dúvidas, a contribuição dos professores que fizeram parte dessa trajetória acadêmica, tanto no curso de Pedagogia quanto o do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG foram e estão sendo de grande relevância para o desenvolvimento do presente trabalho.

Atualmente, a autora faz parte da Educação Básica no Município da cidade do Rio Grande, atuando como Professora na Educação Infantil, em uma turma de 20 crianças do Nível I, onde as infâncias, por sua vez, estão presentes em todos os momentos educacionais de forma intensa e gratificante. Entendemos que a docência na Educação Infantil contribui para esta investigação, no sentido de ser pensada como uma equação constantemente necessária, devido à especificidade das infâncias enquanto categoria sócio-histórica. Neste momento, recorreremos a Paulo Freire, quando diz que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Estudar as infâncias através da teoria, percebendo sua manifestação na prática docente, através dos sentidos, das emoções, dos cheiros, dos choros e risos das crianças, oportuniza-nos uma experiência única e desafiadora, que instiga a conhecê-las e desvelar seu encanto. Assim, acontece no contexto da Educação Infantil, como em outras instâncias nas quais as infâncias estão representadas. Dessa forma, a cada nova descoberta dos educandos, durante a realização das atividades, há uma nova oportunidade de crescimento e aprendizado.

Estudar as infâncias faz parte desta trajetória acadêmica, pois acreditamos ser de grande relevância não somente para o ensino de História, mas para se pensar a história das infâncias e, ainda, contribuir com a formação profissional, sendo fonte para futuras investigações. Contamos ainda com a organização de elementos essenciais para a Educação Básica, que instrumentalizam a prática docente, como, por exemplo, a utilização do livro didático. Porém, ressaltamos que esse recurso não se completa como única ferramenta a ser utilizada, cabendo ao professor a liberdade de mediação, assim como a habilidade em relação às novas tecnologias.

Diante dessas reflexões, podemos pensar novas abordagens investigativas para o campo do ensino de História, por exemplo, a pesquisa a partir das representações das

infâncias. Assim, esta pesquisa se constitui no âmbito da Nova História Cultural (1970), a qual se consolidou a partir de meados do século XX, através do advento da Escola dos *Annales* (1929), conduzindo, em seus domínios teóricos, distintas abordagens para se escrever a historiografia. De acordo com Barros, “também a História das Representações, por motivos análogos, sempre terá intimidade com o campo definido como História do Imaginário, embora também se abra a uma História das Mentalidades e certamente à História Cultural” (BARROS, 2014, p. 201).

O estudo das representações das infâncias se insere no campo da História Cultural e permeia como paradigma discursivo o imaginário social da criança, no contexto do ensino de História. Como mencionado, este estudo tem como premissa a investigação das infâncias a partir das ilustrações imagéticas dos livros didáticos do ensino de História, do ciclo de 2012 - 2015. Para tanto, procuraremos saber como estão representadas as infâncias nos livros didáticos e se condizem com os processos de aprendizado, ou seja, as imagens estão sendo criadas simplesmente para pura ilustração? Ou ainda, possuem apenas um simbolismo descompromissado para com o ensino e as infâncias? A leitura dessas imagens contribui com o ensino de História através dos conteúdos? Qual a intenção dos organizadores/produtores dos livros didáticos ao selecionarem as imagens para ilustração dos materiais?

A fim de definir a análise deste estudo, trataremos de imagem como recurso histórico-pedagógico no ensino de História. Ainda, adotaremos as expressões imagem e fotografia como sinônimos, pois sabemos que a palavra imagem possui significativa e respeitável variedade em sua categoria representacional, porém, esclarecemos que o objeto deste estudo se deterá, exclusivamente, em analisar imagem visual e fixa, especificamente as fotografias dos livros didáticos do ensino de História.

Sinalizamos que para a investigação dos dados quantitativos iremos selecionar todas as imagens em que apareçam crianças. Já para análise e contextualização histórica das imagens, serão selecionadas somente as fotografias, uma vez que o interesse da pesquisa consiste em analisar as representações das infâncias que demonstrem as experiências vividas pela criança no seu cotidiano.

Esta pesquisa inicialmente foi pensada de forma a compreender desde os 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, correspondendo aos subsequentes anos de 2012 a 2015. Contudo, ao principiar o estudo das fontes, observou-se a necessidade de se fazer um recorte, devido às temáticas dos 6º aos 8º anos apresentarem conteúdos referentes à História Antiga, Medieval e Moderna, fugindo do propósito deste estudo. Nesse sentido, optou-se por investigar os 9º anos pela relevância das imagens tratadas.

No decorrer do primeiro capítulo, “A História e a Filosofia da Infância: Estado do Conhecimento”, apresentamos um mapeamento investigativo, realizado no portal de periódicos da Capes, para obter dados quantitativos sobre o estado do conhecimento deste estudo, bem como uma discussão teórica e metodológica a partir das obras escritas por estudiosos, com as respectivas categorias: representações da infância; infância e ensino de História; filosofia da infância. De forma que possamos contextualizar este estudo e os objetivos dentre os quais pretendemos nos deparar pautados no/para o ensino de História.

No segundo capítulo, “Percurso Metodológico”, amplia-se a discussão sobre os desdobramentos da pesquisa e apresentamos quais os caminhos traçados para responder os questionamentos acerca da temática. Ainda, o olhar destinado às fontes, partindo também das categorias étnicas e de gênero em relação às imagens dos livros didáticos, que, por sua vez, acreditamos ter muito anos revelar em relação a essas categorias, entendidas enquanto questões historicamente entre conjunturas sociais e, apresentando-se entre os conteúdos do ensino de História. Segundo Louro:

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. (LOURO, 2017, p. 128).

A presente citação faz referência à prática docente em relação às possíveis abordagens que um professor pode praticar em sala de aula, em relação aos conteúdos com suas imagens encontrados nos materiais de ensino-aprendizagem. No entanto, a autora mostra a legitimidade da presença das representações étnicas e de gênero, ausentes nos relatos oficiais, sugerindo como fazer diante de tal situação. Ainda, que não seja o propósito deste trabalho a investigação da prática docente no ensino de História, tomamos como relevante a citação acima, pois reforça a importância da presente pesquisa. Ainda no capítulo dois, apresentamos como as imagens são analisadas, categorizadas e problematizadas através das questões de gênero, etnia e classe social no ensino de História.

Desenvolvemos o terceiro capítulo, “O Programa Nacional do Livro Didático no Brasil – PNLD”, com o intuito de conhecermos o livro didático em sua história, ressaltando o interesse em evoluir na compreensão do ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, através do programa.

Analisamos as imagens dos livros didáticos de História dos Anos Finais, uma vez que os livros são a fonte primária desta pesquisa, apresentando, por fim, as informações obtidas na análise dos dados.

1 A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DAS INFÂNCIAS: ESTADO DO CONHECIMENTO

A história é uma Ciência que possui a capacidade de dialogar com os demais campos do saber, essa interdisciplinaridade histórica possibilita-nos pensar outras formas de conhecer e escrever a historiografia, como pela perspectiva da história das infâncias. De acordo com Silva (2020) ², para alcançarmos tal objetivo, se faz necessário que tenhamos como princípio fundamental o uso da Teoria e da Metodologia da história.

Por sua vez, Barros (2014) contribui de forma que em sua obra *Teoria da História*, a “Teoria torna-se fundamental para que surja uma historiografia problematizada, correspondente à época e ao contexto em que foi produzida, capaz de sucessivas reformulações”. Barros escreveu ainda que “Teoria e Método, em vista disso, são os dois alicerces do trabalho historiográfico. „Problemas“ e „fontes“ são imprescindíveis para uma historiografia que proponha a apresentar realmente um maior interesse científico” (BARROS, 2014, p. 100).

Para tanto, nas inscrições de Cambi (1999), a historiografia foi, por longo tempo, estudada e escrita por filósofos e historiadores do Ocidente, principalmente da Antiga Grécia e Roma, que produziam uma enorme diversidade historiográfica e, assim, apresentavam o que acreditamos serem formas de conhecimento histórico. Porém, do século XVIII para o XIX, pensou-se em uma nova forma de concepção histórica, com novas perspectivas, tanto para a historiografia quanto para a “teoria da história”. Segundo Barros, é esse o “momento particular em que se passa a tomar como parâmetro para a historiografia a cientificidade e no qual, portanto, já se pode falar em “teorias da história” (BARROS, 2014, p. 86).

Ainda no século XIX, podem-se perceber outros entendimentos sobre como fazer história, a “filosofia da história” e a “teologia da história”, que passaram a reivindicar um estatuto de cientificidade histórica. É possível afirmar que todo esse processo se deu de forma lenta e gradual. Em outros casos, começa a aparecer, a partir desse momento, uma “matriz disciplinar” para a História, bem como os grandes paradigmas historiográficos, como o Positivismo, o Historicismo e o Materialismo Histórico.

² SILVA, Elaine Silveira Mello. A História e a Filosofia da Infância: Estado do Conhecimento. In: SANTOS, R. G. dos. *et al. Pesquisa e Sociedade*: desafios e possibilidades. Jaguarão: BasiBooks, 2020, p. 1368-1380.

A discussão em relação à cientificidade como uma necessidade da história perpassou sua gênese entre os intelectuais da época. Assim como visto antes, no século XVIII e constituindo-se pelo século XIX, o palco dessa discussão deixa de ser a Antiga Grécia e Roma, espalhando-se por todo o mundo. Contudo, essas novas concepções históricas, por vezes defendidas como necessárias, foram, em outros momentos, problematizadas e tratadas como se fossem um problema histórico. No entanto, acabaram proporcionando à história o lugar de ciência como disciplina Histórica, o que rendeu à História um lugar entre as demais ciências universitárias. De acordo com Helenice Rocha, em seu texto “A presença do passado nas aulas de História”:

A história foi apropriada pelo campo literário ao mesmo tempo que a busca de sua cientificização, atendendo tanto às pretensões de entretenimento quanto ao estabelecimento de certo conforto de grupos sociais em relação a seu passado. Do século XIX para cá, as profissões se especializaram, a erudição histórica se constituiu em formação universitária e passou a produzir historiadores e professores de história, além do estabelecimento de outros campos de trabalho com base na demanda social, em que utilizam aspectos do ofício do historiador (ROCHA, 2014, p, 81).

Dessa forma, ainda podemos dizer que a história foi simultaneamente atendendo a seu propósito histórico, bem como foi conduzida cientificamente através da Teoria da história, constituir, assim, a formação universitária. Além disso, oportunizou as profissões e as especializações, atendendo às demandas sociais.

Podemos perceber que a Teoria da história foi fundamental para a história se tornar uma ciência, bem como a intimidade essencial que há entre ambas, que finalmente foi adiante na contemporaneidade, oferecendo vasta quantidade historiográfica para pesquisa. Nesse sentido, propomos, concomitantemente a esta investigação, a problematização Teórica e Metodológica através das fontes documentais.

Reconhecemos, ainda, a importância deste estudo para a história social da criança, bem como a necessidade de contribuir com essa temática no e para o ensino de História. Também reconhecemos os limites e as possibilidades advindas de uma pesquisa histórica sobre as infâncias, sendo esta uma responsabilidade salutar diante da problemática que segue. Para tanto, começaremos evocando alguns estudos desde a gênese pedagógica, na Grécia Antiga, com o intuito de buscarmos saber como foi o percurso da educação da criança na história antiga.

Cambi (1999) foi um dos estudiosos a desvelar como tudo começou, desde o período antigo, como é sabido, “a educação, antes de tudo, tem como centro a família, como ocorre

em particular nas sociedades tradicionais”. No entanto, na Baixa Idade Média, uma família por vezes obtinha diferentes formas de convívio e, assim, coexistiam diversos tipos de famílias, “desde a patriarcal até a nuclear” (CAMBI, 1999, p. 176), sendo, em geral, esses os domínios responsáveis pela educação das crianças, nesse período da história.

Nas contribuições de Ariès (2014), podemos ver mais adiante que a infância na Idade Média foi despercebida socialmente, as crianças apareciam minimamente nas representações sociais e culturais, até porque a mortalidade infantil foi muito elevada. Assim, essa ausência, não gerava afetividade entre as famílias e as crianças desde o seu nascimento. Quanto à educação dada após a condução da família, segundo Cambi, “era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda uma visão do mundo e um código moral” (CAMBI, 1999, p. 177). No entanto, quanto às representações na escrita da história das crianças ainda percebemos esse distanciamento.

Franco Cambi fala, em *História da Pedagogia*, que as primeiras contribuições são referentes à educação, à mulher e à infância, as quais foram registradas pelos filósofos gregos no período Clássico da Grécia Antiga (399 a.C. Atenas). Essas primeiras representações historiográficas constituíam a vida cotidiana, aparecendo nas pinturas de vasos, com conchas e fiando. No entanto, não havia uma continuidade das representações da infância, mas sim um deslocamento para outras categorias, como, por exemplo, a mulher, a família e a educação na micro-história de temas específicos e sociais, principalmente pela mitologia grega.

As pesquisas somente começaram a ganhar representatividade ao longo da passagem do século XVIII para o XIX, principalmente no continente europeu, como um despertar, o qual contribuiu para as primeiras investigações. Nos estudos do historiador Phillipe Ariès (1914-1984), em sua obra *História social da criança e da família*, mostra que a infância ao longo da história social não foi percebida, ou seja, o sentimento de infância não existia, somente a partir do século XIII começou o despertar desse sentimento, a criança passou a ser notada pelos adultos, mais no sentido de “entretenimento” do que pelo ser que necessita de afeto e cuidados devido a sua fragilidade e sua inocência.

Nessa obra, Ariès aborda dois sentimentos da infância, os quais serão vistos a seguir. Contudo, fica compreendido que eram sentimentos, segundo o autor, de uma sociedade medieval, diferentemente de outras sociedades e outras épocas desse tempo. Segundo o autor:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade

que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. [...] Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIËS, 2014, p. 99-100).

Diante do citado, é possível compreender que a infância na sociedade medieval realmente não foi percebida. Apesar disso, essas crianças eram cuidadas por suas mães e amas de leite, recebendo, de certo modo, alguma atenção no ambiente doméstico. Dito isso, convidamos à reflexão acerca de outros usos sociais e outras maneiras de se perceber e vivenciar a infância.

Para isso, refletiremos um pouco sobre o que é ser criança e o que é a infância, compartilhando, inicialmente, estudos da filosofia da infância. Entretanto, muitos estudiosos falam que ser criança é muito mais do que ter pouca idade, é não ter medo de errar, não ter medo de falar o que pensa, nem se importar com o que os outros pensam sobre ela, nem mesmo quando são observadas ao fazer uma travessura. E o que é infância, de acordo com Kohan?

A “infância” em qualquer das suas variedades históricas ou culturais, como categoria que exerce coerção ou que molda, é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas e não está à altura das sondagens, curiosidades e explorações infinitamente engenhosas e persistentes que caracterizam a atividade infantil (KOHAN, 1999, p. 105-106).

Assim, entendemos a infância como algo que foge ao nosso alcance, podendo ser percebida como uma fase pela qual a criança passa, sem objeções ou sentidos estabelecidos. Uma especificidade da criança e que, dependendo de sua cultura ou classe social, pode ser caracterizada, e até mesmo estereotipada, em diferentes categorias de representações culturais. Mas, como bem diz Kohan (1999), “é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas”. Assim, a infância é por excelência uma experiência vivenciada pelas crianças do nascimento até aproximadamente os 10 anos de idade.

Nessa fase, as crianças costumam ser curiosas e fazer muitas perguntas, são espontâneas e possuem facilidade para se comunicar. Ainda gostam de brincar, criar histórias e personagens imaginários que costumam compartilhar, principalmente durante as brincadeiras entre pares. Conforme Barbosa, temos pensado as infâncias “como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças” (BARBOSA, 2009, p. 22).

Isso fez com que a gênese da infância possua suas próprias características, diferenciando as crianças dos adultos, sendo legitimada de forma específica em sua experiência geracional. Segundo a autora, “ao longo de suas existências, vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nos quais convivem” (BARBOSA, 2009, p. 24). Assim, as crianças ao conviverem nessa atmosfera, também desenvolvem sua própria cultura.

Nesse sentido, a contribuição de Barbosa é inestimável, segundo ela, “assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância” (BARBOSA, 2009, p. 22). As crianças, mesmo sendo crianças, não estão condicionadas a terem as mesmas experiências, uma vez que se desenvolvem em diferentes culturas e com diferentes oportunidades.

Como vimos, não havia uma preocupação com a primeira educação dada no ambiente familiar, a qual era delegada a outras pessoas. Nem mesmo com a educação destinada pelos mestres, a qual comumente só os filhos dos que possuíam riqueza recebiam (CAMBI, 1999). Também em relação ao traje das crianças, pois era o mesmo dos “homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 2014, p. 32). Houve modificações apenas a partir do século XVII e para as crianças nobres ou burguesas, o que as diferenciava pela classe social. Nas brincadeiras e em todo o convívio social, inclusive nas quermesses, as crianças jogavam e se divertiam juntamente com os adultos.

As relações cotidianas davam-se nos mesmos lugares para todos, sem a reserva de espaços destinados especificamente para as crianças. Assim, passou-se muito tempo para que essa condição da criança se tornasse diferente. Vale destacar que os estudos de Philippe Ariès têm levantado algumas críticas em relação à forma como pesquisou, enquanto historiador, a infância, ao utilizar “fontes iconográficas para datar a emergência de um sentimento” ainda não percebido (WARD, 2007, p. 25).

Destacamos que, embora a forma pesquisada por Ariès tenha percorrido caminhos distanciando-se de alguns elementos essenciais, por exemplo, naturalizando as distintas camadas sociais, ainda é de grande relevância como escrita da história social da infância e da família. São poucas as contribuições de estudos nas quais se pode confiar em relação à responsabilidade de escrever a história da infância nos séculos que compreende a obra de Ariès.

Dessa forma, sendo a infância uma especificidade da criança, vivenciada por todas as pessoas, uma vez que não existe adulto sem infância, chegamos ao reconhecimento disso em outros países do Ocidente, como no Brasil. Consequentemente, essa questão traz certa

inquietação e a percepção do quanto as pesquisas em relação às infâncias são importantes e necessárias para a história social da criança.

Com o advento da sociedade Moderna e, conseqüentemente, com o surgimento do sistema democrático de direitos e do sistema econômico capitalista, a condição de uma infância não percebida desaparece. A partir desse momento em diante, há uma preocupação maior em relação às especificidades e às necessidades das crianças, sobretudo, com a educação institucionalizada e seus direitos perante o Estado. Contudo, gostaríamos de deixar claro que esses “direitos” não supriam, naquela época, as necessidades e especificidades das crianças, assim como ainda não suprem, na contemporaneidade, entre os países da América Latina.

A seguir passamos para as representações sociais da infância, a fim de saber como essas representações foram constituídas ao longo da história e como são formadas a partir do que se entende por infância nos últimos tempos.

1.1 As representações sociais: as questões étnicas em imagens e estereótipos

Para Ariès, as representações da infância começaram a ter maior expressão com o aparecimento dos retratos e, sem dúvida, com a arte iconográfica que representava a criança nas pinturas; nas imagens da virgem Maria e do menino Jesus, por exemplo, as crianças são as que mais aparecem.

De acordo com o autor, “foi também nesse século que os retratos de família muito mais antigos tiveram uma organização em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÈS, 2014, p. 28). Nesse sentido, podemos perceber que a história da arte e da iconografia foi essencial para a descoberta da infância, pois essa evolução se deu, simultaneamente, ao se registrar as cenas de família, onde, muitas vezes, as crianças eram representadas com características físicas mais de adultos do que delas próprias, com o corpo com musculatura desenvolvida, igual a de uma pessoa já adulta, e com o rosto de criança, angelical.

Ariès também escreveu: “No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2014, p. 18). Essas eram representações comuns durante a Idade Média, que nos dão a percepção de ausência do sentimento de infância durante esse período.

Dessa maneira, a infância foi sendo representada e configurada conforme a as tessituras de determinadas sociedades.

Entendemos por representações sociais tudo aquilo que representa a cultura de um povo e determina costumes, gostos, sentimentos e desejos. Determinadas categorias, como gênero, classe, etnia, ao longo da história, produzem e reproduzem sujeitos. Também são representações culturais imagens criadas com objetivos políticos e econômicos, muitas vezes, criando rótulos e distorcendo finalidades, com o propósito de desenvolver dispositivos de controle e poder. Imagens assim estão presentes nos livros didáticos utilizados pelos alunos da Educação Básica.

Estudar as representações das infâncias na contemporaneidade nos ajuda a compreender sua especificidade como categoria social e cultural, uma vez que a infância possui grande relevância historiográfica, no sentido de contribuir com a pesquisa e com o ensino de História. De acordo com Cunha e Stuart Hall, *Representação e Cultura*, há um questionamento sobre as formas como são representadas as pessoas:

Como representamos as pessoas e os lugares que são significativamente diferentes de nós? Por que a “diferença”, sendo um tema tão atraente, é uma área da representação tão contestada? Qual o fascínio secreto da alteridade [...]? Quais são as formas típicas de práticas utilizadas atualmente na cultura popular para representar a “diferença” e de onde vêm essas figuras e estereótipos populares? (CUNHA, 2016, p. 223 *apud* HALL, 2003, p. 139).

Nessa perspectiva, as representações das infâncias se constituem em uma representação do outro, pois a criança é vista, ou melhor, representada, sempre a partir de estranho a ela, geralmente um adulto. Dessa forma, de acordo com Hall, as práticas utilizadas para análise, não somente da infância, mas também da cultura em geral, a popular, originam-se em imagens estereotipadas, onde, em grande parte, é colocado o outro no lugar de inferioridade, principalmente quando se representa as categorias populares. Ainda sobre estudos da infância, para Freitas, “isso diz respeito ao fato de que as representações da infância muitas vezes se voltam contra ela e, raramente, atuam a seu favor” (FREITAS, 2016, p. 351).

A infância sendo representada pelo olhar de outras ciências do conhecimento, nas quais se distanciam dos estudos da infância, como a economia, a psicologia, a medicina e a publicidade e propaganda, podem gerar distorções estranhas das representações da infância, por não compartilharem afinidades. Para Freitas, “no que toca ao ser social que tais ciências querem representar, frequentemente, sobreleva-se a impressão de que as imagens da infância

são estranhas às próprias crianças”, complementando com a ideia de que “a história social da infância no Brasil tem sido permanentemente reconstituída no interior de um “campo de batalha” (FREITAS, 2016, p. 352). Nesse sentido, tomamos como pertinente a citação de Chartier, sobre as representações sociais, quando afirma que investigar

as representações supõem-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se anunciam em termos de poder e denominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se o social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17 *apud* FREITAS, 2016, p. 352).

Diante do exposto, o autor adverte para perigos e conflitos entre as distintas ciências do conhecimento, alertando sobre questões importantes de se distinguir, como a noção de que as representações da infância são informações decisivas na configuração das ciências a ela relacionadas. Entendemos, portanto, que as representações da infância carregam, por si, a imagem da cultura e do contexto histórico no qual a sociedade se inscreve. Por sua vez, as armadilhas das imagens garantem uma invisibilidade social da infância e, assim, permitem as atrocidades diante das imagens e os descuidos da infância ao longo da história da criança.

Sandra Pesavento, em sua obra *História e História Cultural*, escreveu sobre os domínios das representações, colocando as imagens como portadoras de sentidos:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (PESAVENTO, 2012, p. 41).

Conforme a autora, entendemos a necessidade de uma análise detalhada, a fim de verificar a veracidade das imagens, se são reais, e o que elas realmente pretendem nos evocar. Outrossim, a escrita da história possui a capacidade de dar sentido e visibilidade social para questões importantes de serem levadas ao conhecimento através da ciência histórica, como as questões de gênero, etnia e classe social da criança, garantindo espaço na historiografia do ensino de História, para que outras investigações possam surgir pelo viés educacional.

Como já mencionado, esta pesquisa está concentrada em investigar as representações das infâncias nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Todavia, partimos da hipótese que estudar as infâncias é buscar, através das fontes históricas, o conhecimento necessário para saber o porquê, ainda na atualidade, de a infância carecer de visibilidade em suas representações sociais no ensino de História. Nesse sentido, a exclusão social, a marginalidade, o abandono e tantas outras formas de negligenciar as infâncias poderão vir ao nosso encontro através das representações imagéticas no decorrer desta pesquisa, tornando-a um aporte teórico para tal conhecimento.

Assim, buscaremos saber: Quais crianças mais aparecem nas representações, as brancas ou as afrodescendentes? Por quê? Segundo Oliveira e Miranda, Stuart Hall, em sua escrita sobre *Representação e Cultura*, faz uma análise sobre as imagens e os estereótipos das representações culturais:

Hall procura dar ênfase às práticas da representação denominadas estereótipos, estabelecendo a discussão teórica por meio de exemplos. [...], os exemplos abordados por Hall estão centrados nas imagens produzidas para a representação de negros em determinados contextos e somos guiados a fazer diferentes leituras de imagens e a relacionar a linguagem da imagem a outros tipos de linguagem. Entendemos assim, que os significados não são fixos e que podem ser mais contundentes na presença de mais de um discurso (OLIVEIRA; MIRANDA, 2016, p. 405-406).

No entanto, as questões de racismo necessitam de uma maior atenção quanto a sua especificidade histórica, para que não venhamos a tratar com naturalidade questões que são essencialmente culturais. Por exemplo, as questões entrelaçadas com as desigualdades sociais, as quais, em grande parte, estão relacionadas à colonização e à exploração deste país. Ao longo da história dos povos afrodescendentes, desde o período de colonização aos dias atuais, eles sempre foram excluídos da sociedade.

Não Foram e ainda são tratados como se fossem marginais e sem as mínimas considerações, mesmo tendo-se em vista que foram esses os povos que ergueram a nação com suas forças de trabalho. Não podemos esquecer que o Brasil passou longos períodos sendo essencialmente produtor de café, a principal força motora da produção na cafeicultura em 1930. As questões étnicas necessitam de visibilidade social com intuito de eliminar o preconceito e toda forma de racismo ainda presente entre nós.

Nesse sentido, impõe-se, atualmente, um perceptível estado de retrocesso social, parte de uma consciência predominante, diante de um Estado de poder efetivado com o objetivo de controle social, uma vez que o Brasil é uma nação de hegemonia eurocêntrica, e isso se faz

evidente nos discursos centrados inclusive na raiz educacional. Alguns estudos mostram como esse percurso vem se desenvolvendo e as lutas que estão sendo travadas ao longo do processo emancipatório e de busca da autoestima desse povo.

De acordo com Ferreira (2013), o movimento negro reivindicou que as questões raciais deveriam ser compreendidas como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais, econômicas e do sistema capitalista. Para a autora, a “situação recorrente da população negra levou o Movimento Negro a cobrar enfaticamente do Estado brasileiro medidas de combate ao racismo que é um fator estruturante das relações de poder” (FERREIRA, 2013, p. 12). O Estado brasileiro permaneceu omissivo em criar políticas públicas de forma positiva e persistiu em penalizar a população negra, a qual não desistiu de buscar seu reconhecimento perante o Estado que, ao passar do tempo, os direcionou para a educação.

Contudo, nos últimos anos há um movimento com o intuito de abordar, através da educação, em todos os níveis de formação, o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, buscando desmistificar a “cultura” ainda existente de que a nação brasileira foi erguida pelos povos europeus, na qual se marginalizam os negros. Em razão desses retrocessos contra a cultura afrodescendente, foi criada a Lei para a Educação Básica e Superior, que faz cumprir com obrigatoriedade, nos seus currículos, o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11. 645/2008 têm como objetivo cumprir com esse compromisso na Educação Básica.

Essa é uma forma de fazer chegar ao educando o conhecimento da cultura afro-brasileira, a fim de desenvolver uma consciência histórica, de forma a corroborar, se não a erradicação, pelo menos a diminuição do preconceito racial. O racismo se constituiu e está internalizado culturalmente, expressando-se através dos processos plurais de linguagem. Nesse sentido, há uma necessidade de se compreender como acontecem esses processos, para, então, trabalhá-los através dos conteúdos do ensino de História e suas linguagens.

Ampliar o foco dos currículos, inclusive a começar pela Educação Infantil, trabalhando com a diversidade dos povos brasileiros, oportuniza às crianças, desde bem pequenas, o conhecimento acerca de nossa riqueza cultural, através da miscigenação de culturas que envolve o povo brasileiro.

1.2 As questões de gênero e as representações culturais

Em relação à questão de gênero,³ aparecem mais meninos ou mais meninas nas representações? Nesse sentido, os estudos sobre gênero se fazem pertinentes na atual conjuntura, devido às condições de desigualdade constantemente impostas aos sujeitos que escolhem viver suas sexualidades fora dos padrões de normatização, masculino/feminino – homem/mulher. Contudo, ainda se percebe o quanto a questão de gênero e sexualidade carece ser estudada e discutida com alunos e alunas nas salas de aula, pois o conceito de gênero, por vezes, não representa sua realidade, estando até mesmo omitido nos currículos escolares. Por estar omitido, gera um distanciamento do propósito do ensino de História, preparar o aluno plenamente para exercer sua cidadania.

Estudar gênero no ensino de História é uma oportunidade de diálogo e troca de experiências entre pares, e contribui para o fortalecimento e o empoderamento dos/as alunos/as em uma sociedade que oprime e exclui as diferenças. Esclarecer a condição da mulher na sociedade, a violência contra os homossexuais, o poder exercido nas relações de parentesco e mais uma infinidade de situações históricas, culturais e sociais, possibilita a todos/as a oportunidade de refletir sobre gênero e sexualidade como uma questão cultural e não biológica. Vemos que a questão de gênero representa para uma parcela da sociedade um “problema social,” uma vez que o preconceito exercido e a ignorância, “alimentada” por parte de um senso comum, são crescentes. Ainda há quem acredita no gênero como algo determinado na fecundação, ou seja, uma questão biológica e definida.

Faz-se necessário, também, compreender, através do ensino da História, como agem as ideologias conservadoras contra as diversidades sexuais e culturais, por meio de um jogo de forças de poder. A educação sobre gênero e sexualidade na escola, para ser abordada e problematizada livremente como os demais conteúdos, exige do professor uma postura política. Para isso, o professor de forma interdisciplinar, poderá desenvolver a temática de gênero, contextualizando-a com conhecimentos de outras áreas, como Geografia, Língua

³ Adotamos no presente trabalho o seguinte conceito de gênero: A produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero, em suas articulações com outros “marcadores sociais”, como raça, etnia e classe, numa perspectiva que busca referências nas teorizações pós-estruturalistas. Assim: “O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 2014, p. 27).

Portuguesa, Biologia, Psicologia, bem como com as disciplinas que desejar, as quais são apresentadas através do currículo escolar.

Essa metodologia, além de ser relevante para todas as áreas do conhecimento, ainda é uma oportunidade para se trabalhar outras questões geradoras de preconceito presentes no contexto escolar, como racismo, *bullying*, homofobia e outras formas de agressões humanas. Entretanto, ao longo da história, estudos sobre a mulher, questões acerca do gênero e da sexualidade de indivíduos, espaços para discussões sobre disciplinamento e poder levaram um tempo maior para garantir expressividade na historiografia brasileira. Dessa forma, falar sobre gênero foi considerado quase um tabu, o que manteve esse conhecimento apenas nas academias.

Com um olhar mais atento e direcionado às causas e às consequências sociais, entendemos que o conceito de gênero e sexualidade já faz parte da vida dos jovens e adolescentes, apresentando-se informalmente, porém com grande influência nas decisões pessoais e entre grupos. Por tudo isso, negligenciá-lo, deixando-o do lado de fora da escola, é o mesmo que negar o direito dos/as alunos/as à liberdade de expressão, de poder decidir e falar o que pensam a partir de suas próprias conclusões.

Nesse sentido, é pertinente entenderem sobre sexo, doenças sexualmente transmissíveis, tipos de violência, negligência, repressão, omissão e tantas outras formas coercitivas que punem a liberdade individual. Comumente os jovens passam parte integral do seu tempo nos espaços escolares e preferem compartilhar seus anseios entre grupos, bem como vivenciam e participam de casos de opressão e conflitos pessoais, às vezes, por parte de colegas e/ou familiares. Assim, necessitam capacitação para enfrentarem as lutas sociais.

Não saber como lidar com situações envolvendo gênero e sexualidade, por não conhecer o assunto através do diálogo, os coloca em desvantagem no sentido tanto de se compreenderem internamente, como de serem compreendidos diante de seus comportamentos sexuais. Isso precisa ser mudado como um todo. O estudo sobre gênero necessita ir além da academia e conquistar os espaços da escola e fora dela, passando por outras esferas públicas, no sentido de se pensar a categoria de gênero como uma questão histórico-cultural.

É importante que conceitos relacionados a gênero, raça, etnia possam estar presentes nas aulas de História, sem juízos de valor e/ou classificação quanto a feminino/masculino, homossexual/heterossexual, pois essa classificação somente cria rótulos e desqualifica os sujeitos. Louro, parafraseando Joan Scott, escreveu que:

Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder (LOURO, 1995, p. 106).

As relações de poder precisam ser investigadas, pois o gênero e a sexualidade na escola ainda se distanciam dos conteúdos a serem trabalhados, ficando distante tanto de alunos/as quanto de professores. Precisam atingir ter maior visibilidade também para docentes, por meio do Estado, no sentido de expandir seu significativo reconhecimento, uma vez que possui uma demanda urgente e grande relevância social, em relação principalmente à educação escolarizada. Segundo Michel Foucault, em sua obra *Microfísica do poder*, este é um dispositivo de controle social que se engendra nas instituições sociais. Assim ele diz:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2015, p. 364).

Dialogando com as palavras do autor, um currículo deveria ser pensado de forma democrática e com uma visão direcionada para formação da cidadania. As necessidades dos sujeitos e demandas acerca das suas especificidades individuais devem ser contempladas, a fim de não contribuir para uma sociedade androcêntrica.

Seria uma utopia? Ou uma realidade plausível e acessível a todas as categorias sociais, sem distinções quanto a gênero, etnia e classes sociais?

Para que a questão de gênero e sexualidade esteja presente em todas as escolas, bem como faça parte dos currículos escolares como fazem os conteúdos do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, necessitamos, urgentemente, que os/as professores/as (todos/as) tomem a questão de gênero e sexualidade como uma necessidade individual e coletiva, dentro do ensino das Ciências Humanas e Sociais. De outra forma, essa temática continuará ficando fora do ensino de História, assim como da escrita historiográfica.

Através do ensino de História, podemos traçar um panorama desde a História Positivista do século XIX, onde o homem ocupou lugar centralizador nas páginas da historiografia; passando pela história-econômica de Marx, no século XIX, que, por sua vez, priorizou a história econômica, a luta de classes e pouco falou da condição das mulheres; chegando à Nova História Cultural, que traz a condição oportuna para o estudo das minorias

até a contemporaneidade, constituindo o objeto deste estudo, em relação à condição daqueles que estiveram distantes da história escrita e ensinada.

De outra forma, a história continuará sendo a história dos homens. E nós, mulheres, homossexuais, travestis, gays ou qualquer que seja a sexualidade do sujeito fora do androcentrismo? Ficaremos às margens, muitas vezes, nas páginas dos jornais como vítimas da violência, infelizmente. Desenvolvidas essas proposições, discutiremos acerca de elementos educacionais, mais especificamente o currículo no ensino de História e as relações de poder como dispositivo de controle social.

De acordo com Jean Claude Forquin (1996), quanto à acepção filosófica, cultura e natureza se opõem globalmente, sendo palavras com sentidos opostos, em relação à ação humana. Entretanto, a cultura que aqui nos interessa é a cultura da escola, a cultura que nasce no cotidiano escolar, criada e desenvolvida no dia a dia da sala de aula, dos espaços socializados entre alunos, professores, gestores de escolas, orientadores, pedagogos, historiadores e todos/as aqueles/as que convivem diretamente nesses espaços geradores de conflitos.

Nesse sentido, entendemos que “bagagem cultural”⁴ faz parte do conhecimento apreendido pelo estudo e pela intelectualidade dos sujeitos, bem como na experiência de vida ao longo de sua história. Assim, por ser criação humana, é cultura, opondo-se ao natural, um saber distanciado de uma educação tradicional. Entretanto, a cultura da qual nos aproximamos nesta escrita, como mencionado acima, é a cultura da escola, desenvolvida culturalmente dentro dos espaços escolares, na interação entre pares, e contextualizada com questões de gênero e currículo.

A cultura escolar é um fenômeno pós-moderno que se desenvolve dentro dos espaços escolares, onde os sujeitos costumam interagir entre pares e, assim, compartilham suas necessidades e experiências pessoais e sobre a vida pública. Essa interação acontece de forma natural, porém com o interesse e as necessidades de apreender coisas do cotidiano, acontecimentos, por vezes, relacionados a eles e entre eles mesmos, assim como com colegas, professores ou pessoas próximas.

⁴ Empregamos aqui o conceito de “Capital Cultural” do Sociólogo Pierre Bourdieu em sua obra *Escritos de Educação* (2018), sendo o que mais se aproxima para referenciar a “bagagem cultural” como termo adotado neste trabalho. Notadamente, atribuído ao que Helenice Rocha sugere em seu texto: “Sem bagagem não se ensina e não se aprende História” (2013), para explicar as referidas categorias explicativas como conhecimento nativo usadas pelos professores através de pesquisa realizada com o objetivo de entender suas práticas de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Comumente, são espaços de trocas em que dúvidas sobre sexualidade, prazer, drogas e tudo aquilo desperte a curiosidade são tiradas. Isso acontece ao mesmo tempo em que os/as alunos/as se descobrem e se fortalecem em sua identidade de gênero. Contudo, são momentos no quais podem se sentir confrontados em relação a sua ideologia de vida. De acordo com Stuart Hall, em sua obra *A identidade cultural na Pós-modernidade*:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

Assim, compartilhamos a ideia de que esses espaços geradores de significados e, conseqüentemente, da cultura escolar, são lugares de aprendizagens significativas, contribuindo também para o fortalecimento daqueles sujeitos que se sentem excluídos socialmente. Por tal perspectiva, não acontece como um fenômeno isolado, pois acertadamente haverá pensamentos opostos, uma vez que serão geradores de confronto no contexto das relações de poder, que se disseminam nesses espaços. Louro, ao se referir às linguagens como um instrumento eficaz nas práticas geradoras de desigualdades sociais, diz:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2010, p. 65).

As linguagens são constituidoras de verdades, valores, sentimentos que podem elevar uma pessoa ao mais alto grau de referência social e cultural, mas depende da forma como são usadas, pois diferentes colocações são possíveis. Palavras podem difamar a imagem de uma pessoa, uma vez que possuem o poder de desqualificar ou, ainda, dependendo da intencionalidade do agressor, marginalizar a vítima.

Observamos que as linguagens enquanto demarcadoras de lugares e constituidoras de discursos e categorias podem ser “úteis” nas relações de poder. Um exemplo disso é quando

são cuidadosamente usadas para silenciar as vozes, como através dos livros didáticos, do currículo e dos espaços onde se cria a cultura dentro da escola.

Pensando nessa problemática histórica como uma questão sociocultural, observa-se que as relações de poder são mais complexas do que podemos imaginar. Nesse sentido, para Michel Foucault, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2015, p. 45), através das questões de gênero e sexualidade, etnia, classe social e todas as causas de lutas sociais.

Assim, podemos perceber o quanto a escola foi ao longo da história o alvo certo dos embates nas relações de poder. É notório que a escola é a única “arma” com a possibilidade de mudar a condição de milhares de sujeitos oprimidos. A escola é lugar de livros, de conhecimento, do saber ensinado pelos professores e, em muitos casos, espaço onde se buscam condições de uma chance para ascender socialmente. É onde se deve informar sobre as lutas feministas, necessária para se começar a compreender melhor as questões de gênero. Ainda, mostrar como, ao longo da história, os mecanismos de poder e coerção social foram se estabelecendo até a contemporaneidade, para que os jovens possam compreender as razões dessa especificidade humanitária através do ensino da História.

1.3 A investigação nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

No sentido de aclarar a investigação do estado do conhecimento sobre as representações da infância nos livros didáticos do ensino de História, partimos para as buscas. Reconhecemos a existência de muitas pesquisas sobre a infância nos últimos tempos e procuramos trazer um panorama das publicações de artigos e demais bibliografias, com o objetivo de mapear esse saber, fazendo deste um estudo atualizado e fonte para novas pesquisas relacionadas ao ensino de História e ao avanço da historiografia da infância.

Ao entrarmos em contato com os materiais dos periódicos da CAPES³, verificou-se uma vasta quantidade de trabalhos relacionados à infância, porém, grande parte concentrada na área da saúde, em pesquisas epidemiológicas. Em relação às representações das infâncias

³ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, criada em 11 de julho de 1951, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados do país.

com estudo dirigido para o ensino de História, propósito deste trabalho, percebeu-se uma grande carência de artigos, principalmente no contexto dos livros didáticos do ensino de História.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), a criança e as problemáticas da infância possuem lugar nas agendas política, midiática e da investigação. Assim, a criança ocupa lugar em situações dramáticas, como comumente assistimos nos meios de comunicação, principalmente nos noticiários policiais, sobre abuso e negligência no cuidado por parte dos responsáveis. Ainda de acordo com os autores, estudos sobre a criança a partir da década de 90 são muito frequentes, principalmente estudos médicos na área da Psicologia do desenvolvimento e da Pedagogia.

Porém, Sarmiento e Pinto chamam a atenção para um paradoxo da infância, pois ao mesmo tempo em que a criança está sendo considerada e aparecendo na pauta dos noticiários, ela também está diminuindo em seu peso na população. Segundo eles:

Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo. [...] Podemos, agora, considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se, (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 3).

A infância está sendo representada em diferentes e complexas realidades sociais, sendo uma questão cultural e de acordo com a realidade do discurso que a produz. Para a pesquisa no portal dos periódicos da CAPES, essa seleção foi relevante na presente investigação quando utilizadas as seguintes palavras-chave: representações da infância; filosofia da infância; infância e ensino de História, que se constituíram como categorias de pesquisa *a priori*. A seguir, o passo a passo da busca, com os resultados da investigação.

Ao acessar o portal de periódicos da CAPES, foram inseridos na base os termos de busca e selecionados apenas artigos. Não foram utilizados filtro para idioma e limite temporal. A primeira categoria investigada foi a dos artigos que contivessem o termo “representações da infância” em seu título. Foram encontrados 1.022 artigos.

Figura 1 – Portal de Periódicos da Capes. Busca por categoria: Ensino de História e infância

The screenshot shows the 'Buscar Assunto' (Search Topic) page on the CAPES Periodicals Portal. The search criteria are: 'Qualquer' (Any) contains 'Representações da infância' (Representations of childhood) AND 'Qualquer' (Any) contains an empty field. The search results show 1,022 items for the 'Portal de Periódicos'. A sample result is displayed: 'Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades' by Custódio, Crislei de Oliveira, published in 'Educação & Realidade' in March 2017, volume 42(1), pages 200-234. The interface includes a sidebar with navigation options like 'BUSCA', 'INSTITUCIONAL', 'ACERVO', and 'NOTÍCIAS'. It also features filters for publication date, material type, and language, along with a 'Busca simples' (Simple Search) button.

Fonte: Periódicos CAPES, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 5 jun. 2019.

Ao inserir o termo de busca “Filosofia da infância”, foram encontrados 2.989 artigos.

Figura 2 – Portal de Periódicos da Capes. Busca por categoria: Filosofia da infância

The screenshot shows the 'Buscar Assunto' (Search Topic) page on the CAPES Periodicals Portal. The search criteria are: 'Qualquer' (Any) contains 'Filosofia da infância' (Philosophy of childhood) AND 'Qualquer' (Any) contains an empty field. The search results show 2,989 items for the 'Portal de Periódicos'. A sample result is displayed: 'UMA FILOSOFIA ONTOLÓGICA DA INFÂNCIA E OS EXERCÍCIOS POÉTICOS DE SER CRIANÇA' by Elaine Da Silva Carvalho Donato (Uesb) and Ricardo Martins Valle (Uesb), published in 'Macabéa' in June 2017, volume 6(1), pages 42-52. The interface is identical to Figure 1, showing the same sidebar, filters, and search options.

Fonte: Periódicos CAPES, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 6 jun. 2019.

Ao inserir o termo de busca “Ensino de história e infância” foram encontrados 1.110 artigos.

Figura 3 – Portal de periódicos da Capes. Busca por categoria: Representações da infância

The screenshot shows the CAPES Periodicals Portal search interface. The search results are as follows:

Termos de Busca	Artigos selecionados
Representações da Infância	47
Filosofia da Infância	47
Ensino de história e Infância	9
Total:	103

Periódicos CAPES, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 6 jun. 2019.

Após a leitura dos títulos, foram considerados relevantes para esta pesquisa os seguintes artigos, definidos por categorias:

Tabela 1– Número de artigos selecionados após leitura dos títulos

Termos de Busca	Artigos selecionados
Representações da Infância	47
Filosofia da Infância	47
Ensino de história e Infância	9
Total:	103

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a leitura dos resumos, foram selecionados os artigos relevantes para embasamento teórico neste estudo. Nesse sentido, a tabela a seguir mostra os dados quantitativos finais, por relevância de categorias:

Tabela 2 – Número de artigos selecionados após leitura dos resumos

Termos de Busca	Artigos selecionados
Representações da Infância	13
Filosofia da Infância	18
Ensino de história e Infância	8
Total:	39

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos observar nas tabelas apresentadas em relação à pesquisa sobre o estado do conhecimento, na categoria ensino de História e infância foram encontrados 9 artigos, sendo que após a seleção ficaram 8. Logo, faremos uma breve apresentação, para conhecermos como o ensino de História e a infância estão sendo representados nos periódicos da Capes. Contudo, conforme sugestões feitas na qualificação, apresenta-se um quadro expositivo/explicativo, com os títulos, sua autoria e seu o ano de publicação.

Quadro 1 – Artigos selecionados referentes à categoria Ensino de História e Infância

Título	Autor(es)	Ano
“Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos”	Hilary Cooper	2006
<i>Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental</i>	Ana Katia Alves dos Santos	2006
“Os livros didáticos e a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial”	Francisco César Ferraz Alves	2010
“Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer c ne/cp 3/2004 para a educação infantil no Brasil”	Flávio Santiago	2013
“Socialização do conhecimento na educação: o estudo da pré-história nas séries iniciais do ensino formal”	Izabela Rezende Bahia Luiz Oosterbeek	2014
“Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07”	Jader Janer Moreira Lopes Julvan Moreira de Oliveira	2015
“Raça e gênero na Educação Básica: pesquisando „com“ crianças”	Bianca Salazar Guizzo, Maria Angélica Zubaran e Dinah Quesada Beck	2017
“The Memes as a pedagogical support in the teaching of History/ Os memes como suporte pedagógico no ensino de História”	Diego Leonardo Santana Silva	2019

Fonte: Organizado pela autora.

Começamos apresentando o artigo de Hilary Cooper, “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos”, o qual busca mostrar como podemos auxiliar crianças pequenas a se relacionarem com o passado, com meios pelos quais reflitam, realizando uma genuína investigação histórica, observando a importância de aprender História através de múltiplas perspectivas, permitindo a formulação de hipóteses, por parte dos alunos, no sentido de que possam sustentar suas ideias com argumentos, reconhecendo também que nem sempre há respostas certas (COOPER, 2006).

A autora sugere, ainda, contextos familiares, fontes históricas, bem como a construção e comparação com elementos do tempo passado como proposta de ensino de História para crianças pequenas.

Outra considerável investigação é a de Ana Kátia Santos, intitulada *Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental*. A partir dessa temática, a autora reuniu as principais dimensões de sua investigação, Ciência da Educação na Bahia, tendo como objeto de investigação a infância afrodescendente, seu próprio sentimento de pertencimento e a conseqüente epistemologia do educador. Ainda tencionou dirigir outro olhar para as crianças, seres que, na modernidade, foram discriminados, negados, excluídos, sem vez nem voz, devido ao adultocentrismo radical que ignora o mundo idiossincrático da infância (SANTOS, 2006).

O artigo de Francisco César Ferraz Alves, “Os livros didáticos e a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial” objetivou compreender, por meio de uma pesquisa em manuais escolares publicados entre 1946 e 1997, a forma como o ensino abordou a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, como o tema foi proposto a milhões de jovens e adultos e de que forma foi construída uma espécie de memória escolar desse evento (ALVES, 2010).

Merece destaque, também, o texto de Izabela Rezende Bahia e Luiz Oosterbeek, “Socialização do conhecimento na educação: o estudo da Pré-história nas séries iniciais do ensino formal” o qual propõe que as crianças tenham a socialização do conhecimento da Pré-história desde os primeiros anos da vida escolar. Tomando como foco sua importância para a *práxis* na educação infantil, discute os contributos da Pré-história para os alunos do 1º ciclo (fundamental) e faz um breve histórico sobre o sistema educativo, definindo a pedagogia e a didática como viés articulador das práticas do sistema de ensino formal. Conclui com a enumeração de fatores relevantes ao estudo da Pré-história, colocando-o como princípio e fundamento para compreensão da própria espécie, assumindo, dessa forma, a socialização de uma *práxis* composta de contribuições sociais e culturais no e para o ensino de História (BAHIA; OOSTERBEEK, 2014).

Jader J. M. Lopes e Julvam M. de Oliveira, em “Infância e relações étnico-raciais: percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07”, procuram refletir sobre estudos e aproximações entre questões da infância e relações étnico-raciais apresentados anualmente nas reuniões da ANPEd. O recorte adotado para busca em espaços virtuais foram a promulgação e a implementação da Lei nº 10.639/03, legislação que altera os artigos 26-A e 78 B da Lei nº 9. 394/96, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e

Afro-brasileira na Educação Básica e introduzindo o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Ainda cabe mencionar que o estudo observa um aumento significativo nas pesquisas referentes ao campo da infância e da cultura étnico-racial, mas ainda são escassos os estudos nos liames do ensino de História em relação à infância (LOPES; OLIVEIRA, 2015).

O artigo denominado “Raça e gênero na Educação Básica: pesquisando „com” crianças”, de Bianca Salazzar Guizo, Dinah Quesada Beck e Maria Angélica Zubaran, contribui com discussões acerca de determinadas representações étnico-raciais e de gênero, observando como são construídas e reiteradas no cotidiano da Educação Básica. Problematisa, ainda, que desde a infância, alunos da Educação Básica disseminam e incorporam representações estereotipadas, relativas ao pertencimento étnico-raciais e de gênero, concluindo que os sujeitos não enquadrados em características fenotípicas consideradas ideais eram representados negativamente e, por conseqüência, discriminados. O texto salienta a importância de pedagogias questionadoras, para uma educação antirracista (GUIZO; BECK; ZUBARAN, 2017).

Apresentamos, ainda, o trabalho de Flávio Santiago, “Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer CNE/CP 3/2004 para a educação infantil no Brasil”, o qual pondera as contribuições do parecer citado e sua resolução 001/04 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para a Educação Infantil, observando o impacto dessa política pública na prática docente. Nesse estudo, trabalha-se com documentos legislativos, como fonte de pesquisa, apontando-se a exigência de um olhar atento de docentes para a heterogeneidade étnico-racial nas creches e pré-escolas (SANTIAGO, 2013).

Por fim, o estudo de Diego Leonardo Santana Silva, da Universidade Federal do Sergipe, o qual discute a possibilidade do uso de “memes” como recurso pedagógico, com o objetivo de aproximar professores e alunos em sala de aula, a partir de novas linguagens digitais comuns. Nesse sentido, o estudo defende esse recurso amplamente presente no *ciberespaço*, entendendo os “memes” enquanto elementos populares e importantes na cultura digital, além de eficientes na transmissão de vários tipos de mensagens (SILVA, 2019).

Em relação à investigação sobre as representações das infâncias nos livros, encontramos artigos e capítulos de diversos autores e contribuições de temas variados em relação a questões educacionais, culturais e sociais, onde a infância, por sua vez, passa a ser representada no Brasil com grande veemência a partir do século XIX.

Nesse sentido, encontrou-se grande relevância no artigo escrito por Arriada: “Em busca da infância perdida: rastros, relatos, recordações”, em que o autor faz uma explanação sobre as contribuições publicadas, com a preocupação de fazer uma cobertura de transição do século XIX para o XX. Assim escreveu:

A infância tem despertado, nos últimos anos, enquanto objeto de estudo, o interesse de vários estudiosos nas mais diferentes abordagens, seja o olhar do historiador, do sociólogo, do antropólogo, do psicólogo, do pedagogo, ou até mesmo de outros profissionais, como é o caso dos escritores (ARRIADA, 2012, p. 89).

A partir da contribuição de Arriada, podemos confirmar nossa primeira hipótese a respeito de uma grande carência das representações da infância no ensino de História. Entretanto, gostaríamos de deixar claro que nossas buscas e o objetivo desta investigação se detêm ao ensino de História e não nas representações por parte dos historiadores que pesquisam e escrevem na linha dos demais campos da história.

Ainda em relação a obras escritas e publicadas no Brasil sobre infância, temos grandes contribuições, a começar por Gilberto Freyre (1921), com a “história do menino de sua vida - dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje” (DEL PRIORE, 1999, p. 11). A obra *História das crianças no Brasil* citada acima, é grande referência para este trabalho, por suas contribuições e citações de grande relevância para o traçar da trajetória da infância brasileira.

Freitas, em *História Social da infância no Brasil*, obra publicada em 2016, traz como temas as representações da criança, bem como suas complexas relações com a história das ideias e, também, com a história dos campos intelectuais. A obra é uma história social inteiramente dedicada à criança e à infância no Brasil, com contribuições de grandes escritores preocupados em escrever sobre a infância.

No mesmo sentido, porém saindo um pouco do contexto dos escritores brasileiros, Larrosa, em *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, traduzido por Alfredo Veiga-Neto e publicado no Brasil em 2015, apresenta a infância como um enigma: :

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por

nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente (LARROSA, 2015, p. 185).

De acordo com o autor, a infância com seu absoluto diferencial é o que nos desconcerta, contagia e nos faz ir a busca desse desconhecido, a fim de, mesmo nas pequenas capturas, uma vez que contínuas, compreender e sentir a alquimia presente no ato de investigar a infância, mesmo em pequenas porções, como se fosse um “perfume raro”. Sempre valerá a pena estudar a infância.

Temos grandes contribuições publicadas por escritores que se debruçam a investigar e escrever as infâncias no Brasil, como os mencionados anteriormente. Aqui foram citadas algumas obras relevantes para esta investigação e que nos oferecem um norte na busca pelo conhecimento mais aprofundado sobre as representações das infâncias na contemporaneidade.

1.4 Representações da infância na contemporaneidade

As infâncias têm sido, nos últimos anos, percebidas e representadas por distintas ciências, desde as dirigidas à educação, com foco nas instituições de ensino/pesquisa, bem como em outras áreas do conhecimento, como a área médica e aquelas relacionadas à indústria e ao comércio, como vestuário, acessórios e brinquedos para as crianças, entre outras. O que configura uma abrangência de diferentes formas de representação, com características direcionadas de acordo com o propósito ao qual cada uma dessas áreas se destina, ou seja, as representações sociais são normatizadas de acordo com o cliente, ou público a quem se destina. Assim, se concentram os modelos estereótipos, as rotulagens e as mudanças nas representações da infância, sendo percebidas por nós como causadoras de uma infância classificada e carregada de significados, em grande parte, contraditórios a própria cultura infantil.

No entanto, a infância enquanto categoria geracional coloca a criança como indefesa, pois, devido a sua condição de estado, não garante defender-se das especulações adversas a ela. Como discorrido anteriormente, a docência na Educação Infantil e a convivência diária entre as crianças nos levam, vez por outra, ao exercício de refletir sobre a prática. Assim, percebemos como a infância vem ao longo do tempo se modificando em relação às brincadeiras, aos programas de televisão, aos gostos e às preferências, por exemplo, nas

escolhas em relação ao que vestir. Podemos dizer até que refletem nas atitudes de enfrentamento, pelas próprias crianças, em relação às escolhas na hora de tomarem suas decisões, como com quem querem ou não brincar e/ou compartilhar atividades em sala de aula e em outros espaços de interação.

O que procuramos argumentar é que as crianças estão não somente sendo adultizadas nas representações, mas também se percebe que estão vivendo em uma nova época, sendo culturalmente diferenciadas, a cada década, quanto a suas especificidades próprias.

Podemos perceber essas mudanças quando relembramos as brincadeiras infantis, as quais estão sendo trocadas em razão das novas tecnologias, dos novos costumes e, em alguns casos, por condição de segurança. As crianças, há três décadas, brincavam mais nas praças, na frente de suas casas, tendo maior interação com outras crianças. Nesse sentido, as brincadeiras eram criadas e organizadas por elas mesmas; jogavam futebol entre as calçadas, brincavam de taco, amarelinha, pega-pega e não se prendiam tanto aos programas de televisão.

Em função das novas tecnologias, percebe-se uma infância mais adultizada, as crianças estão ficando mais tempo no *smartphone*, são usuários assíduos das redes sociais e fãs de *youtubers*, que, por sua vez, podem influenciar os comportamentos e atitudes das crianças. Ainda em relação à falta de segurança, acabam ficando mais tempo dentro de casa e pouco saem para os espaços físicos de interação e socialização, como nas décadas passadas.

Dito isso, as representações da infância são, em parte, consequência dessas mudanças, por outro lado, as crianças também estão sendo vítimas de um sistema enganoso, o qual “garante” uma legitimidade de *status* social para quem mais consome e vivencia a pós-modernidade, o exagero como sinônimo de bem-estar social. As representações das infâncias estão nas mídias, nas imagens publicitárias, nos vestuários e em todo o lugar onde as infâncias estão representadas, promovendo a criação de modelos estereotipados.

Em *O desaparecimento da infância*, Postman discorre sobre a invisibilidade da infância desde a Idade Média, passando a ser estudada com o advento da tipografia, no século XV. O autor aborda a história da infância, passando a contextualizá-la nos Estados Unidos, entre 1850 e 1950, explicando os avanços evidentes e importantes, como a criação de leis, constituídas com o objetivo de tirar as crianças do trabalho escravo nas indústrias e colocá-las nas escolas. Foi um período no qual a família passou a ser mais presente na vida das crianças, bem como protegê-las com mais responsabilidade.

Na perspectiva de um possível desaparecimento da infância, diante das novas formas de percebê-la, as tecnologias informacionais, como a TV e tantas outras, assumem o lugar das brincadeiras e demais formas de representação. Então, percebe-se que a criança é, por sua vez,

adultizada, tanto nas imagens às quais assiste, quanto em relação à geração de adultos, da qual quase não se diferenciam seus comportamentos e modos de vestir. A infância fica para trás, pois não é vista, portanto não atuante nas formas culturais pelas quais pode ser percebida.

O autor assevera que “é na televisão, portanto, que podemos ver com mais clareza como e porque a base histórica de uma linha divisória entre infância e idade adulta vem sendo inequivocamente corroída.” (POSTMAN, 1999, p. 89). Diante da afirmação, sabemos que tanto as crianças quanto os adultos estão sendo reféns das tecnologias, sofrendo influência constante dos conteúdos e das imagens que os provocam ao consumo, enquanto consumidores.

Os meios de comunicação foram criados e possuem a função de contribuir com o comércio capitalista através das mídias, sendo capazes de empobrecer a capacidade de discernimento de quem os sustenta, em relação ao conteúdo consumido. Podemos perceber claramente essa estratégia durante os intervalos dos programas da televisão infantil, nos quais, em poucos minutos, é derramada uma grande quantidade de propagandas de produtos direcionados ao público infantil, o qual, por sua vez, está no alvo desse momento, assistindo às chamadas televisivas.

Os estudos de Postman mostram sua preocupação quanto ao desaparecimento da infância, bem como as ocorrências desses eventos na cultura da infância. A partir disso, procuramos mostrar como as representações socioculturais, na perspectiva de Stuart Hall, configuram os modelos e os estereótipos diante das imagens, as quais descaracterizam a cultura e desclassificam os sujeitos, uma vez que criam rótulos, tornando-os inferiores culturalmente.

Hall escreveu que estamos vivenciando uma crise na representação, sendo útil o estudo sobre essa prática, uma vez que a representação possui caráter público e social da linguagem, os quais são compartilhados socialmente. O autor também dá atenção especial para as representações de gênero e etnia. Em suas palavras, no Capítulo II “O espetáculo do „outro””, a contestação de um regime racializado de representação:

Será que um regime dominante de representação pode ser desafiado, contestado ou modificado? Quais contraestratégias podem começar a subverter o processo de representação? Será que as formas “negativas” de representação da diferença racial, que sobejam em nossos exemplos, podem ser revertidas por uma estratégia “positiva”? Existem estratégias eficazes? Quais são seus fundamentos teóricos? (HALL, 2016, p. 211).

Diante do exposto, concordamos com Hall quando afirma que “o significado nunca poderá ser fixado. Se isso pudesse ser feito por meio da representação, então não haveria qualquer mudança – e, por isso, nenhuma contra estratégia ou intervenção” (HALL, 2016, p. 211). Nesse sentido, entendemos que as representações não são permanentes, elas são estereótipos de uma sociedade que pode ser racista e preconceituosa. Porém, não duram para sempre. Ainda nas palavras do autor, “em última análise, entretanto, o significado começa a escorregar e deslizar” (HALL, 2016, p. 211), sendo necessários novos significados e novas abordagens de codificação e, conseqüentemente, sua transcodificação.

Nos Estados Unidos da América, algumas estratégias foram criadas para reverter essas práticas desde a década de 1960, quando as questões de representação e poder estiveram presentes na política contra o racismo, nos movimentos sociais. Hall escolheu citar três dessas práticas. Segundo o autor, mencionando a primeira, “os negros poderiam entrar para o *mainstream* –⁶ mas só à custa de se adaptarem à imagem que os brancos tinham deles e de assimilarem as normas de estilo, aparência e comportamento dos brancos” (HALL, 2016, p. 212). Entretanto, parafraseando o autor, após os direitos civis adquiridos durante as décadas de 1960 e 1970, os negros passaram a presenciar uma afirmação mais agressiva e positiva em relação à identidade cultural negra e à luta pelas representações, resultando em certo avanço de estratégias, como a produção de uma série de filmes com atores negros.

A segunda estratégia foi de contestação ao “regime racializado de representação e a tentativa de substituir as imagens „negativas“, que continuam a dominar a representação popular, por várias imagens „positivas“ de pessoas negras, de sua vida e cultura” (HALL, 2016, p. 216). Com o objetivo de corrigir o equilíbrio e amparada pela aceitação da diferença, a terceira e última estratégia

está *dentro* das complexidades de ambivalências da representação em si e tenta *contestar a partir dessa esfera*. Está mais preocupada com as *formas* de representação racial do que com a introdução de um novo *conteúdo*. Ela aceita e funciona juntamente com o caráter instável e mutável do significado e entra, por assim dizer, em uma luta pela representação, embora reconheça

⁶ *Mainstream* é um termo originalmente inglês empregado como um conceito para se referir ao modelo de pensamento ou gosto de caráter popular e dominante. É usualmente empregado no campo da arte nas mais diversas expressões, e define aquilo que é comum, usual, familiar, disponível ao público e que detenha laços comerciais. Em outras palavras incluem e, ou diz respeito à cultura popular, e por isso mesmo é amplamente divulgado nos diversos canais de comunicação em massa. Não obstante, o termo é utilizado de forma pejorativa para se referir àquilo que, no momento, “está em moda”. No campo literário, em especial na crítica literária, *Minstream* é empregado para se referir à mimética ficção realista, assim como a ficção experimental. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br>. Acesso em 06/02/2020, às 16:05.

que não haverá vitória final, pois não existe possibilidade de fixar o significado (HALL, 2016, p. 219).

Para Hall, tal estratégia busca uma aproximação diante das complexidades de poder e subordinação, tentando fazer com que os estereótipos operem contra eles próprios. Entretanto, percebemos que tanto as imagens criadas para representar passam por mudanças, como os estereótipos são instáveis em vez de rígidos. De acordo com Oliveira,

para um historiador, que lança um olhar crítico sobre uma imagem, as fotografias apresentam características que demonstram a sua construção ideológica, como por exemplo, uma fotografia posada, ou a escolha de um ângulo que acarrete monumentalidade... (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

As imagens estão carregadas de simbologia, assim, as ilustrações dos livros didáticos, acertadamente, passaram por uma seleção de escolha, por carregarem elementos detentores de ideologias geracionais, de acordo com o público alvo. Nesse sentido, os livros didáticos compõem uma série de elementos sociais e culturais, como também carregam uma diversidade de gostos, crenças, etc., o que é uma característica do nosso país.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme os indicativos anteriores, propomo-nos a analisar as representações das infâncias nos livros didáticos de História, no ciclo entre 2012-2015, conforme sua distribuição pelo Programa Nacional do Livro didático – PNLD. As coleções selecionadas para esta investigação foram: *Coleção Saber e fazer História*, 9º/Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues, 7ed. São Paulo: Saraiva, 2012; *Projeto Teláris: História*, Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi, 1ed. São Paulo: Ática, 2013; *Novo História: conceitos e procedimentos*, 9º Ano, Ricardo Dreguer, Eliete Toledo. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2014; *Coleção Piatã: História*, 9º ano, Vanise Maria Ribeiro, Carla Maria Junho Anastasia. Curitiba: Positivo, 2015.

Imagem 1 – Livros didáticos selecionados



Fonte: da autora

Esse tema foi escolhido para a pesquisa devido à percepção das novas concepções sobre as infâncias na atualidade e de como estas impactam também as práticas pedagógicas do ensino de História, nas infâncias e na vida futura. Conforme apontado anteriormente, o interesse deste estudo concentra-se em pesquisar as representações das infâncias nos livros

didáticos, distribuídos pelo PNLD entre 2012-2015, pois buscamos saber como está sendo representada a infância nesse veículo de comunicação, no contexto da criança e da educação escolarizada. De acordo com Circe Bittencourt (2019), os livros didáticos de História no Brasil possuem uma história compartilhada em seus conteúdos, em forma de textos escritos e, também, através de litogravuras e mapas. Desde meados do século XIX e ao longo do século XX, esses elementos visuais foram se ampliando em busca de assegurar espaço entre os demais conteúdos escritos.

Porém, a “poluição visual” apresentada em alguns dos livros do ensino de História é uma questão pertinente à discussão, uma vez que o aumento exagerado de imagens, sem que estejam contextualizadas com os conteúdos do ensino de História, não fazem sentido de onde e como estão. Também há casos de livros com poucas imagens e, ainda, algumas quase ilegíveis, pela péssima qualidade em que se encontram.

Dessa forma, percebemos que há um paradoxo entre as coleções publicadas, cada uma segue um tipo de padronização, não assegurando garantia de qualidade em relação ao produto final, do ponto de vista dos conteúdos, bem como das imagens destinadas ao trabalho pedagógico no ensino de História. Perguntamo-nos, ainda, se essas imagens estão sendo estudadas pelos alunos nas mesmas condições nas quais os textos escritos o são? Segundo Bittencourt:

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa (BITTENCOURT, 2019, p. 70).

No sentido de refletir sobre a questão, podemos nos perguntar: Esses materiais estão sendo produzidos pensando nos alunos que irão estudá-los? Os professores estão preparados para trabalhar as questões étnicas e de gênero nas leituras das imagens? E a infância, como está sendo percebida pelos estudantes do ensino de História? Será a infância percebida pelos professores e discutida com os alunos em sala de aula? São reflexões que ficam para outras investigações.

Contudo, há professores que aprovam os livros didáticos como recurso pedagógico, bem como aqueles que buscam e produzem seu próprio material para complementar as atividades que os alunos irão desenvolver durante as aulas. Assim, em relação às distintas formas de se trabalhar com esses materiais, a escolha é do professor, cabe a ele decidir qual é

a melhor forma de levar a seus alunos o saber histórico e científico, da melhor maneira de proporcionar o aprendizado. Para a autora:

Quando se propõe aos alunos uma observação das ilustrações dos livros, essa atividade pode se constituir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos pouco destacados no ensino e na forma de leitura do livro. Os próprios exercícios e questionários dos livros, propostos para a execução de tarefas pedagógicas, dificilmente incluem atividades sobre as imagens neles contidas (BITTENCOURT, 2019, p. 86).

De forma correta, a utilização de imagens constitui um recurso pedagógico fundamental para o professor que deseja trabalhar com elas, bem como para o professor pesquisador que busca fazer análise do conteúdo iconográfico. Bittencourt adverte sobre os cuidados ao analisar as imagens “supostamente verdadeiras”, uma vez que, ao acompanhar as pesquisas didáticas, podemos nos deparar com várias contradições, como em relação aos povos indígenas. Nesse sentido, algumas imagens demonstram que os esses povos não foram os primeiros habitantes deste país, ou que eram “selvagens”, dando ênfase aos europeus.

Além disso, a autora também aponta, sobre os povos afrodescendentes, ao cuidado com afirmações genéricas, uma vez que a maioria das imagens foram criadas em uma época em fase de difusão de ideais de racismo contra os negros, assim, necessitam de uma análise crítica acerca de seus conteúdos. Os livros didáticos contam, ainda, com uma trajetória de discussões quanto à produção e à seleção, observando-se seu caráter mercadológico. Essas questões são problematizadas no capítulo seguinte, sobre a história e trajetória do livro didático no Brasil, conforme o PNL D.

Seguindo o conceito de consciência histórica, de acordo com Jörn Rüsen, “sem existirem fontes não se pode reconhecer um passado que faça sentido como história” (RÜSSEN, 2010, p. 32). Dessa forma, utilizaremos os livros didáticos como fonte e objeto de pesquisa, com o objetivo de compreender como se estabelece essa proposta nos livros didáticos e como são tratadas as questões de etnia, gênero, classe social e, conseqüentemente, a cultura infantil. Concordamos com Faria Filho, quando afirma que,

se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (FARIA FILHO, 2004, p. 16).

Pensando na relevância da temática, procuramos saber como a categoria infâncias atinge as esferas sociais nas representações dos livros didáticos de História, se condizem com a realidade atual, de infâncias desmitificadas e representadas de forma que os alunos, ao se depararem com as imagens, sintam-se integrados e participantes da história, uma vez que, como já mencionado, as representações das infâncias são criadas por adultos e não pelas crianças.

Assim, percebe-se que as imagens representativas das infâncias, se dissipam e criam modelos estereotipados quanto às formas da criança em suas rotinas, em momentos nos quais se representa sua cultura infantil. Daí surge o questionamento, partindo-se da observação da seleção de ilustrações: como os organizadores dos livros didáticos percebem as infâncias na contemporaneidade? Entendemos que esta pesquisa pode construir novos significados e desconstruir os que estão postos. Quanto à pesquisa qualitativa, para Moraes, “esta pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados (MORAES, 2007, p. 87).

Propomos ao público de leitores e leitoras novos conceitos das infâncias, como novas formas de vê-las e representá-las, para que as representações nos livros didáticos de História venham a contribuir com as infâncias enquanto categoria geracional, sendo pensada de forma a impactar as políticas públicas, ao serem notadamente representadas. Embora reconheçamos avanços em relação ao conceito de infâncias, ainda há muito a se saber sobre o tema e o que fazer pelas crianças. Convém estudar-se/trabalhar-se para que a história da infância não crie lacunas ao ser representada nas esferas sociais e culturais, principalmente na educação e no ensino de História.

Sabemos que a história como ciência fundamenta-se em distintas vertentes teóricas e metodológicas, caracterizadas por defender seus princípios e suas diretrizes e mostrar através da pesquisa a razão de sua existência, por exemplo, as correntes historiográficas que defendem os processos de mudanças sociais, cada uma a seu tempo. Entretanto, nesta pesquisa, a proposta de estudo fundamenta-se na Teoria da Consciência Histórica, proposta por Jörn Rüsen e também defendida por Luis Fernando Cerri.

Cerri, em sua obra *Ensino de História e Consciência Histórica*, refere-se à importância da consciência histórica, não como um tempo distante, relacionado apenas à memória, mas tempo presente, o hoje em projeto para o futuro. Em suas palavras, “a consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (CERRI, 2011, p. 15).

Por tal perspectiva, é no futuro que devemos pensar, planejando e, porque não, sonhando, pois é através dos sonhos que se dão os mais belos projetos. Por esse viés se dá a ligação da consciência histórica com o ensino de história, pois através do ensino podemos acreditar e oportunizar aos estudantes, por meio dos conteúdos a serem trabalhados a partir das imagens, uma nova forma de pensar, no sentido de desenvolverem-se conscientemente.

Com as questões apontadas, pretendemos balizar as reflexões no percurso de construção deste trabalho, de forma geral, são elas que permeiam a questão-chave desta pesquisa, a qual tem como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), desenvolvida em quatro momentos: 1) revisão bibliográfica; 2) Análise de conteúdo a partir das imagens; 3) reflexões sobre as representações nos livros didáticos dos 9º anos, conforme o PNLD; 4) Problematização acerca das observações apresentadas.

Nessa perspectiva, dialogaremos sobre alguns aspectos da pesquisa qualitativa, de forma a compreender como ela se desenvolveu e se consolidou como método de análise investigativa e democrática.

2.1 Breve contexto e trajetória da pesquisa qualitativa

De acordo com Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa em educação passou a se consolidar enquanto forma de investigação a partir dos anos sessenta e, mesmo sendo recente em seu reconhecimento, possui uma longa tradição nas pesquisas. No contexto histórico e social, esse método de investigação foi considerado marginal por uma parte de estudiosos tradicionais, devido a ter origem nos Estados Unidos da América, ao pesquisar os negros em seus contextos sociais de trabalho e educação. Segundo os autores, “os métodos qualitativos ganham popularidade devido ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente – os que se encontravam „do outro lado”” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 38).

Diante do exposto, o método qualitativo abriu democraticamente o caminho para uma nova perspectiva de investigação. Assim, houve uma renovação de interesses e inovações nas pesquisas e uma nova forma de investigar, uma vez que o método exige do pesquisador a minúcia nos detalhes, considerando que nada é trivial. Bardin, em sua obra *Análise de conteúdo*, escreveu:

A liberdade de expressão, a efervescência do pensamento e a explosão da comunicação obrigavam a estar à escuta. Como estar à escuta, cientificamente e com rigor, de palavras, de imagens, de textos escritos e discursos pronunciados? Como passar do uno ao múltiplo? Como compreender, analisar, sintetizar e descrever inquéritos, artigos de jornais, programas de rádio ou de televisão, cartazes publicitários, documentos históricos e reuniões de trabalho? (BARDIN, 2016, p. 11).

Nesse sentido, a autora aborda a interdisciplinaridade que coloca a pesquisa qualitativa como protagonista e agente da pesquisa social, pois proporciona, a partir das técnicas de investigação, uma multiplicidade de abordagens para a pesquisa histórica:

E, paralelamente, um grande interesse pela compreensão por meio das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais (BARDIN, 2016, p. 11).

A autora expõe, nessa discussão, que fazer uma análise investigativa a partir da pesquisa qualitativa requer a utilização do método. Entretanto, a análise de conteúdo e a elaboração das reflexões nos auxiliam, sendo um recurso metodológico pertinente para esta investigação, pois são técnicas utilizadas para a análise quantitativa dos dados.

Segundo Bardin (2016, p. 41), tratar-se-ia, portanto, “de um tratamento de informação contida nas mensagens”. No entanto, a análise de conteúdo, para a autora, não se limita ao conteúdo nem possui uma receita pronta e acabada, sendo um procedimento cuidadoso, o qual se diversifica de acordo com a necessidade do pesquisador em seu conhecimento empírico. Ao fundamentar-se teoricamente, o pesquisador irá adequar a sua maneira a análise, buscando a comprovação dos fatos. Nesse sentido, contemplaremos a metodologia empregada no estudo das imagens no desenvolvimento deste trabalho.

2.2 A metodologia da análise iconográfica em fotografias

Como sabemos, nem todas as memórias são guardadas na mente humana como lembranças, pois as memórias podem se apagar com o passar do tempo. Contudo, as imagens fotográficas possuem a capacidade de congelar as lembranças através de registros, por um período de tempo mais duradouro. Assim, a fotografia possui um valor inestimável no sentido de evocar lindas memórias como, as memórias de família e, sobretudo, as de infância.

Podemos, por um instante, fazer uma breve reflexão sobre nossas memórias de infância? Agora, perguntamo-nos: Qual a melhor forma de voltarmos ao passado? Não seria através das fotografias? Quem não tem uma caixinha ou um álbum com fotografias de infância? Boris Kossoy escreveu o seguinte, quanto à fotografia: “A imagem fotográfica: fonte de recordação e emoção”. E continua:

Existe melhor exercício para reviver o passado que a apreciação solitária de nossas próprias fotografias? A experiência visual do homem quando diante da imagem de si mesmo, retratado por ocasião das mais corriqueiras e importantes situações de seu passado, leva à reflexão do significado da fotografia na vida das pessoas (KOSSOY, 1989, p. 67).

A observação das imagens proporciona uma volta ao passado, levando ao reconhecimento de acontecimentos históricos, lembranças, sentimentos e emoções. A fotografia como fonte histórica é um registro capaz de dialogar com outros documentos escritos, aclarando a história vivida por pessoas e gerações passadas, culturas e fatos como uma prova evidente do real.

Entendemos que a investigação a partir das imagens fotográficas exige do pesquisador certa apropriação em relação à metodologia, no sentido de assegurar certa confiabilidade no processo de análise e interpretação das imagens, sem correr o risco de perceber a imagem de forma “natural”, o que pode gerar enganos por causa de uma percepção visual individual.

Posto isso, colocamos em evidência a metodologia empregada de acordo com Burke, discutida em *Testemunha ocular*, apresentando três enfoques: da Psicanálise, do estruturalismo ou da semiótica e o enfoque da história social da arte. A partir disso, passamos à explanação do percurso metodológico da análise proposta.

Burke dialoga em relação à metodologia aplicada nas pesquisas imagéticas, chamando a atenção para alguns exemplos quanto às sucessivas críticas aos enfoques citados, como o desenvolvido por Erwin Panofsky, que inclusive, “publicou um famoso ensaio sobre a iconografia chamado „Hércules na encruzilhada“, confrontado com a decisão a qual determinaria sua carreira posterior” (BURKE, 2017, p. 253). Assim, o autor mostra as diversas abordagens pelas quais a pesquisa em imagens passou ao longo de sua história, os diferentes métodos utilizados, bem como os avanços e as críticas produzidas a partir desse contexto

O enfoque psicanalítico está pautado numa forma de análise que trata dos símbolos e suas associações com o inconsciente, desenvolvida por Freud *A interpretação dos sonhos*, de 1899. Segundo ele, mesmo que se aceite que o inconsciente possui parte na criação das

imagens e dos textos, esse enfoque gerou fortes controvérsias devido a problemas que não estão confinados em imagens, mas em dificuldades gerais quanto ao tipo de investigação. Buscamos, então, as esclarecedoras palavras de Burke:

As conclusões parecem ser que, no tocante ao uso de imagens por historiadores, o enfoque psicanalítico é ao mesmo tempo necessário e impossível. É necessário porque as pessoas de fato projetam suas fantasias inconscientes nas imagens, mas é impossível justificar esse enfoque em relação ao passado de acordo com critérios acadêmicos normais porque as evidências cruciais foram perdidas. Interpretar imagens desse ponto de vista é inevitavelmente especulativo. Existe claramente um elemento de especulação em todas as tentativas de uma análise iconológica – e em muitos aspectos das análises iconográficas de uma análise iconológica -, mas o elemento de especulação é ainda maior quando os significados inconscientes das imagens estão em discussão. A melhor coisa a fazer é, provavelmente, ir adiante e especular, mas sempre lembrando que é isso que estamos fazendo – especulando (BURKE, 2017, p. 257).

O enfoque psicanalítico possui aspirações individuais, enquanto os historiadores estão preocupados com culturas e sociedades, mais preocupados com aspirações coletivas. No entanto, buscar-se-ia um enfoque que melhor se assemelhasse com a história das sociedades e culturas. Por esse viés, desenvolveu-se o método com enfoque no estruturalismo e no pós-estruturalismo, também conhecido como semiologia ou semiótica.

Foram precursores desse movimento o antropólogo Lévi-Strauss e o crítico Roland Barthes, ambos estudiosos de imagens. Segundo Burke, “esses últimos termos foram cunhados como para descrever a „ciência geral dos signos“ com a qual alguns linguistas sonharam no início do século XX” (BURKE, 2017, p. 257). No entanto, após os estruturalistas serem criticados pela falta de interesse no que os críticos chamaram de “imagens específicas” e “preocupação com a mudança” (BURKE, 2017, p. 264). O enfoque estruturalista tem, ainda, a preocupação com as associações entre signos, ou seja, comparações binárias, por exemplo: mulheres e automóveis, criações feitas pelos sujeitos em associações com as imagens.

Como vimos, os estruturalistas sofrem críticas diante da falta de interesse em suas imagens e preocupações específicas. Diante disso, desenvolveu-se um movimento conhecido pela reação às críticas, procurando contribuir com a análise iconográfica conhecida como “pós-estruturalista”, o que levantou novamente a consecutivas críticas. Burke dissertou uma comparação entre o que chamou de “despotismo e anarquia” para mostrar os pontos fracos e os opostos entre o enfoque estruturalista e o pós-estruturalista, vejamos a seguir:

A fraqueza do enfoque estruturalista é a propensão de presumir que as imagens têm “um” significado, em que não existem ambiguidades, em que o quebra-cabeça tem uma solução única, em que existe um código a ser desvendado. A fraqueza do enfoque pós-estruturalista é o inverso, a presunção de que qualquer significado atribuído a uma imagem é tão válido como qualquer outro (BURKE, 2017, p. 265).

Outra questão levantada é a polissemia do enfoque pós-estruturalista, uma vez que ainda permanecem algumas dúvidas quanto a sua inovação de análise, pois pouco se diferencia dos movimentos anteriores. Burke, parafraseando Barthes diz: “Também Roland Barthes estava consciente desse problema, apesar do fato de que aceitar a polissemia enfraquece a decodificação estruturalista das imagens, ou pelo menos as mais importantes formulações feitas por este enfoque” (BURKE, 2017, p. 265). Como vemos, a ênfase recai na indeterminação.

A cada novidade lançada, surgem novas críticas e novas formas de pensamento quanto à metodologia para análise de imagens. Numa aproximação com as palavras de Kossoy, as imagens fotográficas estão decisivamente interligadas na história cultural, comunicando ao representar as atividades humanas, numa perspectiva mais abrangente, pela qual deve ser estudada. Isso posto, sabe-se que a investigação em imagens não se limita à análise e investigação imagética, uma vez que, a imagem fotográfica é somente um fragmento de tempo que está ali congelado.

Nas palavras do autor, “as reconstruções históricas deste meio não alcançarão sua verdadeira significação se desvinculadas da trama histórica particular, do contexto cultural a que se referem” (KOSSOY, 1989, p. 91). Nesse sentido, a reunião e o exame dessas fontes necessitam da contextualização, bem como do debruçar do pesquisador sobre documentos escritos com, a finalidade única de alcançar a reconstrução histórica.

Com o intuito de focalizar a metodologia de análise em imagens, buscamos mostrar um percurso histórico metodológico, no qual convergiram algumas abordagens em relação à estrutura e à aplicabilidade dos enfoques em estudo. Em resumo, vimos a metodologia da psicanálise, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, com críticas suscitadas e também suas contribuições.

Por fim, Burke apresenta a expressão “a história social da arte”, a qual abre um leque de possibilidades de enfoques para se contemplar a história nas questões de cunho social/cultural, a partir das imagens. Segundo o autor, as imagens são o produto da realidade social, uma vez que ocupam múltiplas posições, algumas representam a realidade, outras representam estereótipos. Para ele, “elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das

mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação” (BURKE, 2017, p. 275). Toda a imagem tem uma mensagem a ser interpretada, mesmo que tenha sofrido distorções em seu conteúdo, pode contribuir, pois, mesmo assim, cumpre seu papel de veiculação/recepção de conteúdos, oferecendo aspectos da história não alcançados em outras fontes.

No que tange ao levantamento bibliográfico, levamos em consideração ainda algumas obras acadêmicas que versam sobre o tema proposto, como, por exemplo, Senna (2012) e Diehl (2001), bem como outras leituras pertinentes ao tema, como os PCNs para o Ensino de História e/ou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, a qual dá embasamento para a educação brasileira, entre outras possibilidades no decorrer deste trabalho.

Partindo dessas leituras, pretendemos ir dialogando, construindo e desconstruindo alguns conceitos já estabelecidos os quais, não podemos negar, também foram e são edificantes para a história social da criança. Objetivamos, sempre, descortinar o velho e buscar o novo na historiografia da infância.

2.3 O uso didático e pedagógico da imagem como fonte histórica

A história como ciência vem ao longo do tempo passando por significativas transformações, adequando-se às mudanças na sua forma de pesquisar e escrever a historiografia científica. Na primeira metade do século XX, houve um reconhecimento de novas fontes para a pesquisa, as quais oportunizaram a interdisciplinaridade, bem como ainda trouxeram à discussão uma nova concepção, a de que caberia ao historiador a responsabilidade de construir o fato histórico, ocasionando, juntamente com a reestruturação, uma nova e interminável crítica seguida de longas discussões.

Antes de tudo isso acontecer, por volta do século XVIII e meados do século XIX, destinava-se o reconhecimento primordial para as fontes escritas, sendo esse tipo de documento compreendido por uma parcela de historiadores tradicionais como fonte confiável. No entanto, a partir de 1970, houve uma motivação no sentido de se rever esse conceito, buscando a abrangência e dando o devido reconhecimento a outras fontes de pesquisa, uma vez que somente os textos escritos não dariam conta das novas temáticas.

A História Cultural, por sua vez, deu considerável abertura para novas fontes, promovendo o reconhecimento social e mostrando a relação interdisciplinar que a pesquisa em história possui com outras ciências. O auxílio da tecnologia, com os equipamentos de

audiovisual, oportuniza e dá a possibilidade ao historiador de produzir melhor equipado. Houve, então, uma amplitude de visão a qual apontou que tudo relacionado ao homem seria considerado uma fonte histórica.

Sônego afirma que a fotografia como fonte histórica, essa nova reestruturação da história, “chama a atenção dos historiadores contemporâneos, por identificar um agente sem rosto, o povo e as massas, como personagens da história” (SÔNEGO, 2010, p, 114). Dessa forma, a história Cultural busca recuperar as representações, trazendo outros conceitos, como o de imaginário, sistemas de ideias e imagens coletivas. De acordo com Stuart Hall, o estudo das representações culturais envolve outros signos linguísticos; ao contrário de um sistema fechado, necessita da contextualização com outros saberes. Para Hall:

Na abordagem semiótica, a representação foi entendida com base na forma como as palavras funcionam como signos dentro da linguagem. Contudo, em primeiro lugar temos que, em uma cultura, o sentido frequentemente depende de unidades maiores de análise – narrativas, afirmações, grupos de imagens, discursos completos que operam por uma variedade de textos, áreas de conhecimento sobre um assunto que adquiram ampla e notória autoridade (HALL, 2016, p. 77).

As representações culturais estão carregadas de discursos linguísticos que se contradizem, na maior parte das vezes, ao distorcer o sentido da imagem, com o objetivo de construir ou manter um mito cultural. No entanto, a abordagem semiótica auxilia no entendimento para a análise das imagens, trazendo autenticidade acerca das representações culturais.

Nesse sentido, do leque de possibilidades de pesquisa, deu-se destaque para a fotografia, a qual, a partir de então, tornou-se forte potencializadora, uma vez que as imagens e, conseqüentemente as representações sociais e culturais se apresentam por meio dessa fonte. Assim, a pesquisa iconográfica vem ganhando considerável representatividade nas últimas décadas, abordando imagens como forma de representações sociais, as quais se apresentam como discursos linguísticos, tendo a capacidade de mudar a realidade visual.

O grande avanço da imagem como fonte deve-se, ainda, à capacidade do homem de se expressar de forma a não se prender somente à ao texto escrito, uma vez que as imagens são fontes potencializadoras para todas as formas de expressões coletivas, onde a comunicação se faz presente como linguagem verbal e não verbal. Dessa forma, as imagens estão em todos os lugares, desde as ilustrativas, nos livros e revistas, às produzidas através das redes sociais que, por sua vez, são as grandes agenciadoras da representatividade social e cultural.

Por outro lado, são publicadas, em grande parte, sem nenhum tipo de controle ou seleção de conteúdos para publicação. Assim, dissemina-se uma variedade incontrolável de imagens, criando um mundo paralelo entre as imagens que possuem real intencionalidade de conteúdo e o das imagens estereotipadas, as quais ultimamente vêm sendo causa de muita problematização por parte dos internautas, potenciais consumidores de imagens.

De acordo com Sônego, a intertextualidade presente nas imagens exige dos leitores um conhecimento da realidade representada, uma vez que nas imagens a falta levar a muitos equívocos. Em suas palavras:

Essa intertextualidade, isto é, o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias) permitem interagir com diferentes visões, outras linguagens, outros discursos sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico-social e cultural (SÔNEGO, p. 115).

As imagens podem, ainda, representar uma linguagem oculta, na qual, em um simples olhar, não será possível identificar o seu real sentido, presente nas entrelinhas e não visível para um leitor ingênuo, principalmente nas imagens referentes à história política. A pesquisa através das imagens possui uma capacidade indiscutível em relação a sua dimensão social, uma vez que toda a imagem tem o propósito de levar uma mensagem para o público a quem se destina. De acordo com Burke, em sua obra *Testemunha ocular*,

as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação entre esses extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação (BURKE, 2017, p. 275).

Nesse sentido, concordamos com o autor, pois as imagens, ao longo da pesquisa em História Social e Cultural, têm mostrado uma abrangente caracterização por parte de usos estereotipados das imagens representadas. Assim, também há uma abrangência linguística dessa fonte tanto para a escrita social e cultural, como para a pesquisa histórica, a qual, por sua vez, deverá deter-se a decodificar tanto os sentidos implícitos quanto os óbvios. Para Burke, “elas, frequentemente, tiveram seu papel na „construção cultural“ da sociedade. Por todas essas razões, as imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar o passado” (BURKE, 2017, p. 278).

Como vemos, as imagens são fontes potenciais para a pesquisa histórica, e o historiador, através dessa fonte, poderá escrever a história que desejar, contextualizando-a com os documentos escritos e os testemunhos orais. Nesse sentido, as imagens possuem o papel de mostrar a história visual; por sua vez, a história, a partir da imagem criada pelo fazer humano constituir-se-á historicamente como fonte potencializadora. As contribuições de Meneses dizem que “o emprego de imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos (inclusive simultaneamente a outros) e não altera a natureza da coisa, mas se realiza efetivamente em situações culturais específicas, entre várias outras” (MENESES, 2003, p. 29).

Diante do exposto, concordamos que as imagens estão em todos os lugares e representam grande parte das fontes para a pesquisa, não somente em História, mas também em outras ciências, entretanto, cabe saber como utilizá-las, pois essa fonte exige do pesquisador um cuidado para além do habitual, pelas representações e pelos estereótipos contidos nela. É uma fonte essencial para se buscar o conhecimento histórico, pois é interdisciplinar, podendo ser analisada e problematizada por diferentes perspectivas, contribuindo com o ensino de História.

Analisamos, no presente estudo, ilustrações dos livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do ciclo compreendido entre 2012 e 2015, do ensino de História. Segundo Bittencourt,

um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em documento de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens (BITTENCOURT, 2012, p. 86).

Entendemos que estudar as ilustrações possibilita viajar por diferentes épocas, culturas e tempos, bem como construir vivências de aprendizagens significativas com novos e ricos entendimentos, os quais somente o método e o documento podem nos proporcionar. Nas palavras de Ferro, é importante (2010, p. 32), “partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las”. Joly, por sua vez, diz que

a imagem é um meio de expressão e de comunicação que nos vincula às tradições mais antigas e ricas de nossa cultura. Mesmo sua leitura mais ingênua e cotidiana mantém em nós uma memória que só exige ser um pouco reativada para se tornar mais uma ferramenta de autonomia do que de passividade. [...] sua compreensão necessita levar em conta alguns contextos da comunicação, da historicidade de sua interpretação e de suas especificidades culturais (JOLY, 1996, p. 135).

Concordamos com a autora, pois, se olharmos para a imagem sem o senso de criticidade, essa imagem será simplesmente ilustrativa. De outra forma, podemos, através de uma análise histórica, desvelar os caminhos das ilustrações e sua proposta de conteúdo, observando seus possíveis significados, de acordo com o público ao qual se direciona.

Como sugere Ferro, não devemos nos deter simplesmente na imagem como elemento ilustrativo, mas ir além, buscar significado para o que ela quer nos dizer. Buscar conhecer o desconhecido e, assim, construir significados com esse recurso imagético. Por esse viés, faz-se transparecer a diversidade cultural das infâncias, bem como as especificidades da criança, que, nas mais simples e, por vezes inocentes manifestações criativas, produz sua própria cultura. Como estudioso das imagens, Burke afirma que “como as crianças não aparecem com muita frequência nos documentos preservados em arquivos, para escrever sua história foi necessário encontrar novas fontes – diários, cartas, romances, pinturas e outras imagens” (BRUKE, 2017, p. 158).

O autor, na mesma obra, não somente se deteve em escrever sobre as imagens em sua importância como fonte histórica, escrevendo, ainda, sobre contribuições de outros historiadores dedicados ao estudo da História Social. Assim, menciona Philippe Ariès como pioneiro no estudo da infância a partir da iconografia e de sua importância histórica, em seu tempo. Nesse sentido, mais uma vez Ariès nos faz refletir sobre o quanto ainda é necessário o uso das imagens para escrever a historiografia da infância, bem como a história social da criança, a partir das representações sociais.

2.4 Imagens e representações sociais da infância nos livros didáticos

A infância, como vimos até o momento, ainda carece de visibilidade social. Entretanto, é interessante que essa carência remete-se, em parte, a algumas esferas sociais que, por sua vez, estão entre as organizações as quais postulam como referência as crianças em seus espaços/artefatos de representações/constituições sociais e culturais. Contudo,

sabemos que grande parte dos livros didáticos, enquanto produtos de consumo, é enfadonhamente tomados de imagens (Bittencourt, 2019) e os professores, por sua vez, não se detêm a fazer uma leitura crítica em suas aulas de História.

Ainda assim, essas imagens estão evidenciando a realidade de uma infância não percebida. “Burke, no segundo capítulo de *Testemunha Ocular* - “Iconografia e iconologia”, escreveu que “imagens são feitas para comunicar” (BURKE, 2017, p, 55). Nesse sentido, e tomando-o como referência, a seguir, apresentamos os dados pesquisados nas fontes iconográficas dos livros didáticos, a fim de conhecermos essa comunicação nos materiais de uso dos estudantes.

Conforme anunciado, neste momento iremos concentrar a atenção nos dados referentes às análises quantitativas: a) quantificação total das fotografias/imagens presentes nos livros didáticos; b) quantificação de imagem por livro; c) quantificação das imagens referentes às infâncias.

Tabela 3 – Número de imagens selecionadas após análise quantitativa

Livros	Quantidade de imagens por livro	Quantidade de imagens que se referem à infância	% de imagens que se referem às infâncias
Coleção Piatã	185	10	5 %
Novo História	166	7	4 %
Projeto Teláres	295	17	6 %
Saber e Fazer História	248	22	9 %
Total:	894	56	6 %

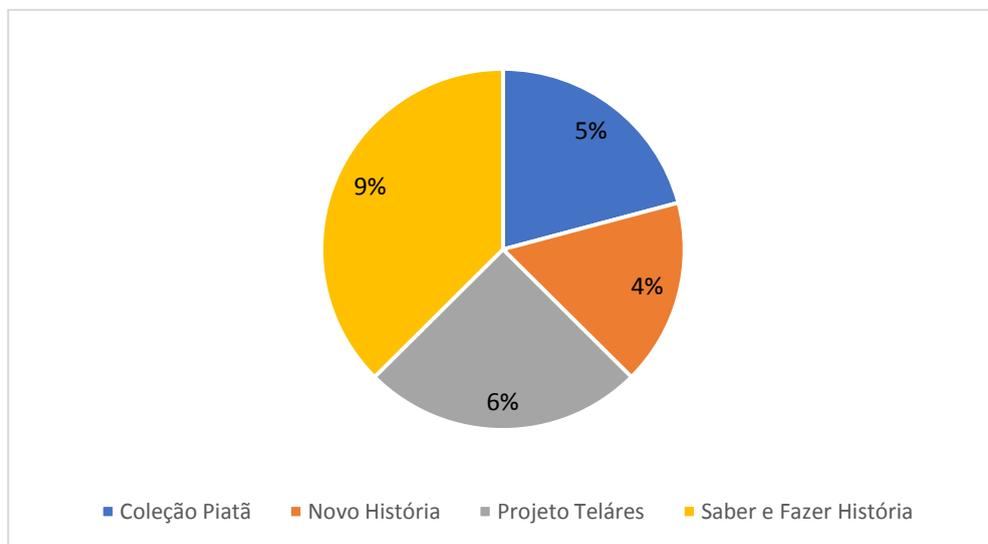
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dos dados apresentados na Tabela 3 e de acordo com os estudos realizados, recorreremos a Bittencourt, quando a autora fala em seu artigo “Livros didáticos entre textos e imagens”, que “cabe indagar se os objetivos pedagógicos das gravuras permanecem e explicam sua proliferação nos livros de História” (BITTENCOURT, 2019, p. 75). São 894 imagens distribuídas entre as quatro obras, porém, o que possui maior quantidade de imagens por unidade é o livro *Projeto Teláres*, com 295 imagens. Depois, *Saber e fazer História*, com 248; *Coleção Piatã* possui 185 imagens; por último, com menor quantidade, está *Novo História*, com 166.

Interessante comentar que o livro de maior número de imagens em geral, 295 unidades, *Projeto Teláres*, é também o que apresenta o menor número de imagens referentes às infâncias, sendo encontradas 17 imagens com tal especificidade, apenas 6%.

Outra observação é em relação a obra *Saber e fazer História*, a qual apresenta 248 imagens no total de suas ilustrações, número inferior em relação *Projeto Teláres*, porém, possui maior número de imagens representativas da infância, 22 imagens, constituindo 9% das representações. Contudo, o que mais nos chamou a atenção foi ter encontrado uma quantidade enorme de imagens e, proporcionalmente, muito poucas representando a infância, em um percentual de 6% no conjunto das obras. O gráfico abaixo apresenta dados referentes à relação entre os livros e as imagens representativas da infância.

Gráfico 1 – Relação entre livros e imagens representativas da infância



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos números apresentados na tabela referente ao gráfico acima, podemos refletir a partir da ideia já mencionada, de que as imagens são feitas para comunicar (BURKE, 2017), concordando com ela, pois as imagens são linguagens, as quais possuem uma característica em potencial de comunicar, sendo, ainda, reveladoras de fatos, possivelmente ocultos ou omitidos.

Dessa forma, tomando a situação apresentada nas tabelas e gráficos acima sobre as representações da infância nos livros didáticos pesquisados, podemos pensar, seguramente, em uma infância não percebida, diante da tímida quantidade de imagens encontradas. A seguir, apresentamos os dados quantitativos, a partir das imagens referentes à infância, selecionadas por categorias.

Tabela 4 – Número de imagens selecionadas por categorias em espaços de interação após análise quantitativa

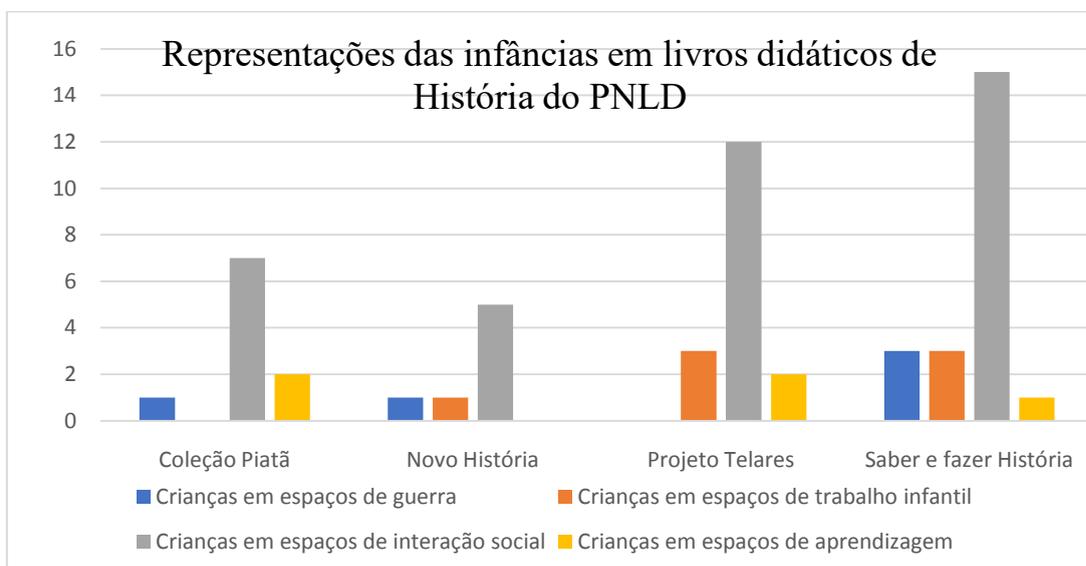
Livros didáticos	Crianças em espaços de guerra	Crianças em espaços de trabalho infantil	Crianças em espaços de interação social	Crianças em espaços de aprendizagem
Coleção Piatã	1	0	7	2
Novo História	1	1	5	0
Projeto Teláres	0	3	12	2
Saber e Fazer História	3	3	15	1
Total por tema:	5	7	39	5

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos resultados anteriormente apresentados, podemos ver que a obra *Saber e fazer História*, apresentada também na tabela anterior a esta de, continua se destacando em relação às categorias “crianças em espaços de guerra” e “crianças em espaços de interação social”. Na categoria crianças em espaços de trabalho infantil, *Saber e fazer História* e *Projeto Teláres* estão iguais, ou seja, apresentam a mesma quantidade de imagens.

Em “espaços de aprendizagem”, *Projeto Teláres* possui maior quantidade, identificando com a obra *Coleção Piatã*. O menos representado, em todas as categorias, são os da obra *Novo História*. No gráfico a seguir, as respectivas representações:

Gráfico 2 – Representações por categorias



Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria que apresentou números de maior relevância foi a de “crianças em espaços de interação social”. Contudo, essa constatação não nos causou estranheza, tendo em vista as diferentes categorias geracionais, a da infância e a do adulto, sendo que as crianças necessitam estarem acompanhadas por outras pessoas em suas atividades cotidianas, nesse sentido, acabam sendo fotografadas e representadas através desse contexto.

Enfim, podemos perceber como estão sendo representadas as infâncias de forma quantitativa nas imagens dos livros didáticos de História dos Anos Finais da Educação Básica. No entanto, para acentuar a reflexão sobre as representações da infância, recorreremos a Bittencourt (2012), em *O Saber histórico na sala de aula*, quando questiona sobre quais são as representações do passado criadas e apropriadas pelas gerações a respeito do que está sendo vivido e presenciado. Partindo disso, passamos para o seguinte momento, no qual iremos compartilhar a história dos livros didáticos conforme o PNLD e, ainda, as imagens selecionadas para análise e contextualização histórica.

3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) NO BRASIL

O presente capítulo detém-se a apresentar e discutir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil, bem como sua trajetória e sua importância, uma vez que o programa contempla não somente o ensino de História, mas toda a Educação Básica. Assim, alguns elementos são entendidos como essenciais a esse recurso, como a organização e a elaboração do material e as políticas públicas presentes em sua constituição.

Nessa perspectiva, também problematizamos as possibilidades de pesquisa referentes aos livros didáticos, segundo alguns dos estudiosos desse assunto, corroborando o referencial de investigação. Por esse viés, dialogamos com Jörne Rüsen (2011), Schmidt (2013), Lopes e Galvão (2016), Miranda (2004), Cavalcanti (2016), Matos (2010) e Bittencourt (2019), tendo como fonte primária os livros didáticos do ensino de História, dos 9º anos do Ensino Fundamental. Antes de adentrarmos num breve percurso histórico do PNLD, convidamo-los a recordar como se apresentava, anteriormente, a Educação Básica, com o intuito de melhor compreensão diante dos entraves políticos e ideológicos que configuravam a educação brasileira.

3.1 Fragmentos da educação no Brasil

A compreensão das estruturas do ensino brasileiro consiste em uma tarefa sempre necessária ao falarmos de práticas e recursos pedagógicos, pois elas estão ligadas de forma íntima. O contexto, a temporalidade em que estão inscritas a estrutura política e a proposta educacional, é ponto de investigação que faz com que o educador do presente necessite “olhar para trás” na tentativa de compreender melhor a realidade que o cerca – esta sempre fruto de um acumulado de continuidades e rupturas dentro das estruturas (LOURO, 1990).

Com esse breve inventário da relação entre a forma de Estado e a pedagogia em questão, visando a máxima aproximação de uma realidade objetiva dos anos 1980, quando se instituiu o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Como informa Laerte Ramos de Carvalho,

é preciso não perder de vista as linhas orientadoras pelas quais se pautou a evolução das instituições escolares. São essas linhas que nos levam a admitir a inexistência de um paralelismo perfeito entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional (CARVALHO, 2001, p. 139).

O autor deixa claro, justamente, o cuidado que devemos ter nas associações, nessas rupturas e continuidades do tempo, neste caso, em relação à História da Educação, ressaltando a questão de que nem sempre é possível traçar paralelos, pois eles podem não funcionar em alguns casos.

Num primeiro momento de retomada histórica de nossas matrizes escolares, está, para o autor, a associação entre Igreja e Estado, denominados por Carvalho (2001, p. 139) como “pendulares” e que estão presentes desde os primeiros tempos de povoamento até a República. Sobre o mesmo tema, a autora Jaqueline Moll informa:

A educação jesuítica (1549-1759) é o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora também instrua e „catequize” indígenas. Assim, a atuação jesuítica, em seus primeiros anos no Brasil, caracteriza-se pelo dualismo: formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para a conversão ao catolicismo e para a servidão (MOLL, 2006, p. 13).

Retomando Carvalho, ele propõe uma primeira e interessante periodização, que vai dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto pombalino de expulsão dos inicianos (1549 a 1759). Nesse sentido:

Com a expulsão dos jesuítas inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitiço regalista. Este processo não sofre nenhum abalo institucional até o advento do regime de separação do Estado e da Igreja, introduzido na Constituição republicana de 1891; esboça-se assim, no período que vai da expulsão dos jesuítas (1759) até a proclamação da República (1889), um esforço autônomo de desenvolvimento educacional que, analisado em função de seus condicionantes institucionais mais profundos, não alterou substancialmente as tendências de nossa herança colonial (CARVALHO, 2001, p. 140).

O autor deixa claro que, mesmo com algum tipo de mudança na ordem administrativa do Estado ou na relação entre a religião e o e Estado, no Brasil, a educação não se desprende tão facilmente dos preceitos religiosos. Assim, não é um processo imediato que pode ser balizado pela Constituição; pelo contrário, a estrutura religiosa, subjetivamente – e por que não objetivamente? – continua permeando todo processo educacional brasileiro.

As reformas elaboradas pelo político Benjamin Constant (1890-1892) apontam para uma doutrina pedagógica e filosófica de orientação positivista comtiana (August Comte), separando Igreja e Estado. Com a República, inicia-se, “dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o processo de organização do sistema escolar brasileiro” (CARVALHO, 2001, p. 141).

De 1889 a 1930, considerado o primeiro período republicano no Brasil, ganham corpo as primeiras reformas à procura de uma unidade para servir de fundamento a um sistema de formação. Como pilar dessas reformas estava a separação paulatina entre Igreja e Estado, pensando assim na proposição de uma educação estatal laica.

Jaqueline Moll vale-se das palavras de Paulo Freire para dizer que com a queda do Império, cairia o Estado Teológico Brasileiro (MOLL, 2006). Para ela, a Primeira República no Brasil instaura um “entusiasmo pela Educação” que se resume, “em última instância, na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo” (MOLL, 2006, p. 20). Nesse contexto, é possível dizer que

o Brasil entra no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido no mundo. O desenvolvimento urbano industrial, próprio de avanços das relações capitalistas de produção, vai encontrar no analfabetismo um entrave à necessidade emergente de cidadãos que dominem a língua escrita para maior „integração social“ e „inserção profissional“ (MOLL, 2006, p. 21).

Com a chegada dos anos 1930, há um marco inicial de expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro, cheio de novas tendências que ganhavam espaço para se manifestar. O ciclo de mudanças tem início já na década anterior, cujas sementes estão na Semana de Arte Moderna, de 1922, na fundação da Associação Brasileira de Educação, nas reformas de ensino realizadas por educadores que viviam intensamente essa nova escola. Os anos 1930 são, então, o período no qual se alcança uma fundamentação legal para o conjunto de mudanças em curso – a institucionalização de uma nova proposta. Como marcos de uma estruturação orgânica dentro do aparelho estatal, temos:

A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional (CARVALHO, 2001, p. 143).

O modelo contempla dois ciclos: o ginásial e o colegial, assim a criação dos cursos clássicos e científicos abre caminho para expansão da rede de ensino. Não podemos deixar de mencionar que é nesse contexto que surge a Escola Nova, o escolanovismo tão propagado durante a década de 1930, alvo de polêmica, encarado como solução para as mazelas populares, alinhando-se ao pensamento liberal da época. Segundo Moll, esse caráter pode ser percebido através do fato de não relevar as consequências do modo de produção capitalista nas diferentes condições de acesso e permanência na escola. O ideal escolanovista firmava-se através da suposta existência de uma sociedade sem diferença de classes, portanto homogênea e sem aparentes conflitos. Moll é taxativa sobre tal proposta: “Apesar do discurso bem articulado, a escola nova não consegue viabilizar objetivamente seus propósitos e a escola elementar não sofre modificações estruturais” (MOLL, 2006, p. 24-25).

A partir da Lei 1.076, de 1950, passa a existir a segurança de que todo aluno que frequentou o primeiro ciclo tem equivalência para integrar o segundo ciclo, o colegial, pontuando, assim, uma necessidade de democratização da educação no Brasil. Cabe salientar, mais uma vez, que a partir da década de 1930, o horizonte de democratização começa a se fazer presente, intensificando-se nas décadas seguintes, através de leis como a 1.076/1956, citada anteriormente, e a Lei 1.821/1953, a qual estabelece as equivalências de todos os cursos de grau médio.

Contudo, uma importante ruptura, a qual não pode deixar de ser mencionada ao se pensar em Educação no Brasil, acontece no ano de 1964, mais exatamente em 31 de março de 1964: o golpe militar que instaurou um regime autoritário a partir dessa data. Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar sintetizam muito bem o sentido da proposta básica dos militares:

Ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335).

Nessa perspectiva, ao horizonte estava uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista, pautada, basicamente, na racionalidade técnica. Com isso, o Estado assume uma feição de ordenador da sociedade civil em toda e qualquer instância a partir do princípio da racionalidade técnica. Na esteira desse processo, o regime militar propôs as reformas educacionais de 1968, com a Lei 5.540, que reformou a Universidade, e a de 1971 (Lei 5.692), que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus.

Ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335-336).

Na tese desses autores, entender a educação brasileira até o ano de 1985 é compreender o tipo de estrutura econômica implantada no Brasil a partir do regime militar. Demerval Saviani, em artigo discutindo, efetivamente, o legado do regime autoritário para a educação brasileira – tanto em aspectos positivos como negativos – não se furta em dizer que havia uma clara veiculação da educação pública aos interesses e às necessidades do mercado (SAVIANI, 2008, p. 295).

Nesse sentido, o texto de Ferreira Jr. e Bittar traça um rico perfil daquele contexto, a partir dos pressupostos levantados pelo economista Mario Henrique Simonsen. Ele traçou um diagnóstico dos rumos da educação brasileira, partindo da concepção de educação como “instrumento de trabalho”, que deveria servir à produção e à inserção no mercado de trabalho, servindo ao capital, e sofrendo a retirada de seu conteúdo humanístico. Os autores apresentam o seguinte quadro, a partir da lógica de Simonsen:

Quadro 2 – Dados referentes à Educação brasileira

Educação Primária	Educação Média	Educação Superior
Cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa etária de 7 a 14 anos, nas capitais e nos grandes centros urbanos (“Operação Escola”).	A reformulação do ensino ginasial, de modo que ele venha a constituir, com o nível primário, um sistema fundamental contínuo, capaz de atender à elevação dos padrões qualitativos, assegurando a formação básica de educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intensivo e rápido para o trabalho.	Ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional (“Operação Produtividade”).
Assistência ao educando (alimentação, serviços de saúde, material escolar etc.).	Elevação do nível do pessoal docente, técnico e administrativo, notadamente nas áreas do ensino mais relacionado com o desenvolvimento.	Intensificação da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, a fim de formar pessoal docente qualificado e proporcionar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento.
Aperfeiçoamento do magistério.	Formação e treinamento de professores de ciências, disciplinas específicas de ensino técnico e práticas educativas.	

Mudança do sistema de promoção (Avaliação).	Expansão dos programas de equipamento escolar, especialmente de salas-ambiente, oficinas para os ginásios orientados para o trabalho e para os colégios industriais.	Assistência ao estudante, de forma coordenada e em função de sua situação econômica e aproveitamento escolar
Utilização de recursos audiovisuais no ensino.	Aperfeiçoamento profissional do pessoal técnico de nível médio colegial.	Modificação do sistema de financiamento, com gradual eliminação da gratuidade generalizada e modificação do regime de subvenções às unidades de ensino privado.
Expansão criteriosa da rede de escolas públicas.		
Erradicação do analfabetismo nas capitais, na faixa etária de 15 a 30 anos.		

Fonte: Ferreira Jr e Bittar (2008), a partir de Simonsen (1969).

Como podemos perceber, estamos diante de uma alta tecnocracia no ensino público, de fundamentos de um sistema nacional de ensino, no qual o aparelho estatal possui amplo controle, produzindo uma relação direta entre educação e produtividade da economia nacional. Assim, tudo levava a um planejamento educacional pautado nos interesses socioeconômicos do mercado capitalista.

Com o fim do regime militar e a redemocratização, o panorama da Educação também sofreu mudanças, visto que passaríamos a vivenciar a democracia novamente. Os “ventos” de mudança sopravam em eventos como “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”, realizado na Tailândia, em 1990, do qual o Brasil participou e, como portador de uma das maiores taxas de analfabetismo, foi “instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO” (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 97-98).

Como dito, os ventos sopravam mudanças desde o fim do regime militar no Brasil, quando os paradigmas da Educação foram reorganizados. A questão que deve ser colocada é: Na década de 1980, tempo de mudança, como estavam os programas de auxílio a Educação Básica, como o FNDE e, depois, o PNLD? E o ensino de História?

Partiremos do princípio de que nem todas as escolas podem contar com recursos além dos livros didáticos para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula. Grande parte delas é carente de recursos de áudio e vídeo, algumas não possuem internet, nem mesmo ferramentas básicas de apoio pedagógico. Assim, os livros didáticos são, essencialmente, um dos principais recursos disponíveis ao trabalho do professor de História.

Nesse sentido, é salutar a escola estar incluída na política dos livros didáticos, e os alunos terem acesso aos livros, para estudar e pesquisar sempre que precisarem, ou seja, para além dos períodos nos quais estão na escola, por exemplo, em visitas a bibliotecas ou quando estão em suas casas. Nesse sentido, Bittencourt escreveu sobre algumas concepções e características dos livros didáticos, observando como eles têm sido objeto de avaliações durante os últimos anos. Para ela, o livro didático

continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 2012, p. 71).

Concordamos com a autora, pois os livros didáticos estão constantemente em discussão, em relação ao comércio mercadológico configurado quanto a esses materiais. O programa do livro didático é considerado um dos programas mais antigos da Educação Básica, instituído desde 1937, governo de Getúlio Vargas (1930–1945), com a promessa de distribuição gratuita a todos os estudantes da rede pública. Entretanto, ao longo dos anos, o programa passou por diversas mudanças e reestruturações, em função de recursos e fundos destinados a essa demanda, por trocas de coordenadorias responsáveis ou, até mesmo, por influências políticas.

Nesse contexto, conforme o FNDE, em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/08/85, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF), em 1972, dá lugar ao Plano Nacional do Livro didático (PNLD), o qual traz consigo diversas reformas com o intuito de qualificação, além das obras em discussão. Essas mudanças incluíam a) indicação do livro didático pelos professores; b) reutilização dos livros, abolindo, assim, o livro descartável; c) aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, entre outras consideradas necessárias na referida época.

Percebe-se que o PNLD alcançou um status de Estado indiferentemente do governo em gestão, pois ao longo desses 35 anos já se passaram distintos governos e o programa continua a cumprir seu papel nas políticas públicas para a Educação Básica. As questões que envolvem política e ideologia costumam ser, em parte, contraditórias, incidindo nos livros, desde sua organização, passando pela seleção das imagens, pela impressão e pela autoria dos conteúdos, até o trabalho de técnicos e editores.

Comumente os materiais didáticos passam por submissão de avaliações pedagógicas, conforme abertura de edital, tendo a banca de seleção formada por professores. As seleções são realizadas pelas universidades federais, seguindo princípios e critérios gerais e específicos, assegurados pelos editais publicados na página do programa do PNLD.

O livro didático é considerado um material de múltiplas facetas e de grande complexidade. Decorrido o processo de seleção, ele chega às escolas públicas e nas mãos dos estudantes, mas configurando-se como um material usualmente caro. Não temos dúvidas da importância que os livros didáticos assumem para e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista isso, também nos últimos anos foi perceptível a evolução desses materiais, apresentando-se em condições superiores de qualidade, tanto em relação aos conteúdos selecionados e oferecidos, quanto aos materiais utilizados em sua produção.

As pesquisas referentes ao tema apresentam contradições variadas, há avaliações distintas e que possuem pontos de vista diferentes, o que é em parte pertinente para a evolução dos materiais, a cada nova edição. Bittencourt menciona que

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias, pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

Sua complexidade se explica por ser um recurso didático de grande potencial, que agrega valor social e cultural, bem como abarca uma demanda não somente referente aos conteúdos a serem estudados pelos estudantes, mas também ao exercício da coerção e de uma postura política e ideológica ao transmitir valores, crenças, costumes culturais sociais.

As reformas foram necessárias para que o programa fosse adiante, pois, como todo programa de longa duração, possui a necessidade de ser discutido e complementado para que melhorias sejam realizadas. O PNLD está em vigor há mais de três décadas em benefício da Educação Básica, enfrentou diversos embates mercadológicos e técnicas de fabricação e editoração. Quanto aos aspectos mercadológicos, chama-nos atenção a dependência na aquisição das ilustrações estrangeiras; o PNLD, por um longo período, foi condicionado a comprar imagens da França para ilustrar as obras dos conteúdos de História Geral, tornando-se um material didático caro para os estudantes.

Segundo Bittencourt, atualmente já se consegue reproduzir parte dessas ilustrações no Brasil, através do trabalho de artistas especialistas iconográficos, diminuindo os custos. Já

para as ilustrações sobre a História do Brasil, o PNLD pode contar com um acervo próprio, organizado por autores e editores nacionais. Assim, algumas ilustrações foram reproduzidas através de desenhos e fotografias, com o objetivo de tornar o Brasil independente, não precisando mais comprar imagens de fora.

Como tratamos nesta dissertação das representações da infância nos livros didáticos do ensino de História a partir das imagens iconográficas, tomamos como pertinente trazer à discussão os PCNs do ensino de História, pois entendemos que possuem ampla relevância para a Educação Básica. Ao se pronunciar sobre os materiais didáticos de uso dos professores e estudantes, bem como sua importância para a pesquisa, de forma a contemplar e ampliar temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas, os PCNs dizem:

Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações – complementares e contraditórias -, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. O tema de estudo, as fontes, as análises, as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo (BRASIL, 1998, p. 31).

Portanto, podemos refletir sobre a importância que possuem esses materiais no exercício diário de levar aos estudantes diferentes visões e concepções ideológicas de grupos dominantes e contradições essenciais, para que conheçam e possam refletir sobre ideologias e formas de dominação existentes. Tais reflexões podem fortalecer a consciência do professor/historiador no sentido de oportunizar aos estudantes o estudo das imagens e suas pluralidades a partir desses instrumentos de ensino/pesquisa. Nessa perspectiva, passamos para o próximo momento, acerca do ensino de História como forma de compreender e potencializar as reflexões sobre os conteúdos históricos das imagens dos livros didáticos em sala de aula.

3.2 O ensino de história: reflexões teóricas e práticas de ensino-aprendizagem

O ensino de História como saber escolarizado possui a especificidade de preparar os sujeitos para a vida em sociedade, de forma que se desenvolvam intelectualmente e possuam condições para conhecer a história política, a social, a cultural e a cotidiana, podendo decidir a

respeito de questões envolvendo-as. Assim, apropriam-se de conceitos históricos, sendo capazes de dialogar e defender seus direitos diante de problemas futuros.

Nesse sentido, para Aguiar, “o ensino de História, mais que o desenvolvimento de competências, deve gerar situações onde ocorra a apreensão e o desenvolvimento de conceitos históricos por parte do aluno”, no sentido de promover “o entendimento acerca do processo de produção da Ciência Histórica e seu significado social, elevando seu pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas, a uma compreensão meta-histórica” (AGUIAR, 2015, p. 5).

Dessa forma, compreende-se o saber Histórico, uma vez apreendido, como capaz de mudar a realidade do sujeito, de forma que perceba a realidade que o cerca e seja capaz de transformá-la com rigorosidade conceitual, conforme as condições dadas pelo saber Histórico ensinado a ele.

Partiremos do princípio de que sempre haverá a necessidade de discussão do ensino de História tanto por parte de professores dessa área, quanto de professores educadores dos Anos Iniciais da Educação Básica, o propósito de promover o debate científico e epistemológico da educação Histórica e angariar elementos que contribuam para qualificar e fundamentar o ensino, cumprindo o dever exigido pela profissão.

Sabemos que ensinar História não é simplesmente ensinar os conteúdos, porque saber os conteúdos é de notório saber do professor, tendo em vista que já faz parte do seu repertório conceitual, ou instigar conhecimentos prévios, a partir da comumente repetida “bagagem do aluno”, para, então, seguir uma linha de pensamento baseada numa metodologia tradicional de ensino.

O momento atual exige que o professor esteja além do seu tempo, que instigue o aluno a partir da metodologia utilizada, com novas perspectivas e abordagens, a fim de surpreendê-los e chamá-los para o diálogo acerca de acontecimentos e temas que o incomodam e para os quais, por vezes, não encontram espaço de diálogo. Dessa forma, acabam encontrando nas redes sociais o único meio para externar o que pensam sobre assuntos polêmicos, como, por exemplo, político-partidários e/ou outros posicionamentos comuns ao aluno ou a seus familiares, quanto a questões de gênero e cultura racial.

Nesse sentido, estamos cansados de saber que os alunos não se interessam mais por aulas cansativas, com exercícios direcionados e exclusivamente nos livros didáticos, sem uma atenção diferenciada do professor mediador, por exemplo, por meio de um vídeo que venha a complementar os conteúdos ou uma pesquisa realmente interessante, tendo em vista que num simples acesso à internet toda informação chega num piscar de olhos. O acesso rápido ao qual

os alunos estão acostumados para interligar-se nos espaços de interesse é simultâneo a seus desejos e gostos virtuais, assim é nessa velocidade que vivem e passam integralmente seu tempo.

Entretanto, esses avanços tecnológicos, por vezes, não participam da prática docente, assim, o ensino de História se distancia da realidade da vida moderna, uma vez que não acompanha as transformações culturais e tecnológicas que esses meios proporcionam. Nesse sentido, vivenciamos o século XXI, o mundo acompanha a tecnologia de ponta, a cibernética pode colocar o homem no topo de sua imaginação. Se o professor não acompanhar essas mudanças, as redes sociais possivelmente serão a prioridade da maioria dos alunos, principalmente os mais jovens. Segundo Aguiar,

é possível pensar que o ensino de História, mais que o desenvolvimento de competências, deve gerar situações onde ocorra a apreensão e o desenvolvimento de conceitos históricos por parte do aluno e o entendimento acerca do processo de produção da Ciência Histórica e seu significado social, elevando seu pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas, a uma compreensão meta-histórica (AGUIAR, 2015, p. 6).

Nesse processo, o sujeito estaria desenvolvendo suas capacidades para além de um ensino conteudista, ou seja, desenvolvendo a consciência histórica, elevando o pensamento de forma cognitiva e passando, conseqüentemente, a significar suas habilidades, adquirindo um sentimento de pertencimento próprio.

O ensino de História nas escolas não pode ser tratado como se a História fosse somente ler o que a historiografia produz, como algo pronto e acabado. Ensinar História é muito mais do que isso, para ser professor é preciso estudar, cultivar, sonhar, buscar o conhecimento sempre e, se pensarmos diferente é ora de rever nossos conceitos, sobre a importância de aprender História e ensinar esse saber.

Essa sensibilidade é algo peculiar, que nos enriquece como professores/educadores do ensino de História, pois não podemos nos permitir ser indiferentes enquanto professores. Nossa especificidade e nossa competência como profissionais habilitados a ensinar História, devem existir para formar cidadãos críticos, indo também além, no sentido de transformar realidades, com um verdadeiro comprometimento docente.

O ensino de História, nas últimas décadas, tem passado por mudanças em relação a sua estrutura organizacional. Desde a década de 1990 em diante, tanto na aprovação da LDB (1996) quanto na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), foram realizadas

algumas mudanças que contribuíram de forma significativa para a organização e melhora no ensino de História no Brasil.

Apesar de sua importância histórico-social, ainda há muito para ser feito no sentido de dar mais importância ao saber Histórico, devido à especificidade humana que possui. Nesse sentido, muitas são as situações negativas pelas quais passa não só o ensino de História, mas toda a educação pública e gratuita. São exemplos disso: a carga horária reduzida das aulas de História, o que não contribui para uma contemplação adequada desse saber; a formação continuada de professores, que não é devidamente amparada pelo Estado; a desvalorização salarial em relação a outros profissionais, uma questão que vem sendo discutida, mas ainda sem muito sucesso; as péssimas condições das escolas em relação ao espaço físico. A produção e a apreensão do conhecimento histórico têm uma dimensão humana que exige do professor competências interdisciplinares aguçadoras, que transcendam o universo comum do aluno da escola pública, colocando-o em condições de paridade sociocultural ampla, sem prejuízos e defasagens sociais, a fim de elevar os níveis de educação superior, com garantias seguras. Segundo Gevaerd:

Na aprendizagem histórica, a “história” é obtida quando os fatos objetivos – coisas que aconteceram no tempo – se transformaram em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando se tornam subjetivos. Eles começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre os dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, do outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo (GEVAERD, 2009, p. 141).

Assim, o saber Histórico ensinado, se instrumentalizado de procedimentos que façam o aluno pensar através de conceitos teóricos e da metodologia correta irá estimular o processo histórico de forma mais dinâmica e criativa. Nessa conjuntura educacional, faz-se necessária a constante discussão do currículo escolar e de todos os seus elementos.

Ainda se faz necessário contribuir com a formação continuada dos professores, a fim de que desenvolvam debates significativos e conscientes, compreendendo os processos de ensino e aprendizagem histórica e ocupando-se das investigações mais atuais. Dessa forma, a discussão a seguir contempla algumas formas de trabalhar o ensino de História de maneira que o aluno possa compreender o processo de construção histórica, fazendo conexões entre o passado e o presente, a partir dos currículos escolares.

3.3 O currículo de História na Educação Básica: algumas perspectivas

Ao longo dos últimos anos, os currículos têm passado por significativas mudanças em sua estrutura organizacional. Algumas dessas reformas foram pertinentes, devido à necessidade de ajustes, conforme a demanda educacional exigia. Assim, também o documento direcionado ao ensino de História tem sido formulado e organizado concomitantemente ao vigor da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB de 1996) e de acordo com os documentos constitucionais, alguns manuais e algumas reformas elaboradas nos pareceres dos PCNs (1996).

Em parte, entendemos que essas reformas não se adaptam a real necessidade das escolas e dos alunos, pois as escolas não são uniformes, uma vez que cada unidade possui suas próprias necessidades e prioridades para fazerem suas escolhas de acordo com a demanda pedagógica; enquanto a escola precisa refazer sua estrutura física, a escola precisa de acolhimento pedagógico e/ou psicológico, possuindo distintas especificidades. Dessa forma, a educação como um todo deve ser pensada de acordo com as demandas de cada contexto socioeducativo.

Nesse sentido, compete aos profissionais que constroem os currículos, tanto nas competências federais, quanto nas escolas uma adequada reestruturação. Dessa forma, o currículo tem sido estudado e questionado, pois o Estado comumente atribui a ele o cumprimento de legislar de acordo com a política em vigor, dando-lhe a função de organizar os conhecimentos escolares, por vezes, de acordo com “segundas intenções”. Para Ribeiro,

o processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “nobres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente (RIBEIRO, 2004, p. 81).

Em parte, o currículo escolar é um dispositivo fundamental, no qual se pode, a partir de sua organização, ajustar os saberes de acordo com as necessidades/especificidades dos alunos, levando-lhes o conhecimento através dos conteúdos e de acordo com a metodologia empregada pelo professor, no sentido de torná-los capazes de promover-se conscientemente e relacionar-se, conhecendo a si mesmo e o mundo que o cerca. Com base na concepção de Rüsen sobre consciência histórica, Cerri escreveu:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. [...] A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (CERRI, 2001, p. 100).

Essa é a competência da profissão do Historiador Professor, desenvolver os sujeitos historicamente, aguçar a curiosidade natural através da pesquisa e do ensino, para que sejam sujeitos ativos, discernindo o novo do tradicional e sendo capazes de alcançar sua autonomia intelectual, e deixem de ser sujeitos no sentido de “sujeitar-se” a situações de opressão e *status quo*, recriando sua própria consciência de mundo.

Para Ribeiro, “o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos”, pois “as propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implicam, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade (RIBEIRO, 2004, p. 82).

Entretanto, na contemporaneidade, o currículo tem que contemplar novos modos e novas formas de pensamento, pois faz parte de um sistema pensado e projetado com o intuito de corroborar uma sociedade a qual vem se mostrando excludente e egoísta, ao aprisionar pessoas, principalmente por causa de sua cor, seu gênero e sua classe social/cultural. Essas pessoas possuem necessidades urgentes de mudanças socioculturais, para que não sejam subservientes, ou seja, cidadãos que não questionam, satisfazendo-se com condições desiguais, em relação a uma pequena parcela da população mais rica.

Pensando nessa historicidade, como contemplar e mudar tal condição de inferioridade social, tendo a educação como princípio de consciência histórica? No contexto do ensino de História para os nossos jovens, como podemos trabalhar de forma que esse documento contemple o saber histórico e ainda seja esclarecedor dos acontecimentos atuais? Qual a metodologia mais adequada para essa etapa de ensino, sendo que ainda são alunos muito jovens? De acordo com Vasconcelos,

a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania -, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. (VASCONCELOS, 2014, p. 98).

Dessa forma, acreditamos que a aproximação com a realidade de vida do aluno deve estar na organização do currículo, que, por sua vez, deve vincular, dialeticamente, o conhecimento do saber histórico e a realidade concreta do aluno. Segundo o autor, “é importante que a escola elabore o seu currículo dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas próprias opções e compromissos” (VASCONCELOS, 2014, p. 100). Nesse sentido, há algumas tendências que se confrontam, uma vez que se distanciam do propósito ao qual a educação se designa, como, por exemplo, o “Academicismo” e o “Basismo”. Segundo Vasconcellos, a primeira tendência refere-se à visão em relação à escola:

Boa escola é aquela que „dá“, da forma mais completa possível, os conteúdos socialmente esperados. Há uma certa concepção enviesada de iluminismo por trás dessa prática, como se o conhecimento por si iluminasse o indivíduo, independentemente da realidade que o cerca; revela-se também, um substrato metafísico-idealista, na medida em que o que importa são as ideias e não sua articulação com a realidade (VASCONCELOS, 2014, p. 100).

Já na segunda, “o currículo é organizado com base nas vivências, nas experiências imediatas e não se vê necessidade do recurso ao saber sistematizado” (VASCONCELOS, 2014, p. 100). Assim, entendemos que entre essas tendências ocorre um distanciamento conceitual na visão de interdisciplinaridade, uma vez que a do “Academicismo” se distancia dialeticamente do conhecimento do sujeito em sua vida prática e a do “Basismo”, do saber sistematizado.

Contudo, nas teorias estudadas em relação ao currículo, buscamos a compreensão acerca desse conhecimento na conjuntura e na concepção de Consciência Histórica proposta por Jörne Rüsen, para vermos se esses conhecimentos prescritos dialogam com o saber histórico, uma vez que dispõem da organização do currículo escolar para a aplicabilidade da vida real. Segundo o autor, “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSSEN, 2015, p. 52). Entendemos, assim, que os conhecimentos do saber ensinado precisam, por excelência, dialogar com a realidade do sujeito, possuidor de conhecimentos da vida prática.

Dessa forma, o currículo é um documento articulado necessariamente com o saber histórico, o conhecimento que levará ao aluno a oportunidade de ascender socialmente. Ainda

nesse sentido, quanto às tendências citadas em parágrafo anterior, Vasconcellos refere-se à dialética entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a realidade à qual o sujeito é exposto no seu contexto de vida prática.

Nas palavras de Vasconcelos (2014, p. 101), “evidentemente, se a forma de estruturação do currículo parte da problematização da realidade, o objeto de conhecimento tem uma afinidade muito grande com o sujeito, pois surgiu da própria análise de seu contexto”. Como assevera Rüsen:

O significado adquirido pela experiência histórica mediante o trabalho interpretativo do pensamento histórico não pode ser suficientemente decifrado e entendido sem que se leve sistematicamente em conta essa utilidade para a vida (RÜSSEN, 2015, p. 52).

Contextualizando as referências, percebe-se que os autores discorrem de forma harmônica entre si ao mencionar a valorização e a aplicabilidade do saber sistematizado, uma vez que trabalhar os conhecimentos históricos soltos, sem contexto, não terá significado algum no aprendizado do aluno, no sentido de elevar seu nível de consciência histórica, tampouco, propiciará significações temporais entre passado e presente, tendo em vista o futuro. Por esse viés, discorremos, a seguir, acerca dos conteúdos a serem trabalhados, da metodologia empregada de forma condizente para a realidade do estudante e da Didática da História como instrumento ativo nesse processo de ensino aprendizagem histórica.

3.4 A didática da História e sua contribuição para o ensino

A Didática da História como elemento que instrumentaliza o aprendizado em história diferencia-se das demais por não possuir uma categoria definida como formadora da ciência. Sendo assim, foi considerada por alguns estudiosos, em 1970, na Alemanha, como uma subdisciplina inerente à Ciência História, que potencializaria a compreensão de sentido da história como ciência. Contudo, a Didática da História cumpre o papel de auxiliar da história na abordagem instrumental do aprendizado histórico, bem como no processo cognitivo do sujeito condicionado a transformar sua maneira de pensar.

Segundo Saddi (2010, p. 66), em Cerri “a Didática da História é uma área interdisciplinar” [...], “sua relação com a psicologia, com a pedagogia, com as Ciências Sociais e com a Filosofia é bastante evidente”. Assim, percebe-se que ao

longo da história da Didática da História houve a necessidade de questionamento e reflexão acerca da relação entre “disciplina” e “área”. De acordo com o autor,

a ausência de uma definição clara do caráter disciplinar da Didática da História impede-nos de estabelecermos com êxito a relação que o trabalho didático estabelece com as diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, causa prejuízos para toda a sua área de investigação, inclusive para o próprio ensino escolar da História (SADDI, 2010, p.68).

Entretanto, estudos nos mostram claramente que esse desajuste consensual ficou para trás, uma vez que a Didática da História, ao longo do tempo, consolidou-se como condição indispensável ao ensino de História e, sendo, assim, a Didática da História parte inerente da Ciência da História. Dessa forma, nessa reformulação com a Teoria da História, percebe-se o quanto o ensino de História está pautado na Didática da História, uma vez que, “ao retomar as categorias *interesses e funções*, a Ciência Histórica passou a ser pensada em seu vínculo com a vida prática” (SADDI, 2010, p. 72), constituindo-se parte essencial no ensino de História, entre as “carências de orientações”. Segundo o autor, “isso fica claro quando, na escola, a História ensinada se torna uma simplificação da produção historiográfica, ou mesmo, ainda, uma representação que se contradiz com os avanços da historiografia” (SADDI, 2010, p.76).

A Didática da História indaga empiricamente o fazer histórico do homem plenamente no contexto em que está inserido, da forma racional e temporal da Ciência Histórica. Assim, não podem distanciar-se das ciências afins, uma vez que tanto a Psicologia quanto a Pedagogia fazem parte da aprendizagem escolar, consolidando-se por esse viés epistemológico das Ciências Humanas. Dessa forma, tendo a compreensão da Didática da História como uma “oportunidade” para melhor compreender a humanidade, citamos Rüsen:

Formar a consciência histórica no quadro de referência do humanismo como norma e expectativa torna-se um programa tanto da reflexão compartilhada por todos, sem diferença de ser alunos, docente, pessoa comum no cotidiano mais banal (RÜUSEN, 2015, p. 14).

Segundo o autor, o humanismo é universal, e o fazer histórico também é íntimo da cultura humana, indiferentemente da posição social que o sujeito ocupa historicamente.

A História ensinada e institucionalizada é uma forma de conhecimento intelectual e humano que chega até os sujeitos com o propósito de construir ou, se necessário, desconstruir alguns conceitos comumente presentes nos meios de sociabilidade, alguns, podemos dizer, de forma até aleatória, como questões polêmicas e de senso comum. É nesses espaços, virtuais

ou físicos, onde os educandos passam boa parte do tempo e acabam pleiteando uma “posição social” na conjuntura atual.

Dessa forma, podemos dizer que vivenciamos uma época de “amnésia intelectual”, pois, na maioria das vezes, nesses espaços, questões de senso comum são discutidas como alicerce, em detrimento do saber institucionalizado. Por outro lado, a História ensinada possui competência para elevar o nível de conhecimento, possibilitando ao educandos tomar decisões e fazer suas próprias escolhas de forma consciente e segura quanto a decisões e princípios que poderão seguir.

O certo é que esse saber oportuniza a aquisição da capacidade intelectual no sentido da Consciência Histórica, dialogada neste estudo. Para Rüsen, “o pensamento histórico está sempre direcionado a ser „útil à vida“, vale dizer, a municiar intelectualmente as partes em luta pelo poder; a fornecer-lhes justificações” (RÜSSEN, 2015, p. 68). Assim, as questões histórico-sociais e culturais estão sendo colocadas quando se discute educação e currículo escolar? Quais as dificuldades encontradas para se trabalhar com as temáticas de cunho Histórico-social, quando se fala de gênero, etnia e poder, uma vez que esses temas estão sendo comumente dialogados nas redes sociais, sem aparentar problema algum? Monteiro, por sua vez, indaga:

Quais as razões desse problema? É por que os adolescentes, com seus múltiplos interesses, vivem cada vez mais o presente contínuo, desqualificando o passado como velho, o obsoleto, o descartável ao incorporarem, mesmo inconscientemente, o sentimento da modernidade difundido pela publicidade nas diferentes mídias, de forma ampla na sociedade? (MONTEIRO, 2007, p. 6).

Essas reflexões podem ser feitas diante de elementos conceituais, como forma para se pensar e organizar o currículo dos conteúdos de História a serem ensinados nas escolas. O intuito é de não ter o “prejuízo” de nossas aulas serem trocadas pelas redes sociais, já que estão sendo um forte espaço de discussão e debates por sujeitos que, em outros momentos, são nossos alunos de História nas salas de aula. Ainda na visão de Monteiro,

para ensinar História, como qualquer disciplina, realizamos dois processos fundamentais: uma seleção cultural, ou seja, definimos entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo, atualmente, aqueles produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados às novas gerações. Esta seleção implica opções culturais, políticas, éticas possibilitando ênfases, destaques, omissões e negações. Esta seleção é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de

poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições (MONTEIRO, 2007, p. 10).

Em concordância com a autora, podemos dizer que toda a escolha é política. Quando o professor está na escola na condição de legitimar o saber histórico, não há condição de invalidar sua atitude política, pois do contrário não estaria cumprindo seu dever social. No contexto escolar, ao professor compete definir o que ensinar e como ensinar, são escolhas as quais devem compreender os processos históricos para a construção e o conhecimentos do tempo passado, do presente, fazendo com que o aluno pense como poderíamos contribuir para um futuro promissor. De acordo com Rüsen, “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSSEN, 2015, p. 52).

Nesse sentido, a discussão no ensino de História faz parte do cotidiano da sala de aula, sem a problematização entre pares, as aulas não têm sentido, uma vez que o conhecimento histórico é justamente para dar aos alunos condição de alcançar uma Consciência Histórica, dando sentido à vida. Enfim, podemos compreender que o ensino de História, com a contribuição da Didática da História, oportuniza uma nova perspectiva de mediação para ensinar os conteúdos curriculares e fazer desse saber referência na atual realidade.

Novamente, inteiramos que ensinar História no contexto atual exige que o professor procure trabalhar a partir de conceitos motivadores de saberes políticos, culturais, sociais e temporais, para então estabelecer uma relação interdisciplinar entre os diferentes campos do saber que compõem o conhecimento histórico. Que os alunos compreendam, a partir desses conceitos, o porquê de a sociedade manifestar-se politicamente quando presencia uma manifestação pública nos meios de comunicação, como ocorre com os professores ao defender direitos adquiridos, sem ser, em grande parte das vezes, sequer percebidos pelo Estado.

Sabemos que ensinar História e falar dos acontecimentos não recupera o passado, mas a partir de preocupações do presente, podemos pensar e organizar novas metodologias para ensinar e construir a história. Pensar, enquanto professores, que temos um importante e significativo papel a cumprir na sociedade atual, a qual, por sua vez, se apresenta carente de orientação histórica.

Segundo Rüsen (2015, p. 48): “A orientação histórica não serve ao homem apenas para apreender a temporalidade do mundo, de modo a haver-se nele e com ele. Ela orienta o

homem também quanto a si, ou melhor, em si mesmo”. Dessa forma, concluímos com o pensamento de que essa construção é um processo longo e contínuo, uma vez que é história. Como um fazer dos homens no e pelo mundo, tanto na vida, quanto na ciência.

3.4.1 O ensino de História e a Alfabetização informacional: algumas reflexões

É notório que as tecnologias de acesso à informação vieram para ficar. Dessa forma, fazem parte de nossas vidas na contemporaneidade, consolidando-se enquanto um princípio básico do ser humano, assim como comer, respirar, mover-se e interagir com outros sujeitos, uma vez que não dá mais para evitá-las no cotidiano. Simultaneamente ao primeiro estímulo cerebral, ao acordarmos, comumente, já nos lembramos de *e-mails* e mensagens de outros aplicativos que teremos para verificar e responder.

Esse processo informacional pode ser positivo, auxiliando-nos em relação à agilidade no trabalho e no estudo, sem significativos prejuízos, ou, pelo contrário, pode atrapalhar nosso rendimento e nossa capacidade de gerenciar nosso precioso tempo, se não forem usadas de forma correta. Segundo Wilson Carolyn *et al.*, “a alfabetização informacional é um conjunto de competências individuais necessárias para identificação, avaliação e uso das informações da maneira mais ética, eficiente e eficaz possível ao longo de todas as áreas, ocupações e profissões” (CAROLYN *et al.*, 2013, p.139).

Esse fenômeno não se detém e não se relaciona com apenas uma categoria ou faixa etária, abrangendo grande parte dos sujeitos que vivem na modernidade e acompanham os meios midiáticos de acesso à informação. Contudo, diante dessa realidade, a escola e o ensino de História ganharam um excelente componente de auxílio para levar o saber histórico aos alunos. A tecnologia serve tanto como ferramenta didático-pedagógica quanto como forma de filtrar informações, evitando, por exemplo, o plágio e seguindo processos éticos de segurança, desde que, para isso, os alunos conheçam os meios para essa ética informacional. Segundo o *American Association of school Librarians*, em publicação dos *Parâmetros para o aprendiz do século 21*, “neste mundo de informação cada vez mais globalizada, os estudantes devem ser ensinados a buscar diferentes perspectivas, a coletar e usar informações eticamente e a utilizar ferramentas sociais de forma responsável e segura (*American Association of school Librarians*, 2007, p. 1).

Assim, a Alfabetização Informacional está diretamente relacionada ao ensino e à pesquisa, uma vez que esse acesso, se na condição responsável e segura, permite a busca de fontes informacionais, as quais facilitam a aquisição do conhecimento por parte dos sujeitos, de forma que possam ter o contato com diversos acervos digitais, como bibliotecas, museus, arquivos, etc., o qual, no caso da pesquisa física, por vezes, não se viabilizaria devido à distância geográfica. De acordo com Silva e Fonseca,

a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31).

Mais uma vez pensando no ensino de História escolarizado, o acesso à informação é essencial, uma vez que aproxima e contextualiza o saber Histórico, de forma que esse saber não se torne tão distante de suas realidades temporais, já que estudam o tempo passado no presente contínuo.

3.4.2 Dialogando e significando o ensino de História

A Alfabetização Informacional é um recurso para leitura de imagens, bem como para o desenvolvimento e o aprendizado no ensino de História. Também facilita aos alunos a utilização da imagem iconográfica, potencializando caminhos para se chegar ao conhecimento de História. A Competência em Informação não está restrita somente aos textos escritos, uma vez que são as imagens e os símbolos fontes de informação imprescindíveis para que o estudante desenvolva a consciência histórica e cultural.

Entendemos que a responsabilidade desse uso não deve ser dirigida somente aos bibliotecários, mas a todos os que trabalham com o ensino, seja nas instituições educacionais, como escolas e universidades, ou em outros espaços públicos, como bibliotecas, museus, arquivos e tantos outros espaços os quais são destinados ao ensino e a pesquisa. Percebemos que há uma carência nesta área, bem como ainda não se tem uma consciência da real necessidade da Alfabetização Informacional. Nem mesmo nas universidades, onde os cursos de mestrado e doutorado exigem uma busca mais aprofundada para o desenvolvimento de dissertações e teses, há suporte suficiente sobre como buscar, por exemplo, imagens, gráficos, mapas conceituais e populacionais que facilitem o trabalho de pesquisa.

Acreditamos que, como professores educadores, podemos, aos poucos, ir mudando essa realidade nas escolas, pensando cada proposta de atividade de trabalho/pesquisa no sentido de ensinar aos alunos esse saber educativo dentre as atividades no ensino de História. De forma que os estudantes tenham esse aprendizado internalizado, facilitando suas atividades de pesquisa e tornando-as ainda mais significativas e interessantes.

O trabalho de ensino e pesquisa nas aulas de História é, por excelência, uma das melhores metodologias a serem desenvolvidas com os estudantes. Eles passam a perceber e entender o sentido e a importância de se fazer pesquisa, pois o contato direto com as fontes os coloca em condições de gerenciadores em busca do saber histórico.

Nesse sentido, ainda podemos buscar temáticas mais próximas da realidade dos alunos, para que se sintam desafiados a desvendar enigmas e brincadeiras, como, por exemplo, o jogo da memória, através de imagens históricas, através de conflitos de guerra, e outras práticas, a partir de seus interesses. A seguir, passamos a dialogar, através da temática histórica, sobre contextos de guerra, a fim de saber como a infância, sendo uma categoria tão pueril e delicada, pode ser envolvida nesses conflitos.

3.4.3 Guerras em áreas de conflitos no século XX

Estima-se que uma guerra deveria ser a última alternativa, a qual um país utilizaria para resolver seus problemas diplomáticos, sejam por disputas de territórios ou por questões econômicas, religiosas, culturais ou sociais. Contudo, na conjuntura contemporânea percebemos que os chefes de Estados não pensam dessa maneira, pois os conflitos armados estão cada vez mais frequentes e por motivos de menor importância, se comparados aos que geraram guerras principalmente no século XX.

Na reflexão e na contextualização dos fatos, percebe-se que, nos últimos tempos, os seres humanos estão cada vez mais próximos dos meios de socialização e humanização, como o estudo e o acesso aos livros, para uns, e, para outros, o exercício da fé, com rituais e práticas em templos, igrejas, sinagogas e centros afins. Assim, há todo um sistema informacional disponível obterão acesso a informações, as quais dão suporte e condição para que se possam cultivar costumes e hábitos culturais, possibilitando o desenvolvimento social humano e intelectual.

Por outro lado, apesar de todo esse aparato social e tecnológico disponível a parte da sociedade, não se tem garantia de satisfação pessoal, nem social; ao contrário, as pessoas

demonstram insatisfação, ao passo que estão também cada vez mais egoístas. Dessa forma, procuram resolver seus problemas, em sua grande parte, através de conflitos em vez de procurar o diálogo. Em razão desse egoísmo acirrado, a sociedade está sendo dizimada, principalmente as pessoas mais vulneráveis, como as classes inferiores e as crianças.

Atualmente, podemos acompanhar as desgraças causadas através das notícias veiculadas pela imprensa, pelas imagens nos livros didáticos e/ou paradidáticos, nos filmes e nas leituras e nos estudos sobre ensino de História na escola, bem como por demais aprendizados que a vida, por vezes, oportuniza. Enfim, sabemos que uma guerra é destruidora e pode deixar para trás milhares de vítimas, como vimos e ouvimos sobre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as quais foram destruidoras e jamais serão apagadas de nossa memória e de nossa história.

Nesse sentido, quando a população mundial pensou que haveria uma pausa em relação aos conflitos sangrentos, foi a vez do continente asiático ser atingido, também passou por terríveis bombardeios, sendo que as crianças foram parte dos alvos dessa tragédia. Assim, dialogaremos com o objetivo de conhecermos as imagens que fazem parte dos livros didáticos dos 9º anos do ensino de História, observando as representações da infância nessas imagens.

Passando, então, à apresentação da proposta de análise das imagens, segundo as seguintes categorias: a) Crianças em espaços de guerra; b) Crianças em espaços de trabalho infantil; c) Crianças em espaços de interação social; d) Crianças em espaços de aprendizagem.

Retomamos os dados quantitativos para aclarar a organização, a fim de que se possam acompanhar as distintas categorias e as imagens selecionadas para esta investigação. Conforme as tabelas e os gráficos apresentados, foram encontradas e selecionadas 56 imagens (em anexo), as quais representam a infância nos livros didáticos dos 9º anos do ensino de História, do ciclo entre 2012 a 2015.

Como critérios de seleção, consideramos pertinente fazer a análise somente das imagens fotográficas que tivessem maior relevância social, tanto para a história da infância, como para o ensino de História, tendo em vista temáticas e discussões que poderemos, enquanto professores, desenvolver a partir delas, em sala de aula. A escolha se deu, porque em boa parte dessas imagens encontram-se representações a partir de desenhos e pinturas, não tendo o mesmo impacto de realidade das fotografias. O *corpus* de imagens selecionadas para análise, portanto, conta com 11 imagens distribuídas entre as quatro categorias mencionadas. Dito isso, passamos para a primeira categoria.

3.4.4 Categoria: crianças em espaços de guerra

Toda criança deveria ter o direito de viver sua infância de forma plena, como uma regra inviolável, tendo em vista que a infância não se repete, não se compra e também não se consegue emprestada, porque a infância é uma fase singular de cada criança. Sendo assim, é uma experiência única e que pode permanecer guardada para sempre, principalmente, como forma de registro em nossas memórias e histórias de infância.

Nesse sentido, uma excelente forma de cultivar e recordar a infância pode ser através das imagens fotográficas. As fotografias nos dão a possibilidade de voltar ao passado, ver pessoas queridas, lugares em que outrora moramos, brinquedos e outros objetos os quais foram, na infância, muito importantes e que, ao longo do tempo, ainda guardamos com enorme carinho. São experiências que instigam e podem levar a refletir sobre o passado, assim como sobre as maneiras pelas quais nós professores educadores podemos, em nossas aulas do ensino de História, trabalhar com esses materiais, uma vez que são imagens, no caso das fotografias, cheias de significados.

Em relação às imagens dos livros didáticos, podemos explicar e problematizar, por exemplo, os conceitos históricos, pois compreendemos que a sociedade, em geral, é muito diversificada, que cada país e cada sociedade desenvolve suas tradições culturais de um jeito. Essas diferenças estabelecem a história, dessa forma, se faz necessária a compreensão dos estudantes acerca de tal arcabouço social, no sentido de entender que um conceito usado e aceito em um país não, necessariamente, será aceito e cultivado em outro. De acordo com Hobsbawn:

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

As palavras do autor alertam para uma possível futura alienação por parte dos alunos. Dessa forma, o esquecimento sugerido pelo autor faz com que tenhamos mais atenção também quanto ao modo de trabalhar os conteúdos do ensino de História. Temas como as imagens da infância nos espaços de guerra, por exemplo, são importantes para referirmo-nos aos direitos Humanos e à cidadania. Além disso, o mais importante é a não alienação coletiva. As imagens encontradas e selecionadas para esta análise são, por estarem livros didáticos do

ensino de História, registros de acontecimentos marcantes para a história da infância, bem como para o contexto de ensino-aprendizagem desse saber em sala de aula. Dessa forma, possuem grande relevância histórica, uma vez que desvelam, através de registros fotográficos, acontecimentos em que, nos documentos escritos, como vimos no primeiro capítulo, as crianças seriam, em parte, negligenciadas na historiografia da infância, pois os documentos escritos podem ocultar alguns detalhes que as imagens permitem aclarar.

Sobre as representações da infância nos espaços de guerra, deve-se ter em conta que além do sofrimento causado pela dor física e, em alguns casos, pela perda de familiares e amigos, a fome também fez parte da infância de centenas de crianças durante a Primeira Guerra Mundial.

De acordo com Eric Hobsbawn (1995), a Primeira Guerra Mundial foi formada por políticas de alianças: a Tríplice Entente, formada pela França, pela Inglaterra e pela Rússia, e a Tríplice Aliança, formada pela Alemanha, pela Áustria e pela Itália. As duas alianças tiveram apoio de países que mantinham transações comerciais com os citados ou que compartilhavam das mesmas ideologias políticas. Além disso, a guerra contou com mudanças partidárias, ao longo do conflito, entre os países simpatizantes.

Em aproximação com as palavras de Hobsbawn, a imagem a seguir é uma cena comumente presenciada durante a Primeira Guerra Mundial, a qual representa a infância em meio a um agrupamento de crianças à espera de um prato de comida. A Primeira Guerra foi destruidora, assim, diversas indústrias e plantações foram aniquiladas, ocasionando a generalização da fome, pois os alimentos se tornaram cada vez mais escassos, havendo, ainda, um grande aumento dos preços dos gêneros de primeira necessidade. Os idosos e as crianças foram os que mais sofreram com a crise, assim, tiveram que se refugiar em locais mais seguros e onde pudessem conseguir pelo menos uma refeição diária.

Imagem 2 – Crianças refugiadas na Polônia, durante a Primeira Guerra



Fonte: Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, *Saber e fazer História* (2012).

Na imagem representada acima, estão centenas de meninos e meninas alemães que estavam nos campos de refugiados na Polônia. Percebe-se que as meninas usam vestidos com aventais, uma característica do vestuário tradicional da Alemanha, enquanto os meninos vestem calças curtas. A imagem confirma o sentimento do momento, pois podemos perceber em seus rostos que as crianças estão tristes e passando por dificuldades, não somente pela falta de alimento, devido a apresentarem-se com um recipiente em suas mãos, mas porque é perceptível a carência também de cuidados essenciais, além da comida, como o afeto de suas famílias.

A imagem em preto e branco enfatiza a dura realidade. Em aproximação com as palavras de Burke, podemos argumentar que as fotografias, em grande parte as que representam imagens de guerra, foram alvos de críticas, pois eram selecionadas com a intenção de mostrar aspectos de mundo (BURKE, 2017, p, 38). Nesse sentido, as imagens podem tanto representar a realidade, bem como, através de efeitos e técnicas, sugerir algo além da mera seleção.

De acordo com a historiografia, centenas de crianças e idosos tiveram que aguardar em locais de abrigos até que os conflitos terminassem e chegasse a ajuda financeira e material por parte dos países aliados, como os Estados Unidos da América.

Diante desse caos, a Alemanha perdeu a guerra e, com isso, espalhou-se a miséria. Podemos perceber que são crianças bem pequenas as quais, possivelmente, ficaram afastadas das escolas e das famílias, nesse sentido, a criança mais uma vez se torna vítima da guerra, sem ter assegurados seus direitos de vivenciar a infância em um ambiente saudável e seguro.

Essas são condições impostas pela disputa de poder entre países seguidores do progresso desenfreado, pela soberba de Estado dos países para os quais o principal objetivo é o lucro, o consumo movido pelo capitalismo exacerbado. A infância, por essa perspectiva, segue reprimida por uma série de razões que as condiciona a serem menos importantes nas notícias da imprensa, nas páginas dos livros e nas experiências vividas na guerra, em estado de vulnerabilidade social.

A próxima imagem também mostra mais uma cena de crianças vítimas da guerra. Foi no período da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, quando a Alemanha passou a libertar os exilados dos campos de concentração de Auschwitz.

Imagem 3 – Mulher e grupo de crianças logo após a libertação do campo de Auschwitz



Fonte: Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, *Saber e fazer História* (2012).

A imagem fotográfica demonstra um cenário de apreensão, são crianças em grande parte judias que estão uniformizadas esperando para sair de um campo de concentração e extermínio, em Auschwitz, no sul da Polônia. Comumente, em qualquer lugar onde as

crianças se encontram e estão em grupo, estão contentes, conversando entre pares e sorrindo descontraídas; nessa imagem, no entanto, todas as crianças estão muito sérias e também se mostram bastante apreensivas, parecem estar esperando por alguém que venha resgatá-las. Estão acompanhadas por duas mulheres, uma delas está atrás das crianças, enquanto a outra está em primeiro plano e carrega uma criança menor em seu colo, também apresentam a mesma expressão, de que espera por alguém.

As crianças estão vestidas com uniformes listrados, usados por todos/as prisioneiros/as de campos de concentração nazistas, também se pode ver que há alguns meninos usando quepe, um tipo de boné de origem alemã. Ao fundo, há uma espécie de muro muito alto e uma cerca de arames farpados ao redor, essa imagem mostra uma parte mínima da crueldade dos campos de concentração. Além do trabalho forçado, através de muita tortura, ainda temos o conhecimento de que as pessoas eram submetidas na câmara de gás, para serem mortas e desaparecerem.

Essa imagem remete às cenas do filme *O Menino do Pijama Listrado*, do diretor Mark Herman (2008), o qual tem como enredo a ótica inocente de duas crianças, os meninos Bruno e Shmuel, que acabam sendo vizinhos, ficando divididos por uma cerca de arame farpado, tornam-se amigos e acabam descumprindo regras de distanciamento para brincarem juntos. Nesse sentido, mostram a inocência e a fragilidade infantil em relação aos inimigos.

Como mencionado, essa fotografia foi tirada em 1945, quando, com o avanço da União Soviética sobre o território da Alemanha, o extermínio nos campos de concentração foi descoberto, tornando-se público o genocídio em massa contra judeus, homossexuais, portadores de deficiências físicas ou mentais, ciganos entre outros, os quais eram as minorias e, também, as principais vítimas da doutrina racista dos nazistas. De acordo com Cotrim e Rodrigues (2012), além da União Soviética, os Estados Unidos da América também usaram sua força para exterminar os campos de concentração na Alemanha, uma vez que colocou seu poderio industrial a serviço da guerra.

Contudo, a doutrina imposta por Hitler foi muito além dos campos de concentração, segundo Cambi, a educação também foi direcionada por seus domínios como meio de propagação ideológica e doutrinária da cultura na escola. Nesse sentido o livro *Mein Kampf* Adolf Hitler (1925), mostra a intenção militar da educação do novo Reich. Assim escreveu Cambi, sobre a educação nazista:

Simultaneamente, impuseram-se livros de textos e programas inspirados nos valores do regime, delineou-se uma nova pedagogia declaradamente nazista, atualizaram-se os docentes em torno dos princípios do nazismo (em particular o racismo), foi-lhes imposta a inscrição na Liga Nacional-Socialista dos Docentes e o juramento ao Führer (CAMBI, 1999, p, 579).

Havia, ainda, os momentos de disciplina nos treinamentos de Educação Física, que ocupavam os jovens no tempo que seria livre para, desde as crianças de seis aos jovens de dezoito anos de idade. Todo um preparo para manter o domínio do Estado e o povo preparado para a guerra, desde a tenra idade.

As guerras ignoram fronteiras, como foi também o caso do continente asiático. A Indochina foi colônia da França desde a década de 1860, porém, no período da Segunda Guerra Mundial, foi ocupada pelo Japão, que, por sua vez, foi derrotado pelos franceses. Dessa forma, a Guerra do Vietnã foi um desdobramento dos conflitos de 1946 a 1954, os quais foram liderados nacionalistas e adeptos do comunismo.

Essa Guerra foi um conflito por disputas ideológicas que buscavam e defendiam cada um em relação à sua identidade e a seu domínio próprio. Para isso, determinou-se a divisão do Vietnã entre Vietnã do Norte, aliado da União Soviética, e Vietnã do Sul, aliado dos Estados Unidos. Isso ocorreu em um acordo entre os chefes de Estado num encontro em Genebra, 1954, após a derrota francesa. Contudo, até chegarem a um acordo entre os países envolvidos, foram longos anos de muita violência e destruição. De acordo com Eric Hobsbawm, o que motivou toda essa catástrofe foi, principalmente,

a nova impessoalidade da guerra, que tornava o matar e estropiar uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. A tecnologia tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam fazer as pessoas evisceradas por baionetas ou vistas pelas miras de armas de fogo (HOBSBAWM, 1995, p. 57).

Nesse sentido, a tecnologia foi utilizada com intensidade, sem prever as consequências e o futuro dos países em disputa; não se pensou nas pessoas, mas sim em alvos, foi tudo feito com exatidão. Depois de anos de disputa e milhares de vítimas divulgadas através da imprensa em imagens fotográficas, pode-se perceber que as crianças também, foram vítimas da guerra.

Imagem 4 – Crianças envolvidas em conflitos territoriais: Guerra no Vietnã do Sul



Fonte: Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, *Saber e fazer História* (2012).

Nas representações das infâncias presentes nas imagens dos livros didáticos estão os problemas enfrentados pelas crianças atingidas nos territórios em conflitos, como nos países onde as guerras são disputas com intensa violência. A imagem acima mostra crianças sendo afastadas de uma nuvem escura, causada por uma bomba de napalm, substância química utilizada na produção de bombas incendiárias e lança chamas.

Destacamos, também, que na imagem estão sendo representadas crianças de diferentes idades. Há três meninas e dois meninos sendo retirados do local por soldados americanos; em primeiro plano, está um menino maior e, logo em seguida, uma menina e, mais atrás, estão outras crianças, também, aparentemente, muito assustadas.

Seus rostos mostram uma expressão de horror, causada pelo susto, pela dor das queimaduras e pelos gritos dos soldados. Em um território devastado, cinzento, aterrorizante, o que mais choca na imagem é que a maioria é de crianças. Ao fundo, podem ser vistas algumas placas à beira da estrada e a destruição da paisagem, remetendo a um espaço habitado por vietnamitas. É uma imagem muito forte, que incomoda e instiga a pensar no sofrimento de uma infância marcada pela guerra, pela dor e pela vulnerabilidade social. Isso ocorreu no Vietnã, país vizinho da China, no ano de 1972.

Peter Burke, no capítulo oito, de *Testemunha ocular*, dedica um espaço para falar sobre imagens de guerra, onde fala da fotografia acima representada e feita pelo fotógrafo

Huynh Cong Ut, Ataque de Napalm. O autor descreve a imagem citada: “crianças vietnamitas, uma delas completamente nua, correndo pela estrada e gritando, apresentavam as consequências da guerra para os civis” (BURKE, 2017, p. 225). No mesmo sentido, percebemos que as crianças estão envolvidas no conflito armado e, assim, são vítimas de um contexto social de disputas que as desconsidera.

Em suma, essa imagem é portadora de muitos significados em relação à vulnerabilidade das crianças e às infâncias representadas nos livros didáticos, os quais, por sua vez, estão sendo utilizados pelas crianças nas escolas. Percebe-se ainda que esses materiais estão longe de representar as infâncias de forma a colocar a criança e sua vivência em lugar de destaque, pois, como vimos, as imagens servem simbolicamente para representar a guerra, sendo que a situação das crianças é uma consequência desses conflitos.

3.4.5 Categoria: crianças em espaços de trabalho infantil

O trabalho infantil está presente na infância de muitas crianças brasileiras desde a época do colonialismo até a contemporaneidade, não raro deparamo-nos com uma criança trabalhando nas ruas, entre os carros, ou pedindo algum tipo de ajuda através de dinheiro ou comida. Nos estudos de Mary Del Priore (2016), em *História das crianças no Brasil*, podemos ver essa participação ao longo da história, em que as crianças são exploradas em formatos e condições bem distintas. É importante reforçar que ainda não havia leis que amparassem esses “pequenos trabalhadores”, nem mesmo uma consciência social a respeito das marcas e consequências dessa exploração, que seriam carregadas para sempre em suas vidas.

Entretanto, começamos falando das crianças pobres, sobretudo aquelas que vivem em contextos familiares onde a demanda por alimentação é grande, e são as que comumente mais sofrem as consequências da pobreza a qual são obrigadas a enfrentar diariamente. São famílias numerosas que necessitam se alimentar diariamente com o que “conseguem” na rotina do dia a dia e, de certa forma, dependem da ajuda das crianças para que os alimentos cheguem à mesa ao longo do dia. Segundo a autora, as crianças pobres sempre trabalharam:

Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do império; para os “capitalistas” do início da industrialização. Como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (DEL PRIORE, 2016, p. 376).

Como vemos, o trabalho infantil é uma realidade de muitas crianças e tem várias faces de exploração, desde as que chegam até nós pelas denúncias, até aquelas negligenciadas e, corroborando mais e mais casos. Contudo, as crianças continuam sendo crianças, gostam de brincar com outras crianças, de ir para a escola e estudar, de ter um alimento para comer sem precisar provê-lo. Há crianças em situações de trabalho doméstico, principalmente as meninas que passam por processos de adoção pelas famílias, tanto nas cidades como no campo, para servirem como empregadas domésticas.

Crianças são concebidas enquanto pequenos empregados, e isso se estende desde os trabalhos na agricultura familiar, até as grandes produções agrícolas, onde as crianças executam serviços que as exigem demais, pelo fato de terem mãos pequenas e delicadas, como na polinização manual das flores. Também, há registros de crianças trabalhando em indústrias, principalmente nas têxteis e, ainda, nas ruas vendendo, balas ou no tráfico de entorpecentes.

De acordo com o historiador Boris Fausto, em *História Concisa do Brasil*, o Estado de São Paulo, assim como outras áreas de imigração, notadamente no Rio Grande do Sul, obtiveram números expressivos na criação de indústrias que empregavam imigrantes chegados, principalmente, de países europeus. Assim,

o crescimento industrial paulista data do período posterior à abolição, embora se esboçasse desde a década de 1870. Originou-se de pelo menos duas fontes inter-relacionadas: o setor cafeeiro e os imigrantes. [...] O algodão também se implantou. Em torno de 1919, São Paulo se tornou o maior estado produtor do país, com aproximadamente um terço do total. Ficava assim assegurado o fornecimento de matéria-prima para a indústria têxtil (FAUSTO, 2015, p. 160).

Dessa forma, podemos perceber como o crescimento das indústrias têxteis, sobretudo de tecidos de algodão, favoreceram a chegada dos imigrantes e conseqüentemente da mão de obra barata. Nota-se, ainda, em relação aos valores pagos, que as crianças eram mais exploradas que os adultos, recebendo valores mais baixos.

São questões socioculturais problemáticas envolvendo as crianças e que conseqüentemente acabam comprometendo sua saúde, pois resultam em doenças crônicas,

mesmo depois de ter passado muito tempo. Nesse sentido, podemos observar sua relação com doenças causadas tanto pelo contato com os agrotóxicos, a poeira, quanto por questões de ordem comportamental, nesse caso, gerando a ansiedade e a depressão, por exemplo.

Compartilhamos como está representada a infância nesses espaços de trabalho infantil em uma fábrica, a partir da próxima imagem, entendendo que a exploração do trabalho infantil pode ser mais ampla indo muito além dos exemplos dados

Imagem 5 – Trabalho infantil: fábricas da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, São Paulo, 1931



Fonte: Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, *Saber e fazer História* (2012).

A imagem acima representa a infância em uma fábrica de juta. Cenário de exploração do trabalho infantil comum de se presenciar no Brasil durante o século XIX, o qual estendeu-se até meados do século XX principalmente no estado de São Paulo, sendo, infelizmente, a realidade de inúmeras crianças pobres e trabalhadoras. Essa imagem é uma fotografia posada, na qual parte dos trabalhadores parou o serviço para tirar a foto, o local demonstra um ambiente pesado e sem condições mínimas de higiene, com acúmulo de matéria prima e sem ventilação. Os meninos estão descalços, demonstram em suas posturas que estão cansados, com semblantes de quem enfrenta longas jornadas de trabalho.

De acordo com Del Priore, o trabalho infantil nas fábricas foi fatal para muitas crianças, que morreram em acidentes, trabalhando nas máquinas ou entre as precárias instalações elétricas, pelas quais os choques ocorriam com frequência, bem como, ainda,

infectados pelas doenças adquiridas devido à insalubridade desses espaços. Nas palavras da autora:

Em uma manhã paulistana de novembro de 1913, Arnaldo Dias morria instantaneamente, em plena adolescência, antes mesmo de iniciar o trabalho em uma fábrica de tecidos de juta. [...] Arnaldo, estava entre um grupo de pequenos trabalhadores, esperando para entrar na fábrica e recebeu violento choque ao tocar no cano que, junto ao portão, havia se transformado em perigo iminente (DEL PRIORE, 2016, p. 259).

Conforme Del Priore, durante a passagem da República Velha (1889-1930), houve grande exploração do trabalho infantil. Os menores representavam um quarto da mão de obra do setor industrial na cidade de São Paulo. Nesse sentido:

A presença de crianças e adolescentes no trabalho industrial tornou-se, talvez, o referencial mais importante de que a pobreza não deixara de rondar as famílias de muitos e muitos imigrantes, cuja precária sobrevivência dependia em parte do trabalho dos próprios filhos (DEL PRIORE, p. 2016, 262).

Essa é uma realidade não muito distante, sendo ainda encontrada em outras configurações, porém com as mesmas intenções de exploração e para o provimento das famílias. O Estado passou a obter maior controle do trabalho infantil no contexto das indústrias, mas essa prática de exploração continuou de forma liberal, com as crianças pedindo esmolas nos semáforos, as meninas no trabalho doméstico, as crianças vendedoras ambulantes, os menores cuidadores de carros, etc.

A relação de trabalho vivida por crianças e adolescentes mostra o quanto o poder está instituído de forma disciplinadora e arbitrária, a hierarquia na relação patrão/empregado nesses espaços de trabalho se constitui como sendo um fator de controle social, o qual vem se disseminando sutilmente, desde muito cedo. Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, fala sobre o controle dos espaços disciplinadores e sua normatização perante os corpos. Para ele, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2010, p. 137).

Dessa forma, não podemos deixar de pensar nos espaços das indústrias, no quanto se disseminaram essas práticas. Quando vemos imagens como a representada acima, ainda podemos imaginar os castigos dados, as regras impostas e toda a rigorosidade desses dissabores. Dando continuidade às imagens do trabalho infantil nas indústrias, apresentamos uma fotografia em uma fábrica de produção de conservas, na cidade de Porto Alegre.

Imagem 6 – Seção de latoaria de fábrica de conservas em Porto Alegre, início do século XX



Fonte: Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, *Projeto Teláris: História* 2012.

Segundo Freitas (2016, p.10), em *História social da infância no Brasil*, “A infância é um tempo social, a criança é agente e protagonista nas tramas do cotidiano”. Assim, mostra-se a infância como forma de explicar sua própria história. Na imagem acima está uma cena do cotidiano, na qual as crianças tecem sua história, sua disciplina, bem como cada geração se desenvolve a seu tempo, com suas vivências e seus aprendizados.

No entanto, podemos perceber que há crianças e adolescentes, entre homens, trabalhando na fabricação de latas, ainda assim, mesmo os que trabalham de costas viram-se para olhar o momento em que a câmera capta a cena. De acordo com Kosoy:

A individualidade do processo decorre da intersecção de coordenadas particulares de situação (espaço e tempo), as quais se encontram, inclusive, materializadas fotograficamente (pela ação do fotógrafo). O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético etc.); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (o assunto registrado) (KOSOY, 1989, p. 24-26).

Kosoy expressa a importância histórica do momento registrado, pois não é uma fotografia qualquer, é um registro histórico que ficará documentado. Dessa forma, capta além

das crianças e dos adultos, também as ferramentas de trabalho, os balaios de vime para colocar a mercadoria e os balcões de serviços, que atingiam a altura ideal para uma pessoa adulta, enquanto as crianças produziam com os braços suspensos.

Para Ariès, em sua obra *História da vida privada*, na seção que dedica ao trabalho e aos locais de trabalho, onde fala das “*As antigas fábricas: uma circunscrição parcial*,” o autor diz o seguinte: “A fábrica no século XIX e ainda no começo do século XX não havia sido objeto de uma organização sistemática.” E, mais adiante: [...] “Os serviços de manutenção, portanto, exigiam numerosas manobras e permitiam a utilização de mão-de-obra infantil, desde que não demandassem muita força física” (ARIÈS, 2009, p. 28). Nesse sentido, como mencionado anteriormente, a infância é plural, assim também são suas representações nesses espaços de trabalho infantil. Podemos ver essa constatação nas imagens, cada uma representa a infância de uma forma diferente.

A infância possui suas lutas, suas dificuldades, seus conhecimentos próprios, experiências que são fundamentais para que possamos estudá-la e assim conhecê-la. Isso significa uma forma própria de se representar, enquanto categoria geracional, e ser representada ao ser observada por quem a admira, sentindo a necessidade compartilhar seus adjetivos ao comunicá-la. Podemos percebê-la através das falas e das imagens fotográficas, bem como das nossas memórias de infância, que também são formas de registros individuais e únicos. Dito isso, passamos a exibir a próxima imagem.

Imagem 7 – Concentração de trabalhadores no centro de São Paulo, greve de 1917



Fonte: Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, *Novo História: conceitos e procedimentos* (2012).

A imagem mostra grande concentração de trabalhadores no dia 1º de maio de 1917, no centro de São Paulo. Foi uma manifestação a fim de mostrar descontentamento pelas duras e longas jornadas de trabalho e pelos injustos salários pagos pelas indústrias. O que se aprimorou, tornando-se greves e manifestações bem mais organizadas, de trabalhadores do comércio e das indústrias, as quais, notadamente, acontecem com maior frequência na contemporaneidade. Segundo Ariès, “um aumento salarial arrancado por meio de uma greve tem um valor muito maior do que se tivesse sido espontaneamente concedido pelo patrão, pois ao ganho material a greve acrescenta uma superioridade moral” (ARIÈS, 2009, p. 43).

A imagem mostra crianças e adolescentes entre os adultos, principalmente na parte central da concentração, sendo que, provavelmente, eram trabalhadores que participavam das jornadas de trabalho. Segundo Del Priore, “as ruas da cidade são, no limiar do século XX, um referencial importante em relação à história do trabalho infantil e adolescente, os menores eram ativos personagens na cidade” (DEL PRIORE, 2016, p, 274).

Entretanto, eram crianças que saíam às ruas com o objetivo de buscar o sustento, ou manifestar-se em relação às más condições. Ainda marcavam presença nas ruas em função da economia informal, em práticas, como venda, ou como resultado do abandono que levavam à criminalidade e à mendicância. Nota-se, também, que as crianças participavam do trabalho em conjunto com suas famílias.

Mais adiante, por volta da década de 1960, temos a imagem de uma família de operários na recém formação da cidade de Brasília. Conforme Boris Fausto (2015), Brasília foi pensada e planejada pelo governo de Juscelino Kubitschek. JK tinha metas de desenvolvimentismo para seu governo, sendo uma delas a construção de Brasília. Nesse sentido, houve uma grande corrida migratória de trabalhadores operários para Brasília, em busca de emprego e da tão sonhada ascensão social. Conforme *slogan* do governo, as promessas propunham transformar “50 anos em cinco” bem como, ainda havia a intenção de que Brasília passasse a ser a capital do país.

Para tanto, não foram medidos esforços por parte do governo para que a cidade fosse construída, no entanto, o que era para ser uma capital para todos, passou a ser uma cidade para poucos, devido aos altos índices de inflação e, conseqüentemente, o aumento gradativo da vida pública. Dessa forma, os operários, chamados na época de “candangos”, precisaram se organizar nos bairros de periferia, onde o custo de vida era mais viável para suas condições de operários mal remunerados

Imagem 8 – Famílias de operários durante a construção de Brasília, 1960



Fonte: Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, *Novo História: conceitos e procedimentos* (2012)

Conforme observamos na oitava imagem, há a representação de uma família em caminhada pelas ruas de Brasília. Percebe-se que é uma rua bem frequentada entre os trabalhadores da época, há uma casa de comerciantes com algumas roupas na “vitrine”, penduradas nas paredes, e mais adiante alguns alojamentos os quais formam um vilarejo.

De acordo com Boris Fausto, nessa época a maioria dos trabalhadores eram pessoas que migravam sozinhas ou em formações de famílias, principalmente do Nordeste do país, dessa forma, vemos que há uma menina entre os adultos. Segundo Ariès (2009, p. 34-35), “a divisão das cidades em espaços especializados – o zoneamento – gera migrações cotidianas de tal amplitude que, nos próprios locais de trabalho, vê-se ressurgirem atividades não-profissionais”. Assim, aparecem os trabalhadores que mesmo na informalidade, desenvolvem suas atividades para gerar fonte de renda. Essa é uma configuração familiar que há muito tempo está presente entre a população mais pobre, sendo uma estratégia para garantir que aqueles que vivem na informalidade possam manter-se provendo a alimentação e pagando ao menos as contas básicas, como a água e a luz.

Outra forma de trabalho infantil em que as crianças acompanham seus pais é nas atividades do campo. Nessa configuração, há pelo menos duas formas dessa prática de trabalho. Uma se dá em razão de as crianças serem filhos dos empregados de fazendeiros, assim, as crianças, ao acompanharem seus pais nas tarefas diárias, acabam trabalhando junto, na mesma propriedade rural que seus pais. Ainda contribui a tal prática o fato de terem pouca

idade, são os que recebem uma miséria por longos períodos trabalhados, geralmente são períodos inversos aos que estão na escola. Segundo Del Priore, há casos em que essas crianças acabam evadindo da escola, por causa do cansaço pelas longas jornadas de trabalho.

A outra situação é a das crianças que trabalham também com suas famílias, porém, não recebem pelo que fazem, ou seja, são crianças geralmente das zonas rurais que vivem e trabalham ajudando no sustento das pequenas propriedades, conhecidas pela agricultura familiar.

Sabemos que essas práticas são diversas, apresentando-se em situações e contextos sociais e culturais muito diferentes. São práticas de trabalho infantil que fazem parte da infância de centenas de crianças, as quais vêm sendo problematizadas entre os estudiosos da infância, bem como por aqueles buscam, senão combater, ao menos diminuir a exploração do trabalho infantil, principalmente através da educação pública.

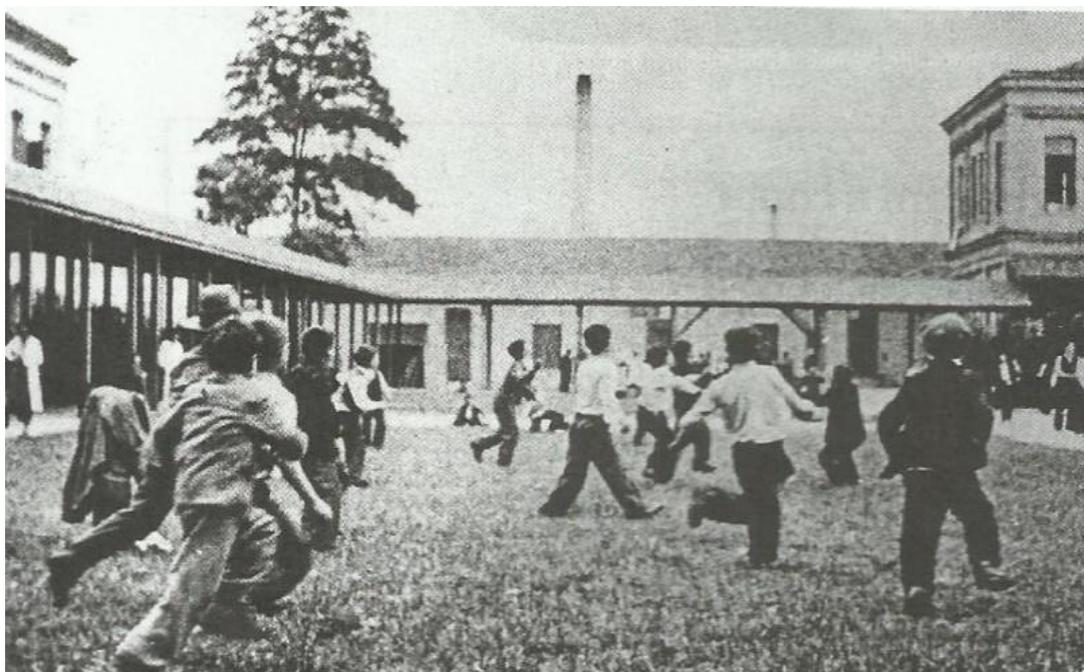
3.4.6 Categoria: crianças em espaços de interação social

Crianças são crianças em todos os lugares, assim, comumente elas choram, brincam, e, se for o caso, também brigam e ficam muito bravas quando contrariadas. Contudo, é fundamental que tenham espaços de entretenimento e lazer para que possam interagir entre pares, podendo desenvolver-se socialmente. Segundo Ariès, no capítulo quatro de sua obra *História social da criança e da família*, espaço o qual dedica para os jogos e as brincadeiras das crianças, fala que as crianças, desde a Idade Média, já interagiam socialmente. Tanto entre os adultos, nas festividades, e em jogos e brincadeiras, entre seus pares. Assim, o autor escreveu:

Quanto aos divertimentos dos adultos não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças. É claro que não, pois eram os mesmos! As crianças também participavam, no lugar que lhes cabia entre os outros grupos de idade, das festas sazonais que reuniam regularmente toda a coletividade (ARIÈS, 2014, p. 50-51).

De fato, reconhecemos que Ariès não estava se referindo a jogos de futebol, como está representado na imagem a seguir, mas aos “jogos de azar”, recorrentes naquela época, século XVII. Entendemos como pertinente chamar a atenção para esse dado, tendo em vista que a história social da infância contempla esses registros. Assim, podemos nos inteirar sobre como eram as relações sociais das crianças e analisar, com imagens de outras épocas, como as do século XX, a exemplo desta com os meninos jogando uma partida de futebol.

Imagem 9 – Partida de futebol entre garotos na Hospedaria dos Imigrantes, São Paulo, início do século XX



Fonte: Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, *Projeto Teláris: História* (2012)

Acima podemos ver que alguns meninos jogando futebol. Eles não estão uniformizados e não se pode ver se estão acompanhados de um adulto lhes ensinando as técnicas do futebol, como na contemporaneidade. Assim, percebe-se que é um momento somente das crianças. Nesse sentido, o futebol é um esporte de muitas linguagens, através dele se reúnem diferentes culturas, sendo mundialmente praticado recebendo pessoas por seu talento e não por sua condição social. Segundo Escher:

Para Lucena (2002), o futebol surge no Brasil num contexto específico de nossa sociedade, cada vez mais urbana e com o encontro de culturas diferentes, com o fim do trabalho escravo, o aumento da imigração e uma série de mudanças que favoreceram a ampliação de ações no sentido de um redirecionamento ao estilo europeu de vida (LUCENA, *apud* ESCHER, 2020, p, 5).

Nessa perspectiva, os meninos estão no quintal de uma hospedaria e provavelmente são crianças imigrantes recentemente chegados ao Brasil, acompanhados de suas famílias em busca de moradia e emprego. Como foi mencionado na categoria “crianças em espaços de trabalho infantil”, essa situação foi uma realidade que permaneceu por muito tempo nas cidades industrializadas, devido ao contingente de operários chegados de outros países com suas famílias e que passavam a residir nas proximidades das indústrias, formando vilarejos.

Bem ao fundo da imagem, é possível enxergar duas chaminés que dão sinais de que a hospedaria ficava em uma zona industrial.

Não há como deixar de pensar: onde estariam as meninas? O que estariam fazendo enquanto os meninos estavam jogando uma partida de futebol? Essa é uma reflexão possível, enquanto análise de condição de gênero. Louro argumenta sobre a distinção entre os gêneros:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (LOURO, 2017, p. 49).

Como vemos, e segundo os estudos da autora, a princípio, as distinções biológicas marcavam os gêneros. Porém, fica claro que, mesmo antes de termos a consciência da necessidade de teorizar e problematizar essas questões, trazendo a público as distinções entre gênero já havia formas de deixar as mulheres em lugares subalternos.

Assim, as meninas não apareceram na imagem, e era um fato comum no início do século XX a separação das atividades entre meninos e meninas. Podemos observar que essas práticas eram realizadas inclusive nos espaços escolares como forma de disciplina e ordenamento social. No terceiro capítulo de sua tese, Maria Augusta Oliveira fala sobre “aspectos da cultura escolar na cidade de Pelotas nas décadas de 1910 a 1930”, analisando imagens escolares fotográficas publicadas amplamente pela imprensa brasileira, durante o século XX. Segundo a autora, “as instituições escolares ganhavam relevo pela sua representação como espaço de difusão do ideário republicano e de formação do cidadão adequado ao novo regime” (OLIVEIRA, 2013, p. 156).

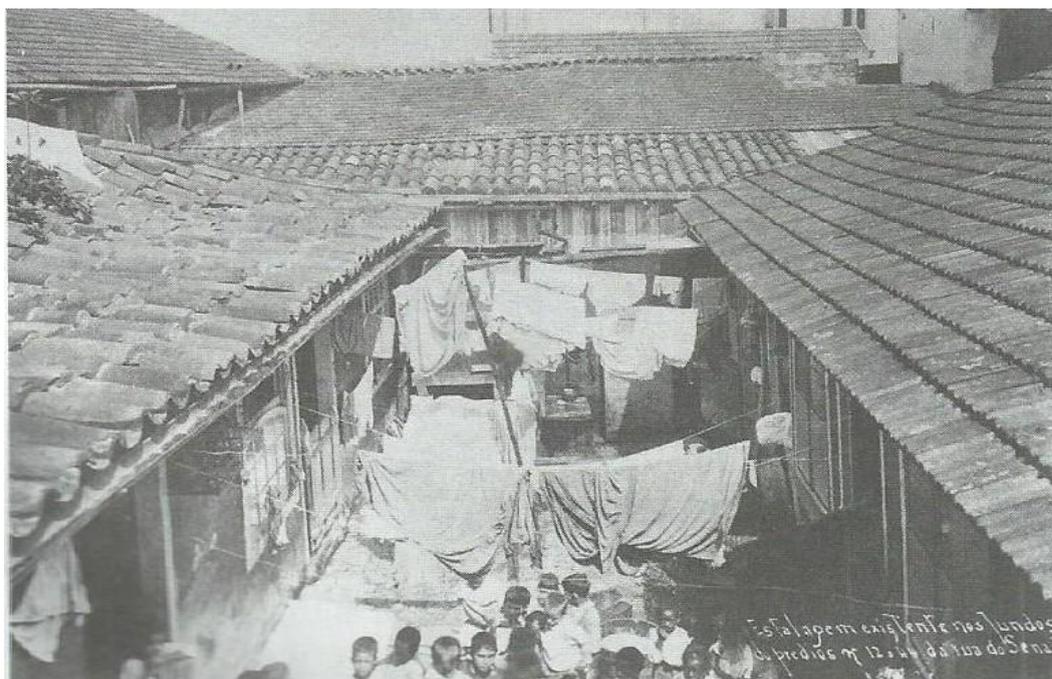
Assim, complementamos que os espaços de interação para as meninas serviam para que aprendessem um ofício ao desenvolverem atividades manuais, como, por exemplo, bordados ou serviços domésticos que ajudassem suas mães nos cuidados com a casa. Enquanto isso, os meninos jogavam futebol. Entendemos essa observação como mais uma maneira de pensar e refletir sobre a condição das mulheres nos espaços de socialização, bem como propiciar significativas abordagens diante das imagens dos livros didáticos do ensino de História para nossos estudantes.

Louro também fala que há algumas pesquisas mostrando essa condição: “Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais”. Para ela,

muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homem e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica construída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina (LOURO, 2017, p. 74).

A autora traz mais exemplos relativos às profissões e às tarefas, bem como representações das etnias, ainda que, comumente, ignorem-se a diversidade dos arranjos familiares e os aspectos sociais/culturais existentes nas atividades desempenhadas pelos sujeitos. Na próxima imagem, trazemos mais um dos espaços de moradia e interação social para crianças imigrantes.

Imagem 10 – Cortiço da Rua do Senado, no centro do Rio de Janeiro, 1906



Fonte: Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia, *Coleção Piatã: História* (2015)

Nessa imagem, observa-se a movimentação de algumas crianças e alguns adolescentes de diferentes etnias, em um espaço aberto, o qual nos dá a impressão de ser o local de algumas tarefas domésticas. Esse local de moradia é um cortiço na cidade do Rio de Janeiro, originado em alojamentos que abrigavam os imigrantes, notadamente os mais pobres. Eram espaços pequenos, onde algumas das atividades precisavam ser realizadas junto aos outros ocupantes. Percebe-se tal constatação através da imagem, pela quantidade de roupas

penduradas nos varais, o que remete à ideia de que havia muitas famílias morando no cortiço. Também, em alguns desses alojamentos, tanto a cozinha quanto os banheiros eram compartilhados.

Segundo Boris Fausto (2015), o Rio de Janeiro acolheu grande parte dos imigrantes, principalmente vinda de Portugal, que aumentou de forma significativa o comércio na cidade. Também era notável o número de trabalhadores das classes sociais, como os marítimos, nas barcas, nas docas, e os mais pobres, no entorno do comércio, trabalhando no que tivesse ao longo do dia. Isso não quer dizer que no Rio de Janeiro não houvesse indústrias, elas existiam, segundo o autor, mas em números menos expressivos quando comparados aos de São Paulo.

Contudo, foi uma época bem agitada em relação aos movimentos sociais de trabalhadores, surgiram greves e outras manifestações populares. Também houve a revolta da vacina, em 1904, por parte das pessoas que eram contra a introdução da vacina da Varíola. Conforme Fausto:

Desde o início da Primeira República surgiram expressões da organização e mobilização dos trabalhadores: partidos operários, aliás com poucos operários, que logo desapareceram, sindicatos, greves. Os anarquistas tentaram mesmo organizar a classe operária no nível nacional, com a criação da Confederação Operária Brasileira em 1906. Mas o movimento era esparso e raramente despertava a atenção e a preocupação da elite. Obtinham-se direitos pressionando os patrões, sem que eles fossem assegurados em lei. Passado o movimento de pressão, os direitos se perdiam (FAUSTO, 2015, p. 169).

Compreendemos que o advento da república inaugurou uma era de preocupações. Conforme as palavras do autor e a imagem acima, podemos perceber que as condições das crianças imigrantes, bem como a situação financeira das famílias eram de instabilidade social. Muitas infâncias foram alvo desse descompasso social, tendo ficado muitas crianças desamparadas, doentes, devido a um aumento significativo de doenças infecciosas, tais como Coqueluche, Varíola e Tuberculose. Em meio ao processo de uma nova era, havia a preocupação de que para o país se desenvolver era preciso qualificar os trabalhadores para impulsionar a indústria.

Para tanto, foram criados alguns institutos e asilos de caridade com o objetivo de formar e disciplinar a população para o mercado de trabalho. Segundo Del Priore, “asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas. Surgem novas instituições, algumas fundadas por industriais, visando a adequação do menor às necessidades da

produção artesanal e fabril formando desde cedo a futura mão de obra da indústria” (DEL PRIORE, 2016, p. 378-379).

Como vemos, a preocupação era com o desenvolvimento econômico, bem como em tirar as crianças das ruas, pois poderiam ser mais produtivas nas frentes de trabalhos industriais. Entretanto, essa foi parte de uma política voltada para ordenamento do espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, sendo essa uma preocupação além da preparação para o trabalho, também uma constante no sentido político-ideológico de Estado. Nessa perspectiva, a educação não era a prioridade nesse momento da história. Nesse sentido, apresentamos a próxima categoria, crianças em espaços de ensino aprendizagem.

3.4.7 Categoria: crianças em espaços de ensino aprendizagem

Entendemos que a escola é por excelência um ambiente fundamental para as crianças. Na escola elas aprendem além dos conteúdos propostos através dos currículos e dos projetos pedagógicos, pois entendemos que através da interação nesses espaços coletivos há o desenvolvimento social e cultural e, assim, deixamos nossas marcas registradas. É também através da escola que fazemos as primeiras amizades, muitas vezes atravessando gerações. De acordo com Nogueira, a interação das crianças na

escola se constituiu como a instituição responsável pela preparação das crianças para a vida em sociedade e, também, pela produção de sentidos sobre a infância. Sentidos que envolvem as formas da criança ser percebida em sua relação com os adultos, com outras crianças e na maneira de se portar no mundo (NOGUEIRA, 2013, p. 31).

Além disso, é um espaço de inesquecíveis recordações, as quais todos nós temos e que não raro relembramos com alegria, como, por exemplo, nos momentos com os professores, nas festinhas de aniversários e quermesses ou nas reuniões de turmas. Entretanto, ainda há outros tantos momentos os quais poderíamos descrever e que só a escola proporciona, de estar junto de quem gostamos, tornando as atividades mais agradáveis. Na imagem a seguir, podemos ver um exemplo de atividade sendo desenvolvida na escola, representando um desses momentos de significativas aprendizagens.

Imagem 11 – Crianças fazendo trabalho em grupo na escola



Fonte: Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, *Projeto Teláris: História* (2012)

Na imagem acima, um grupo de crianças cola cartazes com textos e imagens, em um mural na escola, sobre o aquecimento global e suas consequências climáticas. Percebe-se que as crianças estão conversando e, dessa forma, demonstram ser a escola um ambiente de aprendizado interdisciplinar prazeroso. As imagens nos permitem observar que a escola é, sobretudo, um lugar de memórias de infância, uma vez que percebemos uma gama de significados os quais refletem a história e a cultura de uma categoria geracional, a infância.

Kuhlmann escreveu sobre a concepção de infância linear, sendo a criança produtora de história e cultura. Dessa forma, afirma que

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Esse sentimento pode ser observado tanto nas questões histórico-sociais da infância como nas culturais, a seu tempo, principalmente através das imagens fotográficas que dão origem e cumprem o papel de salvaguardar inestimáveis registros para a história social e cultural da infância. Nessa perspectiva, Gonçalves e Nogueira destacam:

A infância irá, em cada momento histórico, constituir-se de maneiras diferenciadas, pois as formas de compreendê-la estão implicadas nos modos de vida das crianças, no valor social atribuído a elas e nas experiências por elas vivenciadas. É preciso entender a criança como um sujeito do agora, do presente, com necessidades próprias e produtora de cultura (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2013, p. 33).

Nesse sentido, como mencionado, entendemos que a criança é um sujeito social e ao interagir se desenvolve e cria sua cultura. Dessa forma, cabe estudá-la para compreendermos suas infinitas características, principalmente nos espaços escolares e de aprendizado, os quais dizem tanto sobre as crianças e a cultura infantil.

Esse avanço no conhecimento da infância, sobretudo a fim de significá-la nas representações sociais educativas, permite-nos compreendê-la na sua complexidade geracional e cultural, oportunizando o aprimoramento da cultura da escola e do conhecimento científico da infância, ampliando o conhecimento das práticas pedagógicas.

Ainda nesse contexto de sala de aula, a seguinte imagem demonstra outra realidade, a da zona rural.

Imagem 12 - Crianças em sala de aula em uma escola rural



Fonte: Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria J. Anastasia, *Piatã: história* (2015)

Nesta imagem podemos ver que as crianças estão assistindo a uma aula mediada por uma professora que está exercendo seu papel de educadora. As crianças estão sentadas em suas carteiras em formato de U, estratégia comum na rotina dos Anos Iniciais para facilitar a visão de todas as crianças ao quadro e facilitar a visão da professora.

Interessante observar que o formato das carteiras fugiu do modelo tradicional, ou seja, uma criança atrás da outra. Nesse sentido, mesmo que não tenha sido intencional, mudar a

disposição da sala de aula direciona o pensamento a uma nova proposta, uma prática que foge do modelo de reprodução tradicional.

A turma é composta por nove meninas e quatro meninos, em uma escola pública da zona rural. A sala representa um ambiente simples, característica das escolas públicas do nosso país, com poucos recursos, quase não vemos mobiliário, apenas um armário pequeno. Percebe-se que poucas crianças estão uniformizadas e o ambiente da sala de aula parece amigável, pois enquanto a professora faz suas observações, uma menina está em pé diante de um colega, compartilhando alguma necessidade, talvez em relação à atividade desenvolvida. Conforme Senna,

compreender as práticas do cotidiano da vida infantil nos permite perceber como as representações da criança se alteraram através dos tempos e como essas estão intrinsecamente ligadas às formas como a família e a sociedade se comportam frente a esse momento da vida humana (SENN, 2012, p. 185).

Essa é uma cena comum no cotidiano da sala de aula. Geralmente enquanto a professora explica a atividade, quando uma criança está com dificuldades de entender o conteúdo, outra lhe presta ajuda. Essa é uma das características comuns entre as crianças, a de serem solidárias entre pares. Mário O. Marques, ao falar nos processos de ensino-aprendizagem, escreveu sobre a intersubjetividade a qual esse momento assenta, assim ele pontua sobre a reciprocidade:

A aprendizagem escolar dá-se, por isso, no quadro da uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados à busca de se entenderem sobre si mesmos e sobre seus mundos e que, desde suas situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituam em cidadãos – sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com a autonomia exigida por suas co-responsabilidades (MARQUES, 1995, p. 149).

São momentos de trocas de experiências entre pares que nos fazem refletir e compreender a nós e ao outro, uma vez que estamos face a face com colegas, alunos e professores. Também podemos perceber esses momentos de trocas significativas nas imagens dos livros didáticos que mostram os espaços de ensino-aprendizagem, como vemos nos exemplos das imagens acima.

A imagem ainda leva a refletir o quanto as escolas ainda são carentes em relação ao número de professores, pois se observa que é uma turma diversificada em relação aos níveis de escolarização, para uma única professora. Nesse sentido, a imagem nos dá a impressão de

que as crianças estão divididas em dois grupos, ou seja, crianças maiores do centro ao lado direito da sala e as menores do lado esquerdo, mais próximas da professora. Essa é, também, uma característica ainda comum nas escolas rurais, devido à falta de professores nos lugares mais distantes e de difícil acesso.

Por fim, as imagens mostram a escola como ela é, com espaços disciplinares e interdisciplinares de aprendizado, onde as crianças interagem, aprendem e se desenvolvem cada uma a seu tempo. Contudo, ainda há muito para se estudar em relação à educação, à escola, aos modos de ensino-aprendizagem, à cultura escolar, bem como ao saber da infância nesses espaços de socialização. Nesse campo de práticas de discursos, de instituições, de sujeitos, de estratégias, podemos conhecer melhor esses saberes, no sentido de compartilhar e compreender os significados da educação para uma infância melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as representações da infância através das imagens dos livros didáticos do ensino de História nos possibilitou conhecer os percursos históricos pelos quais a infância está sendo representada enquanto categoria geracional da criança. Contudo, refletir o quanto a infância ainda necessita ser estudada e teorizada é essencial, para que possamos atingir se não por completo, pelo menos boa parte das pesquisas em sua constituição histórica.

Nesse sentido, buscamos a compreensão e a representação da infância em sua plenitude, em razão de sua importância enquanto categoria para a história social e cultural da criança. Outrossim, trabalhamos para que a infância venha a estar em evidência, não mais nas páginas dos jornais e da televisão por causa da violência contra a criança e o adolescente, como visto antes, mas sim pela especificidade geracional das crianças.

Para tanto, buscamos saber como a infância está sendo representada nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, a partir das constituições imagéticas do ciclo 2012 – 2015 do PNLD. Uma das hipóteses presentes nesta investigação foi a de buscar saber se as imagens estão sendo criadas simplesmente para pura ilustração ou, ainda, se possuem apenas um simbolismo descompromissado para com o ensino de História e a infância.

De acordo com as investigações, percebeu-se que a seleção das imagens encontradas na presente pesquisa apresenta-se de forma genérica em relação às infâncias, ou seja, não há evidências de que a organização/seleção tenha sido pensada a fim de representar a infância na sua especificidade histórica. Logo, observou-se que as imagens na maioria das vezes estão apenas ilustrando os conteúdos.

Ainda percebeu-se que há uma significativa disparidade entre os livros pesquisados em relação ao número de imagens, principalmente em relação às imagens selecionadas e que representam a infância. Dos quatro livros pesquisados, 894 imagens somam o total, do qual 56 imagens representam a infância, o que significa 6 % das representações.

No entanto, as crianças estão presentes nas imagens por serem uma consequência dos arranjos familiares, dessa forma, apresentam-se ao acompanhar os adultos, tanto nas moradias, quanto nos espaços de trabalho e/ou entre as manifestações públicas nas quais esses sujeitos reivindicavam melhores condições de trabalho em razão dos salários mal remunerados.

Quando pensamos se a leitura dessas imagens contribui com o ensino de História através dos conteúdos, como dito antes, acreditamos que essa questão depende do professor,

de sua organização/seleção, assim, sua interdisciplinaridade o encaminhará como trabalhar as temáticas com os educandos em sala de aula.

Uma das inquietações que mais motivou esta investigação foi quanto às questões étnicas e de gênero. Bittencourt (2019) observa o predomínio de grupos dominantes, diante da seleção das imagens ilustrativas. Sendo assim, também foi observado nesta análise que as imagens da infância nos livros didáticos de História representam principalmente crianças brancas, para ilustrar conteúdos referentes aos acontecimentos ocorridos na Europa, devido ao continente europeu ser predominantemente de hegemonia de pessoas brancas.

Observou-se que as crianças estão muitas vezes misturadas entre os adultos. Também se constatou que algumas das fotografias foram feitas em preto e branco, devido à época na qual foram tiradas, pois ainda não havia fotografias coloridas ou, pelo menos, não nos espaços brasileiros.

Esse aspecto dificultou a clareza de análise em relação a dados quantitativos, em relação às questões étnicas e de gênero, assim, optou-se pela não quantificação, principalmente, pelas imagens que representam a infância na categoria crianças em espaços de trabalho infantil, notadamente de baixa qualidade visual.

Ao longo desta dissertação, buscamos ter um olhar mais atento quanto às questões étnicas e de gênero nas imagens e nos estereótipos, observou-se uma separação entre os gêneros masculino e feminino, entre as crianças, tanto nas atividades de trabalho como nas de lazer. Como podemos ver na imagem de número oito, os meninos estão jogando uma partida de futebol, bem como na imagem de número onze com algumas meninas realizando trabalhos na escola. São dois exemplos de imagens distanciadas pelo tempo, entretanto as duas nos levam a refletir que a separação pelos gêneros é, essencialmente, uma questão cultural e que vem atravessando gerações.

Outra importante observação à qual se faz necessária breve reflexão são as questões de poder e direcionamento dos sujeitos, instituídos nos espaços disciplinadores onde as infâncias estão sendo experienciadas e representadas. Essa observação é possível desde as imagens dos espaços de trabalho nas indústrias, onde o controle se dá no comando dos trabalhadores para um maior rendimento da produção, como também nos espaços de ensino-aprendizagem, nos quais a disciplina, o espaço e o controle do tempo também fazem parte dessa forma de governo.

Foucault, em suas obras *Vigiar e Punir* (2010) e *Microfísica do Poder* (2015), fala dessa relação em que o poder se institui a partir desses espaços como forma de controle social. Vejamos com suas palavras: “O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o

controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2010, p. 154). O autor refere-se ao controle do tempo nos espaços das indústrias, das escolas, enfim, dos espaços de disciplinamento dos corpos, dos sujeitos. E ainda: “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (FOUCAULT, 2010, p. 156).

Nesse sentido, em relação ao poder, Foucault diz: “É possível que as lutas que se realizam agora e as teorias locais, regionais, descontínuas, que estão se elaborando nas lutas e fazem parte delas, sejam o começo de uma descoberta do modo como se exerce o poder” (FOUCAULT, 2015, p. 140-141). Essas são breves citações para se pensar as formas de disciplinamento e poder que ainda estão infiltradas em alguns dispositivos, como se refere Foucault. Que marcaram nossa história e comumente reaparecem nos espaços sociais e culturais, nas imagens, nas falas e noutros tantos lugares que servem a esse poder, até mesmo como forma de preconceito racista e homofóbico.

As imagens têm muito a dizer, através do que está ao nosso olhar, bem como do que não aparece, dessa forma, estudar as representações da infância nos livros didáticos do ensino de História contribuiu para que a infância seja contemplada para além da construção teórica, ou seja, que a infância possa ser permeada por problematizações a partir dos conteúdos das imagens iconográficas, ao falar-se das guerras, das doenças, da fome e da miséria, da Educação Básica e tantos outros conteúdos do ensino de História no Brasil e no mundo.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa seja relevante para a história social da infância, pois através desta investigação pode-se articular uma relação da infância com o ensino de História através das imagens dos livros didáticos, de forma a contribuir com esse saber, abrindo novos caminhos e novas possibilidades, também para outras investigações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rudimar Serpa de. O ensino de História e sua Historiografia. Ciência e conhecimento – **Revista Eletrônica da ULBRA** São Jerônimo – v. 01, 2007.
- AGUIAR, Edinalva Padre. Didática da História: uma ciência da aprendizagem Histórica? XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. . **Anais...** Florianópolis – SC, 2015.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Parâmetros para o aprendiz do século 21**. Tradução de Rosana F. Telles (2010), Chicago, IL 60611, 2007
- ARIÈS, Philippe. **História da vida privada: da primeira guerra a nossos dias**. Trad. Denise Bottmann; Dorothee de Bruchard. . São Paulo: Posfácio, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- AZEVEDO, Gislane Campo; SERIACOPI, Reinaldo. *Projeto Teláris: História*. São Paulo: Ática, 2012.
- BAHIA, Izabela Rezende; OOSTERBEEK, Luiz. Socialização do conhecimento na educação: o estudo da pré-história nas séries iniciais do ensino formal. **Lepaarc**. v. 11, n. 21, jan-jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15210/lepaarc.v11i21.2852>.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2009.
- BARDIN, Laurence: **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, Circe. (org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília; MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica**. Brasília, DF: 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagem como evidência histórica. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAROLYN, Wilson *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. In: **Revista brasileira de história da educação**, nº2 jul./dez. 2001.

CERRI, Luis Fernand. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educ. rev.** [online]. 2006, n.spe, pp.01-15. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.405>.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer História**: 9º ano. 7ªed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. Ed.; 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História**: conceitos e procedimentos, 9º ano. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESCHER, Tiago Aragão; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. A Relação Entre Futebol e Sociedade: uma análise histórico-social a partir da teoria do processo civilizador. Unicamp: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. **Anais...**, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. – 3º ed. – São Paulo: Editora USP, 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Francisco C. A. Os livros didáticos e a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. **Luso-Brazilian Review**, v. 47, p. 11-39, 2010.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

- FERREIRA, Cátia Regina da Silva. **O ensino de História e cultura afro-brasileira:** um estudo de caso acerca da atuação dos gestores na organização dos currículos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, 2013.
- FERRO, Marc. **Cinema e História.** Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 38ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História Social da infância no Brasil.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa,** reflexões e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciências da Informação/ Universidade de Brasília, 2012.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca (org). Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na Educação Básica: pesquisando „com“ crianças. **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017. DOI: 10.4025/actascieduc.v39i0.29311
- HALL, Stuart: **Cultura e representação** Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- HOBESBAWM, Eric J. **Era dos Extremos:** o breve século XX: Tradução Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** São Paulo: Editora Ática, 1989.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge, **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-neto. 5ed. 2. Reim. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira; Oliveira, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPed – GT 21 e 07. **Reveduc**. v. 9, n. 2, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991146>.

LOURO, Guacira Lopes. **A História (oral) da Educação**: algumas reflexões. Brasília, v. IX, n.47, p. 21-28, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista - 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36 - 2003.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços. Brasília: Editora UnB, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.) **História e Educação**: territórios em convergência. 1ª ed. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, XXII, n. 37, P. 7-32, mar. 1999.

NOGUEIRA. Gabriela Medeiros (org.) **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Imagens do cotidiano escolar: uma análise das fotografias de práticas escolares publicadas no relatório Intendencial de 1928, do governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928). **Revista Lusófona de Educação**, 89-102. 16, 2010.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e Práticas Escolares Como Representações da Modernidade em Pelotas (1910-1930)**: imagens e imprensa. (tese de doutorado), Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, 2013.

OLIVEIRA, William; MIRANDA, Daniel. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

OMAR KOHAN, David Kennedy (organizadores). **Série filosofia e crianças**, v.3. Petrópolis: Vozes, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 1999.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme**, v. 5, n.º 10, abr./jun., UFRN, 2004.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTÁSIA, Carla Maria Junho. **Piatã**: História, 9º ano. Curitiba: Positivo, 2015.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (Org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 33-52.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Cultura**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

RÜSEN, Jörn **O ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins (orgs). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história**. Org e Trad. Maria Auxiliadora Schmidt *et al.* Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História Como Sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16. n.º 1, p. 61-80, 2010.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer c ne/cp 3/2004 para a educação infantil no Brasil. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, n.º 14, Araraquara, 2013.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Infância afrodescendente**: epistemologia crítica no Ensino Fundamental. Universidade Federal da Bahia: EDUFBA, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com> acesso em: 20 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Isabel Barca. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SENNA, Adriana Kivanski de. Ser criança ou pensar a criança? A infância no “Almanak Litterário e Estatístico do Rio Grande do Sul” (1889 – 1899). **Historiae**, Rio Grande, 2012, p. 185-199.

SILVA, Diego Leonardo Santana. Os memes como suporte pedagógico no ensino de História. **Periferia**, v. 11, nº 1, 2019, p. 162. Disponível em: <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA581730616&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=19849540&p=IFME&sw=w>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, Elaine Silveira Mello. A História e a Filosofia da Infância: Estado do Conhecimento. In: SANTOS, R. G. dos. *et al.* **Pesquisa e Sociedade**: desafios e possibilidades. Jaguarão: BasiBooks, 2020, p. 1368-1380.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SIMONSEN, M.H. **Brasil 2001**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira. A fotografia como fonte histórica. **Historiae**, Rio Grande 1 (2): 113 -120, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto de Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, **Cadernos pedagógicos do libertad**; v. 1. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo José da *et al.* Infância(s), educação e governamento organização de Kamila Lockmann. **Cadernos pedagógicos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, Edifurg: 2013.

WARDE, Mirian Jorde. **Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil**. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/3-Mirian.pdf. Acesso em 16 jul. /2019.

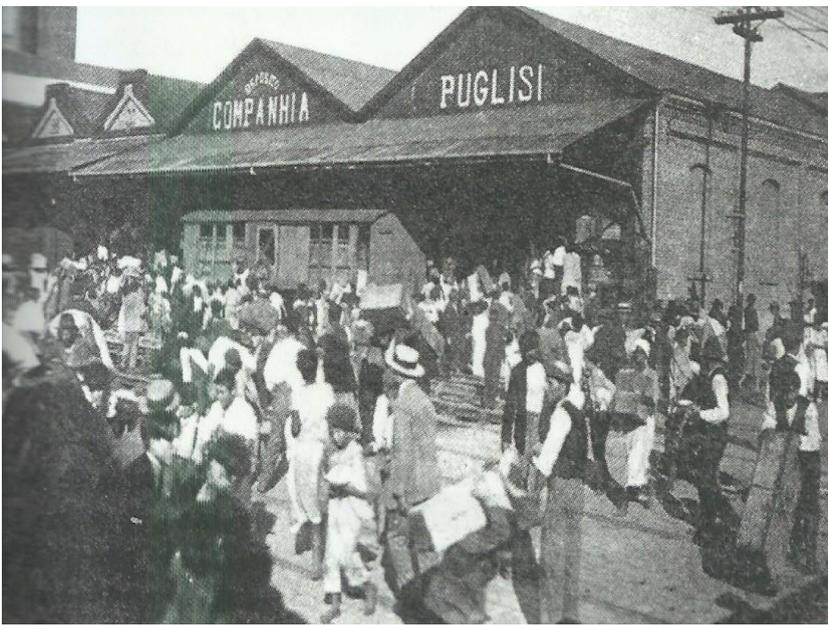
Anexo 1 - Livro da Coleção Novo História: História: 9º ano / Vanise Maria Ribeiro, Carla Maria Junho Anastasia. – Curitiba: Positivo, 2015.

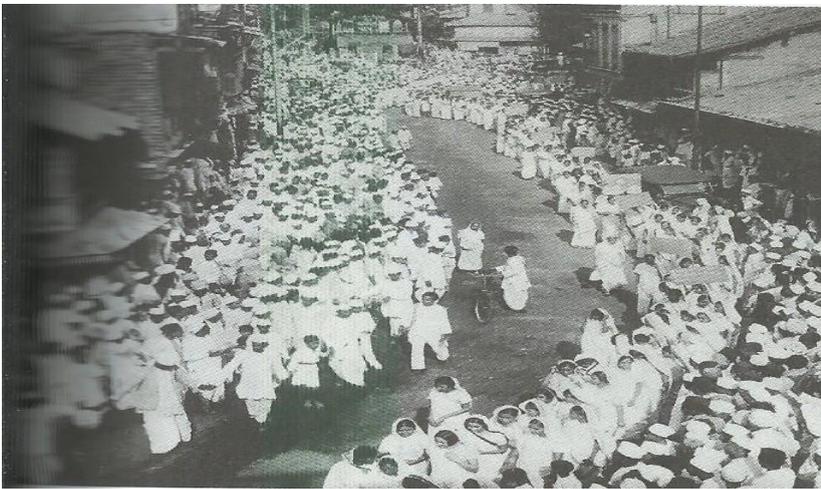


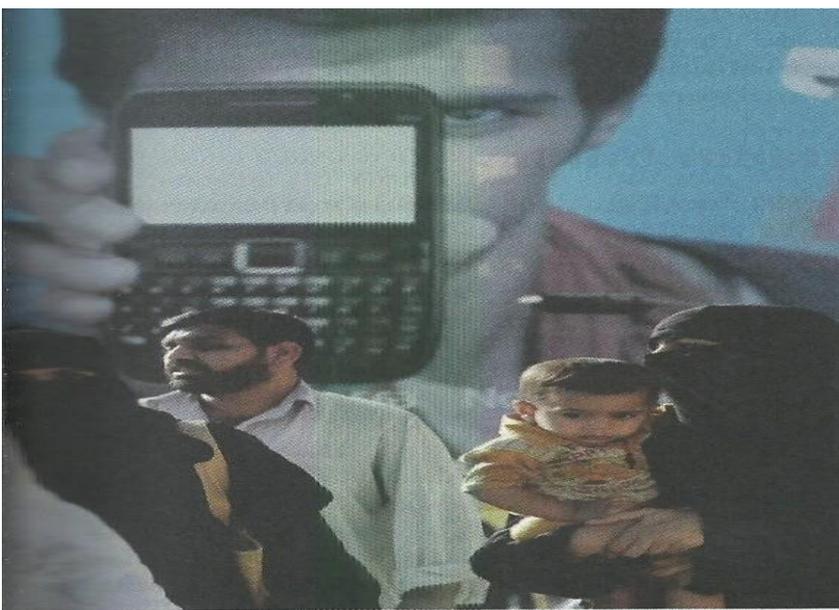


Anexo 2 - Livro da Coleção Saber e fazer História, 9º ano / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues, -7ª. Ed. – São Paulo: Saraiva 2012.



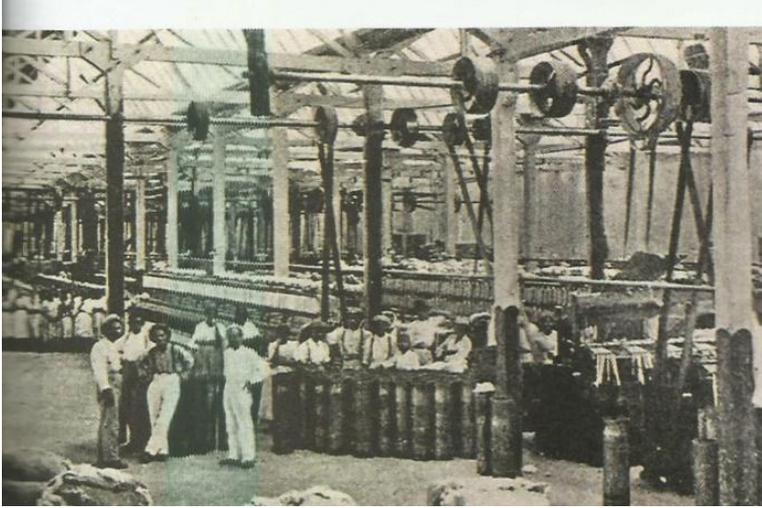






Anexo 3 - Livro: Projeto Teláris: História/Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi, 1ed. São Paulo: Ática, 2013.











Anexo 4 - Livro da Coleção Piatã: História: 9º ano / Vanise Maria Ribeiro, Carla Maria Junho Anastasia. – Curitiba: Positivo, 2015.



