
**ENTRE O VER E O SENTIR: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DA TURMA DE 1º ANO A
RESPEITO DAS MULHERES DO SÉCULO XIX
POR MEIO DE ICONOGRAFIAS**

Kelly Caroline Appelt

Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail:
kellyappelt@gmail.com

ENTRE O VER E O SENTIR: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA TURMA DE 1º ANO A RESPEITO DAS MULHERES DO SÉCULO XIX POR MEIO DE ICONOGRAFIAS**BETWEEN SEEING AND FEELING: AN ANALYSIS ON THE PERCEPTION OF A FIRST YEAR CLASS OF SECONDARY STUDENTS ABOUT WOMEN OF THE NINETEENTH CENTURY THROUGH ICONOGRAPHY**

Kelly Caroline Appelt

RESUMO

O presente artigo volta-se ao estudo das atividades desenvolvidas pela turma do 1º ano C do Ensino Médio, durante o período de Estágio Curricular Supervisionado III do segundo semestre de 2015, ocorrido no Colégio de Aplicação (CA). Objetivava-se identificar como os/as aluno/as perceberam as mulheres que compunham a sociedade do Império Brasileiro da segunda metade do século XIX por meio das iconografias, devido essas representações propiciarem um imaginário a respeito do passado que é analisado a partir de indagações do presente. Por fim, este trabalho corrobora para uma valorização da produção dos/as estudantes e de como as iconografias podem auxiliar no ensino de História em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE:

Mulheres, Ensino, Docência, História, século XIX.

ABSTRACT

The following article focuses on studying the activities developed by first year students of secondary school (Ensino Médio) from Colégio de Aplicação (CA) during a supervised internship called Estágio Curricular Supervisionado III that took part on the second semester of 2015. The paper aims to identify how students perceived women as part of the Brazilian Empire society or the second half of the nineteenth century through iconography, as these representations carry forward an imaginary about the past, now analyzed with questions of the present. Furthermore, it is understood that this paper corroborates to the valorization of the students' work and also on how iconography may help with history teaching in the classroom.

KEYWORDS:

Women, Education, Teaching, History, Nineteenth century.

INTRODUÇÃO

A análise das iconografias possibilita a percepção de um passado, elas constituem uma evidência histórica¹ e a testemunha de um imaginário decorrente do período de sua produção na relação entre autor/a, obra e receptor/a. Este artigo analisa as atividades desenvolvidas pelos/as alunos/os do 1º ano C do Ensino Médio durante as aulas que trataram da temática das mulheres na segunda metade do século XIX no Império Brasileiro, usando como base algumas obras deste período. Portanto, o objetivo é entender algumas das percepções dos/as alunos/as em relação às mulheres do século XIX por meio do repertório de imagens, a saber, *Uma mulher brasileira e suas acompanhantes escravas que fazem renda*, datada de 1823, de Jean Baptiste Debret; *Negra tatuada vendendo caju*, datada de 1827, de Jean Baptiste Debret; *Moema*, datada de 1866, de Victor Meirelles; e *Vendedora de miudezas*, datada de 1898, de Marc Ferrez.

A turma na qual o estágio foi desenvolvido foi o 1º ano C do Ensino Médio no Colégio de Aplicação (CA), localizado no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no bairro Trindade. A escola foi criada no ano de 1961 com o objetivo de servir como campo de estágio para a prática docente dos/as alunos/as do curso de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Inicialmente, o colégio só contava com 1º ano do Ensino Médio, ao longo dos anos, foram implantadas novas séries que completaram o Ensino Médio, e no ano de 1980 foi acrescentado o Ensino Fundamental². Até então os/as alunos/as que frequentavam a escola eram filhos/as de professores/as e servidores/as da Universidade Federal de Santa Catarina, mas a partir do ano de 1992 o ingresso de alunos/as se deu por meio de sorteio aberto à comunidade. Nesse sentido, há uma diversidade socioeconômica de alunos/as que estudam no colégio. Cabe atentar que o Colégio de Aplicação (CA) é um local que possui boa infraestrutura, com salas que possuem data show, ar condicionado, ventilador, quadro, mesas e carteiras em ótimo estado, o que possibilita um ambiente agradável para os/as alunos/as e propicia ricas discussões entre eles/as e os/as professores/as.

A turma do 1º ano C é composta por 25 alunos/as, 16 meninas e 9 meninos. Durante o período de observação pudemos perceber que a turma era participativa e a grande

¹ Para Peter Burke, as imagens seriam uma importante evidência histórica. Ver: BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

² Para maiores informações acessar o histórico do Colégio de Aplicação (CA) disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/?page_id=7> Acesso: 25 de Novembro de 2015.

parte dos/as alunos/as gostava de falar. As meninas, em sua maioria, eram mais expressivas em relação aos meninos. Além disso, havia na turma um aluno com paralisia cerebral auxiliado por um bolsista. Os/as alunos/as apresentavam idades entre 14 e 16 anos, sendo alguns/mas deles/as repetentes. Para conhecer melhor a turma fizemos um vídeo onde cada aluno/a deveria dizer seu nome, idade, o que gostava de fazer, assistir, o que achava da disciplina de História e qual a sua matéria preferida. A grande maioria dos/as alunos/as participaram, apesar das reclamações dos/as mais tímidos/as e um aluno que preferiu não se expor e mais tarde saiu do colégio. Nas filmagens, a maioria dos/as alunos/as diz gostar de História ou possui pelo menos um assunto dentro da disciplina que lhes interessa. Desde o início, a turma se mostrou receptiva as professoras estagiárias, pois já estavam acostumados/as com a presença de estagiários/as a partir do Ensino Fundamental, sendo assim, não éramos consideradas diferentes da realidade que eles/as viviam em sala de aula.

Após o término do período de observação (correspondente ao primeiro semestre de 2015/1, durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II), foi necessário escolher uma temática a ser trabalhada durante as oito semanas de aulas que foram aplicadas no semestre de 2015/2, no Estágio Curricular Supervisionado III, e que correspondesse a segunda metade do século XIX. Nesse caso, a temática das mulheres foi escolhida com o objetivo de problematizar as representações femininas na segunda metade do século XIX no Brasil.³

Entende-se as iconografias enquanto representações, pois elas estão imersas em um imaginário que é acionado pelos autores das obras. Além disso, é possível analisar – em meio à subjetividade – a percepção dos/as alunos/as a respeito de um passado por meio das representações. Ademais, pretende-se entender essencialmente como eles/as identificaram as mulheres que são representadas nas obras, imersas em uma lógica diversa, referentes ao século XIX. De acordo com Peter Burke, podemos entender os diferentes tipos de imagens como indícios do passado no presente, pois elas “nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vivida” (BURKE, 2004, p.17). O autor identifica como as imagens constituem uma evidência histórica e registram “atos de testemunho ocular”. Nesse sentido, é necessário ler

³ “**Para além do que as histórias oficiais contam:** mulheres brasileiras na segunda metade do século XIX” foi o projeto de ensino e pesquisa apresentado para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II conjuntamente com as acadêmicas Arielle Rosa Rodrigues e Marina Heloisa Sartori, do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina sob orientação da Prof^a Dr^a Luciana Rossato e supervisão da professora regente da turma, Dra. Karen Cristina Rechia.

nas entrelinhas e observar os pequenos detalhes das imagens, analisando de forma crítica as suas fontes e atentando para a forma como as imagens são idealizadas pelo pintor.

Eduardo França Paiva, assim como Burke, também identifica a fragilidade da análise das iconografias e o quanto elas são sedutoras e podem revelar muito mais do que aquilo que é representado na tela. Assim como na análise das fontes escritas, deve-se partir de questionamentos como “Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como?” (PAIVA, 2006, p.18). Acrescidas a estas reflexões, deve-se indagar sobre as apropriações das obras ao longo dos anos e observar os silêncios e vazios que compõem o contexto das imagens. Tal autor salienta também como as obras adquirem importância de acordo com as inquietações do presente, motivo pelo qual algumas são esquecidas por anos e só vem a ser retomadas posteriormente. Paiva identifica ainda como existe uma relação entre a recepção, divulgação e apropriação da imagem, revelando-se elementos diferentes de acordo com a época. Nesse sentido, Paiva pensa nas iconografias como fontes ricas para os/as historiadores/as professores/as em sala de aula, pois as imagens são fontes que contribuem para um melhor entendimento do passado e das formas com que ele foi representado. As imagens possuem relação com a memória que é cultivada de modo individual e coletivo. Elas são, pois, fontes que possibilitam “compreender as construções históricas” (PAIVA, 2006, p.13). As iconografias “são representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço” (PAIVA, 2006, p.14).

A noção de representação é acionada no momento da análise das imagens, o termo faz mediação entre o real e o simbólico, demarcando uma ausência entre o que é e o que foi como aquilo que representa. Nesse sentido, Roger Chartier identifica o conceito de representação como

um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exigir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2011, p.20)

Dessa forma, Chartier reconhece que não existe história possível sem a articulação entre as representações das práticas e as práticas da representação. Por isso, “qualquer fonte

documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares” (CHARTIER, 2011, p.16). É assim que entendemos como a análise das iconografias deve ser pensada, não como uma ilustração fiel, mas sim enquanto uma representação do passado, repleta de vestígios a serem identificados por meio de análise minuciosa. Essa também deve ser uma discussão levada para a sala de aula, não com os mesmos termos, mas de forma a instrumentalizar os/as alunos/as para a análise de imagens através de questionamentos a respeito de sua produção, data, contexto, público etc.

A discussão da temática das mulheres em sala de aula é de grande importância. O século XXI reproduz preconceitos e discursos pejorativos em relação à mulher e a sua atuação na sociedade, assim como verifica-se que a historiografia demorou para incluir estudos a respeito das mulheres e percebê-la enquanto uma sujeita que também possui feitos a serem estudados. Os/as alunos/as estão imersos/as em um mundo que destila diversos discursos – com julgamentos, críticas, apelidos, agressões – a respeito das mulheres e dos indivíduos em geral, isso evidencia a necessidade dos/as professores/as colocarem em pauta algumas questões para a reflexão. Sendo assim, deve-se lembrar como a História nos possibilita, a partir das inquietações do presente, “ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 31).

PARA UMA HISTÓRIA NÃO OFICIAL

De acordo com Jörn Rüsen (2007), se aprende História por diversos meios – no político, no social, e em diferentes linguagens presentes em filmes, livros e músicas. Por isso, a História não é restrita ao meio educacional, ela faz parte da sociedade em que os seres humanos vivem. É através desse pensamento que Rüsen identifica a consciência histórica como algo inerente ao ser humano, pois nascemos e fazemos parte da sociedade que se utiliza da orientação histórica para assim ler e entender o mundo. É assim que devemos identificar os/as alunos/as em sala de aula, como seres dotados de uma consciência histórica e que sabem e pensam a respeito do passado, com opiniões acerca do universo e das questões que

perpassam o cotidiano. Ainda além, podemos identificar como os indivíduos acionam as suas consciências históricas expressas por palavras e ações.

Luis Fernando Cerri (2001) aponta que a consciência histórica é algo que todos/as os seres humanos que vivem em sociedade possuem, ou seja, cada pessoa tem diferentes tipos de elaborações históricas no sentido de pensar o mundo na relação com as experiências que percorrem a vida. Por isso ela é individual, embora seja construída no coletivo. São essas questões que influenciarão na elaboração de um posicionamento por parte de cada um/a em relação às questões que percorrem a existência dos indivíduos. Dessa forma, faz parte da didática⁴ os/as professores/as atentarem aos conhecimentos prévios dos/as alunos/as em relação à temática a ser trabalhada, pensando como se dá o processo de aprendizagem, de modo a ampliar os conceitos que os/as alunos/as carregam consigo, de forma a instrumentalizá-los/as em suas competências e na ampliação de suas consciências históricas.

Aqui entende-se que a História possui uma importância para o desenvolvimento crítico dos seres humanos, essencialmente em relação ao percurso da existência, contribuindo para uma possível ampliação da consciência histórica, já que o trabalho do/a historiador/a é justamente, como diz Durval Muniz de Albuquerque (2012), causar defeito nas memórias. Mas em que sentido? É notório como há uma considerável circulação da História nos meios de comunicação, vivemos em um século onde o medo do esquecimento é retomado a todo instante, como se tudo devesse ser guardado. Em geral, os meios de comunicação também reverberam um discurso proferido pelo Estado, onde se deve zelar pela história nacional de cada localidade, guardando os patrimônios públicos. Desse modo, seria um esforço do Estado – composto por grupos políticos e econômicos que influenciam na definição de que passado deve ser lembrado – preservar uma memória coletiva com a qual os indivíduos se identifiquem, mesmo sabendo que nem todos/as têm essa possibilidade, já que a memória das ações de homens, brancos, e europeus é lembrada em detrimento das mulheres, dos/as negros/as, e dos/as índios/as que também fizeram parte do passado brasileiro, mas são invisibilizados/as (FERNANDES, 2005).

Circe Maria Fernandes Bittencourt diz que a escola elementar brasileira do período monárquico era lugar para aprender a “ler, escrever e contar” (2008, p.61). Os/as professores/as utilizavam, inclusive, a “Constituição do Império e História do Brasil” no ensino de leitura. O ensino de História naquele período estava associado com as lições de

⁴ Didática não é um conjunto de técnicas, mas sim o pensar de como o/a aluno/a aprende.

leitura porque era necessário aprender a ler “utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos⁵ e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes” (BITTENCOURT, 2008, p.61). Além disso, também havia o ensino religioso, sendo que a moral cívica estava relacionada à moral religiosa, situação que permaneceu ao longo do tempo no ensino escolar, mesmo depois da separação entre a Igreja Católica e o Estado. No final do século XIX, precisamente na década de 80, se fez necessário que o Estado refletisse a respeito do ensino e de outros aspectos sociais e civis, devido à abolição da escravidão, ao processo de imigração, à urbanização, às modificações no âmbito trabalhista e, conseqüentemente, à proclamação da República, fatos que acabaram por impactar as relações sociais e a concepção de cidadania. Então, a escola adquire importância no sentido de promover a alfabetização, o que possibilitou, na República, o direito de voto para os alfabetizados. Junto a isso, também se buscava a formação de uma identidade nacional, com um passado que fosse único. “O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar” (BITTENCOURT, 2008, p.64); nesse sentido, o Estado identificava a necessidade da escolarização das classes populares e o ensino de História desde o primeiro ano escolar, com a intenção de formar cidadãos ordeiros e obedientes para que a nação chegasse ao progresso. É assim que o ensino escolar irá se pautar no decorrer do século XX, com rupturas e continuidades, em fortalecer um espírito nacionalista que exalta a pátria⁶, de modo a forjar um passado homogêneo, com base nas narrativas de grandes homens, brancos e europeus.

O ofício do/a historiador/a se insere justamente no sentido de focar e lembrar que existiram outros/as sujeitos/as que viveram no passado, mas que nos discursos oficiais são esquecidos/as, por isso a necessidade de causar defeitos em algumas memórias já construídas pela história e pelo Estado – que em alguns casos caminham juntas –, além de trazer diferentes pontos de vistas e alertar para a diversidade de pessoas e culturas que o mundo

⁵ Cabe lembrar que foi na metade do século XIX que surgiram as primeiras escolas para as meninas. Algumas escolas ainda contavam com a divisão dos sexos, sendo uma escola destinada apenas para meninas e outra para meninos. O ensino particular também ocorria, essencialmente no caso das famílias abastadas. Maiores informações sobre essa questão podem ser encontradas em: BELTRÃO, KaizôIwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na Educação Brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 39, n. 139, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>> Acesso: 02 de Dezembro de 2015.

⁶ Sobre a questão do ensino nacionalista e da exaltação da pátria a autora Thaís Fonseca faz uma rica análise em: FONSECA. Thaís Nivia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. **História e Ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

abriga. Cabe lembrar aqui como o reconhecimento dos indivíduos esquecidos/as também faz parte de um revisionismo do próprio campo historiográfico advindo dos estudos da escola dos *Annales*⁷, que possibilitou o desenvolvimento da História Cultural, o diálogo entre história e outros campos, além do alargamento das possibilidades de fontes. De forma geral, permitiu a renovação do campo das Ciências Humanas (PESAVENTO, 2008).

A SALA DE AULA ENTRE O ENSINAR, O APRENDER E O SENTIR

Na primeira semana de aula as professoras estagiárias explicaram para a turma o intuito do projeto a ser desenvolvido, assim como introduziram a discussão sobre as mulheres no Brasil Império. As aulas ocorriam às terças e sextas-feiras, a primeira com duração de 45 minutos e a segunda com o total de 80 minutos.

A aula de terça contou com uma breve explicação do projeto e, logo após, uma atividade de pesquisa nos livros didáticos. A pesquisa foi norteada por questões que a turma deveria responder com base no que encontrassem nos livros didáticos⁸. Perguntas como: “Mulheres aparecem? De que forma? Quantas imagens de mulheres aparecem? Quantas imagens de homens aparecem? Como homens e mulheres são retratados?”. O trabalho deveria ser desenvolvido em um tempo máximo de 20 minutos, pois os/as aluno/as ainda teriam que apresentar os resultados da pesquisa. Porém, na sala de aula nem tudo ocorreu de acordo com os planos e a atividade demorou mais tempo do que o esperado, fazendo com que a discussão fosse adiada para a aula seguinte.

Em relação às conclusões dos/as alunos/as a respeito das atividades com o livro didático, a maioria identificou uma carência de imagens com a representação de mulheres, precisamente nos cargos de poder, sendo a maioria das imagens representações de homens. Os/as alunos/as ainda identificaram a existência de uma divisão de gênero a respeito das

⁷ Peter Burke apresenta um estudo aprofundado a respeito do movimento dos *Annales* em: BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

⁸ Alguns dos livros didáticos analisados foram: MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá: História**. São Paulo: Moderna, 2006; MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. **Caminhos do Homem: História**, 2º ano: Ensino Médio. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013; FERREIRA, João Paulo Hadalgo. **Nova História Integrada: Ensino Médio**. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2005; AZEVEDO, Gislane. SERIACAPI, Reinaldo. **História: Mundo Contemporâneo**. São Paulo: 2013; PANESSO, Silvia. VAZ, Maria Lúiza. **Navegando pela história**. São Paulo: Nova Edição, 2009.

atividades em que homens e mulheres são representados/as: enquanto os homens apareciam envolvidos em atividades políticas ou como guerreiros, as mulheres eram representadas como donas de casa e relacionadas a trabalhos de baixa renda. Como esperado pelas professoras estagiárias, o resultado foi que a maioria dos livros didáticos pesquisados não trouxe muitas imagens das mulheres e, muito menos, textos que tratassem delas, mesmo aqueles mais novos e com intenção de corresponderem a uma revisão histórica. Nessa perspectiva, podemos reconhecer o papel multifacetado do livro didático que ao mesmo tempo em que é reconhecido como um produto cultural, também é identificado como uma mercadoria ligada ao mercado editorial e, “como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (FERNANDES, 2005, p.123). Sobre as imagens cabe lembrar como a sua produção está muito relacionada com o período de sua elaboração e autoria. Os pintores ou fotógrafos, na maioria dos casos, representam em suas obras o imaginário a respeito das ações/comportamentos esperados dos homens e mulheres de uma sociedade (PAIVA, 2006). Pode-se identificar também como as iconografias correspondem a um estilo específico (gênero) que será empregado pelo autor, o que corrobora para as diferenças de representações idealizadas para homens e mulheres. Burke (2004) também faz essa reflexão identificando como há um vazio de produções historiográficas em oposição à abundância de representações de mulheres e como tais fontes têm possibilitado que historiadores/as atuais se dediquem aos estudos das mulheres.

Na aula de sexta, iniciaram as apresentações das atividades da turma e em seguida, as professoras estagiárias introduziram a discussão sobre as mulheres no século XIX, estabelecendo uma relação entre a temática e o contexto brasileiro a partir de informações sobre dados estatísticos que dizem respeito à população feminina e masculina em províncias como o Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia etc. Para maior reflexão ocorreu uma breve discussão a respeito das iconografias que foram escolhidas pelas estagiárias, a saber, *Uma mulher brasileira e suas acompanhantes escravas que fazem renda* do ano de 1823, e *Negra tatuada vendendo caju* do ano de 1827 de autoria de Jean Baptiste Debret, a *Moema* datada de 1866 com autoria de Victor Meirelles e a fotografia *Vendedora de miudezas* do ano de 1898 de Marc Ferrez.

Após apresentação e discussão das obras com a turma, aplicou-se a atividade de análise das imagens que continham perguntas específicas para cada uma delas: Imagem 1 -

“Existem diferenças na representação das mulheres nessa pintura? Quais as expressões dessas mulheres?”; Imagem 2 - “O que está sendo representado na pintura? A imagem retrata um meio urbano ou rural? Justifique a sua resposta. Quem são as mulheres que aparecem na imagem?”; Imagem 3 - “Descreva a imagem e aponte quais são as características que nos fazem perceber que se trata de uma mulher indígena. A mulher representada no quadro trata-se de uma mulher real ou idealizada pelo pintor? Justifique a sua resposta”; e Imagem 4 - “É possível perceber, através da fotografia, se é uma mulher que trabalha fora de casa? Descreva. Quem é a mulher que aparece na imagem?”. Por fim, os/as alunos/as deveriam entregar a atividade e caso não conseguissem terminar naquele dia poderiam entregar na próxima aula.

As atividades dos/as alunos/as foram derivadas do modelo de aula oficina proposto por Isabel Barca (2004), onde, em um primeiro momento, é feita uma investigação das ideias prévias dos/as alunos/as a respeito do assunto a ser trabalhado, identificando o que eles/as já sabem sobre a temática, o que pensam sobre o assunto e o que podem refletir de outra forma, para que assim o/a professor/a possa projetar uma aula que conjugue o que foi levantado no questionário prévio. Além disso, a aula oficina possibilita que o/a professor/a acompanhe o desenvolvimento do/a aluno/a durante todo o processo das aulas, através do acompanhamento das atividades e das colocações feitas em sala de aula. O questionário aplicado aos/às alunos/as também auxilia na concretização desse tipo de abordagem. A aula oficina objetiva romper com o modelo de aula conferência, onde o/a professor/a se coloca como “detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por norma catalogados como seres que ‘não sabem nada, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em testes escritos” (BARCA, 2004, p.131). Ao contrário, a aula oficina busca colocar o/a professor/a como “investigador social”, no sentido de participar do desenvolvimento do processo de aprendizagem do/a aluno/a e

aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.133)

A aula oficina ainda possibilita uma avaliação sistemática da aprendizagem do/a estudante para identificar “a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco” (BARCA, 2004, p.141), a fim de observar

quais foram os conceitos compreendidos pelos/as alunos/as ou quais não foram. Diante disso, podemos identificar como uma análise final com base nas atividades dos/as alunos/as possibilita que o/a professor/a compreenda melhor o caminho traçado por cada indivíduo que compõe a turma. É, assim, que Lindamir Zeglin Fernandes (2007) identifica a importância da análise das atividades desenvolvidas durante o processo da aula oficina, dado o importante valor que elas constituem. De acordo com o autor, as produções dos/as alunos/as devem ser utilizadas como documentos e podem ser entendidos como bens culturais, por isso, devem ser guardados e arquivados em uma biblioteca específica, pois este local abriga um lugar de memória e práticas culturais. Contudo, deve-se identificar a importância dessa documentação que se configura enquanto um patrimônio cultural local e escolar e possibilita que estudiosos/as, especialmente historiadores/as, tenham acesso e possam assim contar uma parte da história escolar.

É em decorrência dessas atividades e das reflexões dos/as alunos/as do 1º ano C do Ensino Médio sobre a temática das mulheres que este artigo objetiva analisar como os estudantes perceberam a diversidade de mulheres que fizeram parte da sociedade na segunda metade do século XIX, através de suas representações por meio das iconografias.

Entende-se que os/as professores/as devem oferecer as ferramentas necessárias para os/as alunos/as ampliarem o seu conhecimento. Dessa forma, verifica-se que a aprendizagem é um processo dinâmico e diferente para cada indivíduo e com isso prioriza-se uma aprendizagem que possibilite a aquisição de ferramentas necessárias para uma compreensão do conteúdo. Tal método deve preocupar-se com a realidade de cada aluno/a, por isso a necessidade de investigação das experiências da turma.

No dia da apresentação do resultado da pesquisa, alguns/mas alunos/as se mostraram surpresos/as, pois não haviam observado como a presença das mulheres nos livros didáticos é baixa. Em nossa sociedade, é naturalizada a presença apenas masculina na maioria das profissões e cargos de prestígio, sendo as mulheres lembradas somente em assuntos relacionados ao lar, ao doméstico e ao cuidado.

Tal atividade também gerou o questionamento dos/as alunos/as sobre a própria escrita da história, de como ao longo dos anos ela acabou por privilegiar uns em detrimentos de outros. Assim, a atividade que propunha apenas responder algumas perguntas se mostrou como um instrumento para questionar a realidade da turma.

O que pode ser interessante perceber é que os livros didáticos, além de trazerem fontes escritas, trabalham extensamente com iconografias. Assim, buscou-se analisar imagens, especificamente representações de mulheres, a partir de produções do século XIX. A atividade contava com quatro imagens e com algumas perguntas para cada uma delas, onde os/as alunos/as deveriam relacionar o discutido em sala de aula com as iconografias. No dia da elaboração do exercício, foi proposta uma discussão a respeito do contexto da capital brasileira no século XIX, com a intenção de inserir as mulheres no cenário correspondente.

É importante lembrar que as iconografias utilizadas em sala de aula foram tratadas enquanto representações dotadas de autoria e intencionalidade. As iconografias dão espaço para a investigação histórica e não podem ser utilizadas ou ditas como uma ilustração do passado. Elas são fontes e assim devem ser analisadas, verificando o quão estreita é a relação com o seu/a produtor/a e o contexto em que foi produzida. As iconografias nos possibilitam problematizar a própria representação em si. No caso da turma, não foi necessário prolongar a explicação sobre como devemos entender as iconografias, pois os/as alunos/as já estavam familiarizados/as com o estudo de imagens e de como se deve interpretá-las.

A maioria dos/as estudantes nessa atividade se mostrou sucinto/a e objetivo/a em relação às questões, pois o propósito era justamente observar as imagens de acordo com os questionamentos e relacioná-las às discussões tratadas em sala de aula, buscando identificar a diversidade de mulheres que compunham a sociedade brasileira do século XIX.

Apesar do assunto tratado fazer referência ao século XIX, não se pode esquecer como partimos de questões do presente para a análise do passado, sendo este um dos focos empreendidos durante as aulas, pois os/as alunos/as pensam a partir de suas realidades baseados/as em suas consciências históricas (CERRI, 2001), tornando essencial o debate sobre o presente e o passado, evidenciado que as lógicas são diferentes, para que os/as alunos/as evitem o anacronismo e sintam empatia histórica. Tal questão parece ter profunda relação com a análise das iconografias como fonte, na interpretação da obra também deve-se tentar entender como o/a autor/a pensou, já que ele/a também está imerso em um imaginário que faz parte do seu entendimento de mundo.

A relação do/a aluno/a com o passado nem sempre é fácil, pois é difícil perceber a lógica diferenciada de que não cabe a nós julgar o passado, mas sim analisá-lo diante de suas peculiaridades. Portanto, a questão que envolve o sentimento de empatia com os seres humanos de um tempo passado nem sempre é acionada pelos/as aluno/as. As questões do

próprio presente dificilmente causam tal efeito, por isso, a necessidade de identificar os contrastes e problematizar as questões que foram naturalizadas ao longo dos anos em nossa sociedade.

PERCEPÇÕES: ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A maioria das atividades realizadas pelos/as alunos/as se mostrou sucintas, afinal, a proposta tinha um limite de oito linhas para as respostas. Na imagem 1 que se referia à obra *Uma mulher brasileira e suas acompanhantes escravas que fazem renda* (1823) de Jean Baptiste Debret, todos/as os/as alunos/as identificaram as diferenças entre a mulher branca de elite e as mulheres negras escravas que compunham o quadro, porém nem todos/as souberam exemplificar quais seriam essas divergências, que podem ser identificadas pela diferença dos afazeres e as expressões das mulheres representadas.

A imagem 2 correspondia à obra *Negra tatuada vendendo caju* (1827), também do autor Jean Baptiste Debret, onde os/as alunos/as analisaram a imagem tentando identificar quem seriam as possíveis mulheres representadas e se o local era urbano ou rural. Os/as alunos/as identificaram as mulheres representadas na obra como quitandeiras, possivelmente fazendo uma relação com o título da obra. 20 alunos/as responderam que a obra retratava um ambiente urbano, dois alunos/as responderam que representava um meio rural e três aluno/as não identificaram nenhum dos dois. A maioria que respondeu que a obra retratava um meio urbano justificou isso com base na edificação presente na imagem, além de mencionar que a possibilidade dos produtos das quitandeiras retratados na imagem terem fins comerciais, o que seria possível apenas no ambiente urbano.

A imagem 3 é a obra *Moema* (1866) de Victor Meirelles, a análise dessa imagem foi a que se mostrou mais problemática. Pedimos para que os/as alunos/as descrevessem a imagem observando quais seriam as características que fazem perceber que se trata de uma mulher indígena, além de justificar se a mulher representada seria uma mulher real ou idealizada pelo pintor. 24 alunos/as identificaram a obra como uma idealização do autor e apenas um aluno respondeu que a obra fazia referência a uma mulher real. A dificuldade dos/as alunos/as foi identificar as características que faziam da mulher representada uma mulher indígena e uma mulher idealizada, pois ela apresentava pele branca, fato que levou a

maioria dos/as alunos/as a desqualificar essa mulher enquanto indígena. É possível que a dificuldade apresentada pela maioria dos/as alunos/as nessa atividade seja em decorrência da falta de explicação e contextualização pelas estagiárias a respeito de como os/as indígenas foram representados/as no campo da literatura e da iconografia no século XIX, durante o romantismo, que representava principalmente a mulher indígena com traços europeus. De forma geral, a questão principal de identificar uma representação idealizada da mulher indígena foi percebida pelo/as alunos/as, mesmo com a falta de justificativas melhor elaboradas nas respostas.

A imagem 4 é uma fotografia da *Vendedora de miudezas* (1898) de Marc Ferrez. Nessa última imagem, os/as alunos/as deveriam identificar quem poderia ser essa mulher e se ela trabalhava fora de casa. Alguns alunos/as tiveram dificuldade em perceber se a figura tratava de uma trabalhadora, de uma dona de casa, ou de ambas as situações, mesmo que apontassem para o pressuposto de ela ser uma trabalhadora, por associar a obra ao título, que qualifica a mulher enquanto uma vendedora de miudezas. No dia do desenvolvimento da atividade, a maior parte da turma demonstrou desconhecer o significado do termo miudezas, e coube às professoras estagiárias explicar o termo, fazendo com que a maioria identificasse o ofício da mulher da fotografia. Poucos/as alunos/as, sendo dois/uas ou três, identificaram a mulher como uma possível imigrante. De forma geral, a turma descreveu os detalhes presentes na figura e identificou a mulher retratada enquanto pertencente à classe popular, pobre, e que por meio da venda de miudezas ganhava seu dinheiro.

A possibilidade de trabalhar com as iconografias com a turma do 1º ano C foi facilitada através da observação da turma, da forma como o professor trabalhava com as imagens e como os/as alunos/as conseguiam fazer a leitura e análise das obras. Além disso, no ano anterior eles/as também cursaram uma disciplina que estudava o processo de criação dos documentários, além da análise de imagens. De certa forma, a maioria dos/as alunos/as possuía uma facilidade para análise das imagens, embora na escrita, eles/as tivessem dificuldade na organização das ideias.

A atividade visava que os/as alunos/as identificassem a diversidade de mulheres que compunham o passado através da visão dos autores homens que viveram no século XIX e acabaram por colocar suas impressões nas obras, o que faz com que elas não sejam uma ilustração do passado, mas uma representação que nos possibilita identificar impressões de um passado a respeito das mulheres brasileiras que compunham o Império Brasileiro na

segunda metade do século XIX. Essa talvez tenha sido a maior dificuldade de alguns/mas alunos/as, que precisavam atentar em como a análise das imagens é muito delicada e cheia de detalhes.

A questão da percepção da diversidade de mulheres que viveram no Império Brasileiro parece ter sido identificada por quase todos/as os/as aluno/as. O objetivo central era falar sobre os diferentes perfis de mulheres, desmistificando os papéis a serem esperados delas na sociedade do século XIX, através do que as fontes podem nos dizer. Porém, os/as professores/as nem sempre podem esperar que os/as alunos/as identifiquem as mesmas questões que eles/as, especialmente no caso das imagens. Aí reside a riqueza das iconografias, pois elas nos permitem imaginar. Mesmo que o/a professor/a guie a análise da imagem, ela nem sempre pode ser entendida pela turma naquele sentido esperado pelo/a docente. Dessa forma, isso só demonstra a importância de uma análise final das atividades e da trajetória dos/as alunos/as, para que possamos identificar se o exercício funcionou e se os/as discentes entenderam os conceitos discutidos em sala e desenvolvidos nas atividades. Sendo assim, a análise das imagens e do processo de aprendizagem dos/as alunos/as opera na relação entre o ver e o sentir, envolvendo os alunos/as em questões para além da sala de aula, ou melhor, envolvendo-os/as em uma questão existencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que sevem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. _____ (org.) **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga:Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BELTRÃO, KaizôIwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na Educação Brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 39, n. 139, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>> Acesso: 2 de Dezembro de 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, 2001.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. Tradução de André Dione Fonseca e Eduardo de Melo Salgueiro. **Revista Fronteiras**, Dourados, MS, v.13, n.24, p.15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>> Acesso: 28 de Novembro de 2015.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Ensino de História. **Saeculum. Revista de História**, João Pessoa, vol.13, p.121-131, Jul./Dez. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11333/6447>> Acesso: 30 de Novembro de 2015.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. UFPR, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>> Acesso: 28 de Novembro de 2015.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

Artigo recebido em abril de 2016. Aprovado em outubro de 2016.