



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELLY FRANCISCO DOS SANTOS MENDES

**Obras de arte do período holandês no Livro Didático de
História no Ensino Fundamental**

UFPE
Janeiro/2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELLY FRANCISCO DOS SANTOS MENDES

**OBRAS DE ARTE DO PERÍODO HOLANDÊS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife
2019

DANIELLY FRANCISCO DOS SANTOS MENDES

**OBRAS DE ARTE DO PERÍODO HOLANDÊS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a Dr^a Eleta de Carvalho Freire

Recife

2019

Catálogo na fonte
BibliotecáriaValdicéa Alves CRB 4 / 1260

M538o Mendes, Danielly Francisco dosSantos.
Obras de arte do Período Holandês no livro didático de História do ensino fundamental / Danielly Francisco dos Santos. – 2019.
108f. : il. ; 30 cm.

Orientador (a) :Profª. Drª. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação(mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.

Inclui referências e apêndice.

1. História. 2. História do Brasil – ensino fundamental. 3. Educação. 4.
Livros didáticos. Obras de arte no livro didático – ilustração. I.Freire, Eleta
de Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-177)

DANIELLY FRANCISCO DOS SANTOS MENDES

**OBRAS DE ARTE DO PERÍODO HOLANDÊS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Aprovada em: 22/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr^a Eleta de Carvalho Freire – CE (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. ^a Dr^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. ^a Dr^a Marta Margarida de Andrade Lima (Examinadora interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. ^a Dr^a Roseane Maria de Amorim (Examinadora interna)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Hoje meu coração é agradecido, há um texto do Apóstolo Paulo que diz “Em tudo dai graças”, e hoje agradeço, Aquele que entendo ser o criador e Senhor de todas as coisas, ao Eterno Deus, porque dEle e por Ele são todas as coisas.

Agradeço ao meu lindo marido Jairo Mendes pelo constante apoio e incentivo e pelo homem humilde que é. Te amo, marido! E ao meu lindo bebê Dante (meu primeiro produto no ProfHistória), sem dúvida, vocês têm sido uma alegria na minha vida.

Do mesmo modo agradeço a minha querida mãe Pedrina, que sempre me incentivou ao estudo e também pela disponibilidade em cuidar tão bem de Dante e a toda minha família, tenho orgulho de vocês.

Agradeço muito a Nataly que me passou o link para a inscrição do ProfHistória (obrigada amiga, te amo!).

Agradeço, do fundo do meu coração, a Prof. Eleta, pelo seu amor e coração compreensivo, ajudando-me em todo o processo dessa dissertação, peço a Deus que conceda seus desejos mais íntimos; agradeço também as professoras Marta, Roseane e Tatiana pelo cuidado na leitura e contribuição a essa pesquisa. Agradeço a todos os professores desse programa, vocês são especiais.

Aos meus amigos de turma Bruno Barros, Daniela Menezes (nos tornamos amigas - te amo), Dilermando Torres, Elisângela Coêlho, Emanuel Bernardo, Emanuel Lopes, Gerônimo Adelino, Hugo Alexandre, José Walmison, Josirene Souza (pelo constante incentivo), Levi Cavalcanti, Lucélia Sales (consequimos!), Márcio Lira, Marlon Anderson, Merval Pereira, Natália Lima, obrigada a todos, aprendi muito com vocês.

Aos meus amigos da igreja, minha família na fé, que com amor me cobriram de oração, vocês foram importantes, em especial a Ana Dácia e Isaltino e, claro, aos meus lindos adolescentes que também amo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as “obras de arte do período holandês no livro didático de história do ensino fundamental”. Seu objetivo foi compreender como o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental aborda obras de arte referentes ao período holandês no Brasil. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa documental que tomou como objeto de análise quatro livros didáticos de história, aprovados para o PNLD 2017. Analisamos os dois livros didáticos mais adotados e os dois menos adotados pelas escolas brasileiras. Buscamos identificar as relações entre a arte e a história, compreendendo a arte como narrativa histórica que conta sobre modos de vida; identificar e analisar as propostas de uso de obras referentes ao período holandês no Brasil em livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental; e propor uma sequência didática com uso de obras do período holandês como recurso didático e como fonte histórica. Para atingir os objetivos da investigação traçamos um histórico sobre o Ensino de História com apoio em Fonseca, T. (2003); Anastasiou (1998); Viamonte (2011), entre outros. A análise das obras de arte referentes ao período holandês nos livros didáticos esteve apoiada nos estudos de Miranda e Luca (2004); Andrade (2013), Gasparello (2013), entre outros; Os resultados apontam que as obras de arte do período holandês são abordadas no livro didático de forma secundarizada, ora assumindo o lugar de recurso didático complementar, ora tendo presença apenas ilustrativa nos livros. Os resultados apontados pela pesquisa subsidiaram a elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de história, apresentada por meio de um caderno didático.

Palavras-chave: Ensino de história. Aprendizagem histórica. Livro didático. Arte holandesa no Brasil. Linguagens e narrativas históricas.

ABSTRACT

This research has as its theme the "works of art of the Dutch period in the textbook of history of elementary education". Its objective is to understand how the didactic book of History of the final years of Elementary School approaches works of art referring to the Dutch period in Brazil. And to study His, we developed a documentary research that took as object of analysis four textbooks of history, approved for PNLD 2017. We analyzed the two most adopted textbooks and the two less adopted by the Brazilian schools. We seek needed to identify the relations between art and history, understanding art as a historical narrative that tells about ways of life; identify and analyze the proposals to use of work referring to the Dutch in Brazil's period in textbooks of the 7th year of elementary school; and to propose a didactic sequence using works from the Dutch's period as didactic resource and as historical source. In order to reach the objectives of this investigation we draw a history on History Teaching with support of Fonseca, T. (2003); Anastasiou (1998); Viamonte (2011), and others. The analysis of art's works referring to the Dutch's period in textbooks was supported wit studies by Miranda and Luca (2004); Andrade (2013), Gasparello (2013), and others; The results indicate that all the studies about this period are approached in the textbook in a secondary form, sometimes taking the place of a complementary didactic resource, sometimes with an illustrative presence in the books. The results pointed out by the research subsidized the elaboration of a Didactic Sequence, of teaching of history, presented through a didactic notebook.

Keywords: History teaching. Historical learning. Didactic book. Dutch art in Brazil. Historical languages and narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Domínio holandes no Nordeste do Brasil: 1630-1654	29
Figura 2	Dança Tapuia	31
Figura 3	Mulher Tapuia	32
Figura 4	Homem Tapuia	32
Figura 5	Mulher Tupi	33
Figura 6	HomemTupi	33
Figura 7	Mulher Negra	34
Figura 8	Homem Negro	34
Figura 9	Mulher Mameluca	35
Figura 10	Homem Mestiço	35
Figura 11	Bananas, goiaba e outras frutas	36
Figura 12	Abacaxi, melancias etc	36
Figura 13	Cabaças, frutas cítricas e cactos	37
Figura 14	Abóbora, melão e outros vegetais	37
Figura 15	Abóboras e melões	37
Figura 16	Mandioca.	37
Figura 17	Castanhas-do-pará	37
Figura 18	Cocos	37
Figura 19	Inflorescência de palmeira, pimentas etc	38
Figura 20	Cabaças finas	38
Figura 21	Cabaças	38
Figura 22	Abacaxi, mamão e outras frutas	38
Figura 23	O carro de bois	40
Figura 24	Forte Frederik Hendrik com Ilha Antônio Vaz à distância	42
Figura 25	Detalhe Forte Frederik Hendrik com Ilha Antônio Vaz à distância	43
Figura 26	Igreja com pórtico em vilarejo	44
Figura 27	Livro 1 - História, Sociedade & Cidadania	57
Figura 28	Livro 2 - Projeto Araribá – História	57
Figura 29	Livro 3 - História para o Nosso Tempo	59
Figura 30	Jornadas.hist – história	59

Figura 31	Retrato de Frans Post	60
Figura 32	Engenho	62
Figura 33	Casa de Purgar	64
Figura 34	Engenho de Itamaracá.	66
Figura 35	Assentamento no Brasil	67
Figura 36	Páginas do Livro Didático 2	68
Figura 37	Mulher Tupinambá	69
Figura 38	Imagem do Livro Didático 2	70
Figura 39	Igreja de São Cosme e São Damião	71
Figura 40	Página do Livro Didático 4	72
Figura 41	Vista das Ruínas de Olinda	73
Figura 42	Casa Grande com Torre - Casa Grande e Fazenda	75
Figura 43	Sacrifício de Manoah	83
Figura 44	Vista da Cidade Maurícia e Recife	84
Figura 45	Alta da Sé de Olinda	84
Figura 46	Engenho	85
Figura 47	Mulher Tupinambá	85
Figura 48	Mulher Negra	86
Figura 49	Jovem Negra	86
Figura 50	Mandioca	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA.....	19
2.1	Ensino de História: enfrentamento e perspectivas.....	19
2.2	A presença holandesa no Brasil.....	27
2.3	Os pintores holandeses.....	30
3	IMAGENS DO BRASIL HOLANDES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	46
3.1	Primeiros apontamentos sobre livro didático.....	47
3.2	O livro didático como política pública nacional.....	51
3.3	A presença holandesa no Brasil em imagens de livros didáticos de história.	56
4	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE HISTÓRIA	77
4.1	Conversa com professores e professoras sobre a Sequência.....	77
4.2	Primeiras considerações sobre a Sequência Didática "Apreciando as artes e aprendendo História: influência holandesa em Pernambuco".....	78
4.3	Dados de identificação da Sequência Didática.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS	98
	APENDICE A.....	104
	APENDICE B.....	105
	ANEXO A	106
	ANEXO B	107
	ANEXO C	108

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história há muito tem sido um campo de disputas. Afinal, qual a intenção de se ter a disciplina de história no ensino fundamental e médio? É relevante estudá-la? Essas perguntas têm sido respondidas de várias maneiras durante o tempo da existência dessa disciplina nos currículos escolares, especialmente nas últimas décadas.

No Brasil, ainda no século XIX, a história tornou-se uma disciplina escolar e teve seu ensino pautado no modelo francês e voltado para a formação de uma identidade nacional, privilegiando feitos e personagens heroicos. Assim:

o estudo da História caracteriza-se como estudo do passado, enquanto seu ensino, apoiado na perspectiva do ensino tradicional, privilegia a história dos grandes fatos políticos, destacando-se em sua organização aqueles que serviram de marcos para a periodização histórica no modelo quadripartite francês: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. (FREIRE, 2018, p.48).

No século XX, por sua vez, o ensino de história assume como proposta normatizar comportamentos sociais e contribuir para a manutenção da ordem vigente. Por questões políticas e econômicas, ao longo do tempo, o ensino de história foi utilizado para moldar e ordenar nações conforme desejo de governos.

Na segunda metade do século XX, o ensino da disciplina foi marcado por um processo de desvalorização do conhecimento histórico e do próprio profissional da área. Na década de 1970 houve a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, definida pela Lei 5692/71, que tornou obrigatória a educação para crianças entre 7 e 14 anos, na etapa correspondente ao ensino da 1ª a 8ª série (1º grau), enquanto o 2º grau estava voltado compulsoriamente à formação técnico profissionalizante.

Apesar da resistência de vários segmentos sociais, esse modelo perdurou por décadas restringindo a formação geral do aluno, em especial pela redução das ciências humanas nos currículos escolares, ou seja, a geografia e a história eram disciplinas obrigatórias apenas no 2º grau. Além disso, foram criadas nesse período as licenciaturas curtas possibilitando a formação de professores em cursos de curta duração. (FONSECA, T. 2003).

Com o início do processo de redemocratização, nos anos de 1980, houve um aumento nos investimentos para educação. É nesse período também que o

número de escolas particulares para o ensino médio cresce, ora preparando os alunos para prestarem vestibular para as universidades, ora ofertando cursos profissionalizantes noturnos. Com isso ficava visível a ênfase na educação voltada para o trabalho, pois apesar dos índices de investimento serem crescentes, dos anos 1970 aos anos 1980, os indicadores de evasão escolar e repetência continuavam sendo altos, mantendo uma elite selecionada no poder.

Diante das efervescências políticas, ocorreram reformulações dos currículos na maioria dos estados do Brasil à época, sobretudo nas escolas ligadas às universidades. Nos anos de 1990, diante do processo de globalização e de novas lutas, as diretrizes para a educação nacional passaram por mudanças paulatinas, mas reais, inclusive na configuração do ensino de história.

Com a promulgação da Lei 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, os Estudos Sociais nos quatro primeiros anos da escolaridade foram substituídos por História e Geografia, que voltaram ao estatuto de disciplinas autônomas, ainda que lecionadas por professores polivalentes, nos anos iniciais do ensino fundamental (FONSECA, T. 2003). No que diz respeito aos anos finais da educação básica, momento que já se considera como um caminho para uma profissionalização, houve a separação formal entre ensino médio e educação profissional.

Nesse período, pode-se observar uma dualidade entre ensino médio e educação profissional, como consequência de uma crise do ensino médio, tendo em vista um processo de internacionalização da economia capitalista, em que se fazia necessário a preparação de um trabalhador com formação básica mais geral, mas evidenciando seus conhecimentos técnicos, ou seja, cobrava-se que a escola desenvolvesse nos alunos habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição de um novo perfil de trabalhador (VIAMONTE, 2011).

Na contracorrente desse movimento de desmobilização das ciências humanas, passados mais de 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, podemos observar um novo momento de disputas. Contudo, diante desse contexto, é possível ver a História como uma disciplina de importância reconhecida, que em contrapartida a um cenário de disputas, tem sua relevância destacada no documento curricular que serve de base

para a elaboração de propostas curriculares locais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), editada em 2017. De acordo com o texto da BNCC:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas. (BRASIL/MEC, 2017, p. 395).

Assim, nos dias atuais a história está referendada como disciplina autônoma e seu ensino consolidado como campo de pesquisa. Isso porque nas últimas décadas o ensino de história tem se constituído como objeto de várias pesquisas que se configuram também como possibilidades de apoio ao professor, valorização do estudante e transformações no espaço escolar. (SILVA e FONSECA, 2010).

O ensino da disciplina conta com diversos recursos facilitadores da prática docente, possibilitando a construção pelo aluno, de uma consciência histórica, como parte importante do processo de aprendizagem. Assim sendo, entendemos que não faz sentido para o aluno um ensino que se limita aos livros didáticos ou à memorização de textos e nomes de heróis ou fatos específicos.

É importante abordar o processo histórico de forma que, mesmo recorrendo a uma sequência temporal sejam apontadas permanências, mas também mudanças que na vida social ecoam do passado para o hoje. Ou seja, é necessário incorporar o passado e o presente como possibilidades e categorias de estudo, numa “concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.” (SILVA e FONSECA, 2010, p.14).

Notadamente, observamos a relevância de ensinar e aprender história, caso contrário, não haveria tantas disputas. Mas também podemos indagar se os objetivos desse ensino têm sido alcançados; se os estudantes gostam de estudar essa disciplina; porque uma boa parte dos estudantes não compreende a história estudada nas escolas, e muito menos entende sua finalidade. Seria esta última uma das razões do pouco interesse em estudá-la? Diante de tantas perguntas e muitas possíveis respostas, vemos aumentar a responsabilidade do professor em indicar novos caminhos aos seus alunos, estimulando assim o interesse pelo conhecimento e a compreensão da história como um processo, ou seja, como construção e não como uma questão pronta e acabada. (PASTRO e CONTIERO, 2002).

Durante todo o tempo de docência, tenho experimentado muitas vezes o pouco interesse dos estudantes pelas aulas de história, vista por eles como maçante, mesmo com o uso de recursos visuais e tecnológicos disponíveis. Entendemos, inclusive, que a escola não é o único lugar onde se aprende história, pois há filmes, revistas, vídeos do youtube, novelas, entre outros, que falam sobre história, contam histórias ainda que o conhecimento histórico por eles veiculado seja fragmentado.

Nesse cenário desafiador nasceu e se desenvolveu meu interesse pelo ensino de história como objeto de pesquisa, uma vez que licenciada desde 2001, enfrento as dificuldades colocadas pelo ensino da disciplina, estudando, fazendo cursos, participando de oficinas, buscando inovar nas estratégias metodológicas e nos materiais curriculares.

Para tanto, tenho pensado o ensino como processo complexo, que só se concretiza se houver resultado positivo, apreensão de conhecimentos, caso contrário, o processo não se efetiva. Como diz Anastasiou:

A compreensão do que seja ensinar é um elemento fundamental nesse processo. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, que busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. (ANASTASIOU, 1998, p. 2).

Nesse sentido, a autora argumenta em favor de que o professor deve se preocupar em pensar numa aula que cumpra dois momentos: o de ensinar e o de apreender. Para ela,

O verbo ensinar (*insignare*, no latim) significa marcar com um sinal, como sendo um sinal na vida ou para a vida, através da busca e do despertar para o conhecimento, enquanto, que apreender (*apprehendere*, no latim) significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender. Para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores...está para uma ação não passiva (ANASTASIOU, 1998, p. 3).

Nesse processo de aprendizagem, a autora ainda traz um conceito de saber como “sabor, sentir gosto, paladar”. Voltado para o sentido de saborear, o saber vai além de um determinado conhecimento a ser ensinado para se constituir como um saber a ser aprendido. Para tanto, a autora defende como necessário pensar sobre um saber o quê, um saber como, um saber por quê e ainda um saber para quê?

Com essas questões o professor busca eleger um tema que traga sabor ao estudante, assim como busca a melhor forma de ensinar esse conteúdo fazendo valer a pena o aprendizado. Para Anastasiou, o papel do professor mostra-se importante nessa vivência, sendo fundamental a mediação do docente, que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias, buscando as estratégias adequadas para o processo que a autora chama de ensinagem. (ANASTASIOU, 1998).

E afinal, quais assuntos valem a pena ser ensinados e aprendidos em história? Quais questões se fazem necessárias para se eleger um assunto específico? Naturalmente, os documentos legais estabelecidos nacionalmente – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – nos trazem normas, base curricular, temas, que devem e/ou podem ser adotados. Contudo, as instituições de ensino já experimentam alguma flexibilidade para estabelecer seus currículos locais, de modo a atender às necessidades dos alunos (formação escolar, formação para a vida, para o trabalho, etc.), enquanto aos professores cabe selecionar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos pelos estudantes e como serão abordados.

Assim, a partir do momento que um assunto é escolhido, diz também do conteúdo que não foi selecionado, ou seja, toda escolha implica uma exclusão. Traz à tona um assunto e “esconde” outro. Considerando que essa escolha envolve um exercício de poder, o professor tem a difícil tarefa de decidir qual a melhor maneira de fazer a seleção dos conteúdos de modo a atender, na medida do possível, aos vários anseios do seu público.

Diante da problematização exposta, entendemos que as aulas de história podem ser mais lúdicas, desejadas e melhor compreendidas pelos alunos e que é possível ser um professor que ensine história com relevância para os estudantes. Por ser professora de história e de história da arte, percebemos a arte como parceira da nossa docência, entendemos que seria possível conhecer o passado partindo do presente, por meio de algumas obras selecionadas como fontes histórias e considerando sua apreciação como caminho para estimular o desejo pelo aprender.

Nesta pesquisa nos debruçamos sobre as possíveis contribuições de obras de artes do período holandês no Brasil (século XVII) para o ensino de História no 7º Ano do Ensino Fundamental. Na opção pelo ensino fundamental levamos em conta que este constitui uma etapa de escolarização essencial na vida dos alunos por

várias razões, em especial, por se tratar de uma etapa que, além de obrigatória, envolve nove anos do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Trata-se de uma fase longa na vida dos jovens que é, de modo geral, marcada por muitas expectativas de descoberta e de aprendizagem. Consideramos também que as obras referentes ao período holandês no Brasil estão acessíveis aos alunos através dos livros didáticos, nos quais são comumente reproduzidas.

Podemos observar, por exemplo, que várias obras dos artistas Frans Post e Albert Eckhout estão à disposição nos livros didáticos para serem apreciadas como arte e ao mesmo tempo utilizadas como fonte histórica, dado o momento em que foram produzidas e em quais circunstâncias se deu essa produção, podendo também serem aproveitadas como recursos didático-pedagógicos para o ensino de história.

Se considerarmos que fontes históricas são documentos no seu sentido amplo, que extrapolam os registros oficiais para abarcar outros escritos como, diários, interrogatórios, dados estatísticos; abrangem também artefatos e ainda imagens de uma época (BURKE, 1992), inferimos que as obras através das quais podemos acessar o período holandês no Brasil constituem um valioso acervo de fontes históricas para uso nas aulas de história.

O uso dessas obras como fonte histórica justifica-se uma vez que os dois artistas holandeses mais conhecidos - Frans Post e Albert Eckhout - chegaram ao Brasil no século XVII, em uma comitiva liderada por Maurício de Nassau juntamente com vários cientistas – teólogos, arquitetos, médicos – trazendo ao Brasil uma interpretação Renascentista, antes caracterizada apenas no espaço europeu.

Diante da curiosidade do Velho Mundo em relação à fauna, à flora, bem como aos habitantes e aos costumes do cotidiano dos africanos escravizados, dos indígenas e da vida colonial no Novo Mundo, coube aos artistas produzirem telas retratando as belezas e a grandeza do Brasil. Essas telas mais que obras de arte, tornaram-se, sobretudo um registro documental da realidade histórica apreendida pelos pintores. Assim,

Chegando ao Brasil, Nassau repartiu logo entre os dois artistas que havia contratado o trabalho de ilustrar seus novos domínios. Eckhout foi encarregado de registrar os tipos humanos, a fauna e a flora; Post, as paisagens das regiões sob controle holandês, bem como as batalhas e as principais edificações construídas ou conquistadas pelos invasores batavos. (LAGO, 2006. p. 31-32).

Todas as telas produzidas constituem fontes históricas primárias e é possível fazer perguntas e essas fontes, extraindo delas evidências construindo assim uma narrativa histórica sobre o período holandês, considerando que como diz Rookmaaker (2010, p. 51) “A arte não é neutra. Podemos e devemos julgar seu conteúdo, seu significado e a qualidade do entendimento acerca da realidade que está incorporada nela”. Ou seja, se a arte não é neutra, é imbuída de significados, cheia de impressões do artista, de sua cosmovisão, de sua história de vida e também do momento que o artista vivencia quando da sua produção artística.

Enfim, entendemos que o artista é influenciado pelo que está ao seu redor, por isso a obra de arte é um misto de arte, ciência, técnica e cultura, porém não se trata de um retrato da realidade, mas sim uma representação do real, passível de várias interpretações. E percebendo as imagens como polissêmicas, elas não deixam de oferecer acesso ao passado por meio das questões que a elas possam ser feitas na busca de evidências históricas sobre o período holandês no Brasil. Nesse sentido, Pinto (2012, p. 193) afirma que “se é a natureza das questões sobre o passado que determina o que conta como evidência histórica na validação de qualquer afirmação, diferentes questões estão relacionadas de diferentes formas com a evidência”.

Desse modo, podemos desenvolver uma pesquisa histórica fora das fontes tradicionais, mesmo entendendo que uma fonte não elimina a necessidade de outras, pois os textos literários, os artefatos, os diários, as fotos, bem como as fontes orais têm seu lugar no processo de pesquisa, permitindo que a pesquisa dê a conhecer as histórias das pessoas comuns.

Nessa investigação buscamos nos aproximar da importância historiográfica e pedagógica de tais obras como fontes históricas e como recursos didáticos facilitadores da aprendizagem, para propor ao professor uma vivência com alunos através do desenvolvimento de uma sequência didática que será sistematizada através de um caderno didático, numa perspectiva que extrapola a apreciação da arte. A imagem, nesse caso, constitui uma narrativa histórica que poderá ajudar o aluno a compreender um conteúdo, fazendo assim conexão com o momento histórico da produção artística.

Nesse sentido, compreendemos que o uso de diferentes linguagens nas aulas de história poderá criar possibilidades de aprendizagem que tenham significado e importância para o aluno, pois como afirma Fonseca (2003):

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de convivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, T. 2003, p.164).

Diante da tarefa de instigar nas crianças e adolescentes o desejo de estudar e aprender história, o uso dessas linguagens favorece a compreensão do processo histórico como resultante das ações de pessoas comuns em suas múltiplas atividades, inclusive nas formas de expressão artística. Porém, esse uso requer do professor “esforço para mapear distintos olhares sobre formas específicas de linguagens, apontando potencialidades, possíveis riscos, ciladas, vantagens e desvantagens nesse desafio metodológico”. (FONSECA, S. 2003, p.164). Não se trata de fazer uso de diferentes linguagens de forma aleatória, mas sistematizada para que a aprendizagem seja significativa, formativa e ajude o estudante a compreender o mundo e nele intervir.

As diversas linguagens são alternativas para a formação dos alunos num sentido amplo. Naturalmente, a formação vai além do conhecimento formal de conteúdos históricos, chegando a atingir possibilidades de criação e desenvolvimento de atitudes e procedimentos e nesse mesmo contexto é importante uma postura reflexiva e de constante atualização do professor/mediador.

Desse modo, os documentos sejam escritos, sonoros ou iconográficos, têm características em comum. São fontes que servem à pesquisa histórica e podem ser utilizadas numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar indicando pistas para o desvendamento do passado, mesmo sendo “fragmentários, ambíguos e às vezes repletos de intenções, significados não explicitados e omissões propositais.” (RIBEIRO, 2013, p.5). Como escreveu Jacques Le Goff (1990):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele

traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1990, p. 538).

Nesse percurso, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que nosso interesse era apreender os sentidos atribuídos às narrativas presentes nas obras de arte representativas do período holandês no Brasil pelos livros didáticos de história. Trata-se portanto de uma pesquisa do tipo documental que envolveu a análise de quatro livros didáticos aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017.

O objetivo da pesquisa foi compreender como o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental aborda obras de arte referentes ao período holandês no Brasil. Como objetivos específicos buscamos 1) identificar as relações entre a arte e a história entendidas como narrativas que contam sobre modos de vida no Brasil colônia no período holandês; 2) identificar e analisar as propostas de uso de obras referentes ao período holandês no Brasil em livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental e 3) desenvolver uma sequência didática com uso de obras do período holandês para turmas do 7º ano do ensino fundamental.

Assim, esta pesquisa foi guiada pela seguinte questão: de que forma o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental aborda obras de arte referentes ao período holandês no Brasil?

Está estruturada em quatro partes, sendo a primeira, a introdução por meio da qual oferecemos uma visão geral da pesquisa. Na segunda parte - notas sobre o ensino de história - apresentamos alguns enfrentamentos e perspectivas atuais para o ensino de história; abordaremos a presença holandesa no Brasil com vistas a contextualizar o objeto de estudo da pesquisa e apresentamos os pintores holandeses - Frans Post e Albert Eckout - caracterizando algumas de suas obras.

Na terceira parte da dissertação apresentamos os resultados da pesquisa que buscou compreender como obras de arte referentes ao período holandês no Brasil são tratadas em livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

A quarta parte do trabalho consiste na apresentação de uma proposta de sequência didática para ensino de história com alunos do 7º ano do ensino fundamental, que assumirá o formato de um caderno didático a ser socializada com professores e professoras de história.

2 NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo não pretendemos esboçar a trajetória do ensino de história no Brasil por se tratar de tema demasiado amplo e por não se constituir em escopo desta investigação. Contudo, considerando que o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental constitui objeto dessa pesquisa, apresentamos alguns apontamentos relativos aos itinerários percorridos pelo ensino da disciplina, outros referentes à presença holandesa no Brasil, que constitui conteúdo das aulas de História no sétimo ano, e tecemos considerações contextuais sobre as obras de Frans Post e Albert Eckhout.

2.1 Ensino de história: enfrentamentos e perspectivas

No texto *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*, de Silva e Fonseca (2010), os autores discutem os intensos debates sobre a permanência, a ausência e os cortes de conteúdos da disciplina de história, sobretudo no período de 1964 a 1984, vivido sob a égide de um regime militar. Esse período, em razão das características políticas e econômicas que marcaram tais governos, deu ênfase a um processo de desvalorização do conhecimento histórico e do próprio profissional da área. Ao final desse período ditatorial, alguns conflitos não finalizaram e novos conflitos surgiram.

Houve, no início dos anos 1970, a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a instituição da Lei 5692/71, tornando obrigatória a educação para crianças entre 7 e 14 anos, nos quais deveriam cursar da 1ª a 8ª série, agrupadas no 1º grau, enquanto o 2º grau¹, voltava-se para a formação técnico profissionalizante. Mesmo enfrentando resistências, esse modelo perdurou por mais de dez anos, reduzindo a formação geral do aluno à dimensão técnica e prejudicando, sobretudo as aprendizagens das ciências humanas.

Notadamente, é possível observar a desvalorização sofrida pela área das ciências humanas e do profissional de seu ensino, porque é também nesse período, que a formação desses profissionais passa a ser feita em cursos de curta duração,

¹Nomenclatura da época e que hoje corresponde ao ensino médio.

tendo como justificativa a existência de uma grande demanda por professores. Assim, a solução teria sido formar:

Uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia e educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, T. 2003, p. 20).

Por outro lado, no que concerne aos investimentos financeiros, no início dos anos 1980, período do processo de redemocratização, tornou-se obrigatório o investimento de 12% da receita da União na educação e 25% para os estados e municípios, percentual que não passava de 7,3% em 1975. É nesse período também que o índice de escolas particulares chega a 41% das matrículas no ensino médio, preparando os alunos para prestar vestibular para as universidades e cursos profissionalizantes noturnos, ficando visível ainda a ênfase na educação voltada para o trabalho, pois apesar dos investimentos serem crescentes, dos anos 1970 para os anos 1980, os índices tanto de evasão escolar como de repetência continuavam crescentes, mantendo, uma mesma elite no poder.

Diante do processo de mudanças políticas e econômicas vivenciado nos anos 80, a educação também passou por reformulações, sobretudo nos currículos, pelo menos na maioria dos estados do Brasil. Contudo, é nos anos 1990, diante da intensificação do fenômeno da globalização e de novas lutas no cenário nacional, que as diretrizes da educação brasileira passam por mudanças gradativas porém reais, ecoando também no ensino de história.

Com a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a disciplina de Estudos Sociais nos quatro primeiros anos da escolaridade foi retirada e a História e a Geografia voltam a ser disciplinas autônomas, ainda que lecionadas por professores polivalentes nessa fase da escolarização infantil. Para os anos finais do ensino fundamental, no entanto, os professores devem ter formação específica nas disciplinas correspondentes. (FONSECA, T. 2003).

Para os anos finais da educação básica, segundo Viamonte (2011) houve a separação formal entre ensino médio e educação profissional, ficando visível, a dualidade entre dois aspectos – formação geral e formação para o trabalho – como consequência de um processo de internacionalização da economia capitalista. Isso

porque por exigência do mercado de trabalho fazia-se necessária ao jovem apenas uma formação básica nas várias áreas, devendo-se, em contrapartida, investir na formação de um trabalhador que desenvolvesse habilidades, competências e conhecimentos técnicos, indispensáveis ao desempenho de suas funções no mercado de trabalho, demonstrando o caráter próprio da educação para o trabalho.

Nos anos 2000, diante de um novo governo, discussões voltam à tona sobre a questão do ensino médio, onde se vê a necessidade de integrar o ensino médio ao ensino profissional como possibilidade de formação técnica, assim como de continuidade dos estudos na Educação Superior. Seria assim possível uma solução para ensino médio que garantisse a integralidade da educação básica e, também, atendesse aos objetivos de uma formação profissional. (VIAMONTE, 2011).

Depois de mais de 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases² e da mais recente edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio³, podemos observar um novo momento de disputas. Ferreti e Silva (2017) dizem:

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. [...] Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. (Ferreti e Silva, 2017 p. 400).

Em contrapartida, no contexto da Educação Básica, é possível perceber um cenário no qual, desde os anos 1980, vem emergindo programas de pós-graduação *strictu sensu*, no campo de estudos sobre o ensino de história, trazendo à tona a problematização do ensino nas salas de aulas de história, que devem ser encaradas como ambiente propício à emergência de objetos de investigação.

Esse fato demonstra que o ensino de história está consolidado como um campo de pesquisa e o ensino de história como um campo de saber autônomo que conta com diversos recursos facilitadores da prática docente, possibilitando a construção do conhecimento histórico, pelo aluno, como parte importante do processo de aprendizagem.

² Datada de 20 de dezembro de 1996

³ Resolução CNE/CEB, nº 02 de 30 de janeiro de 2012.

Esse campo do saber se contrapõe aquilo que era defendido por historiadores que inspirados pelo positivismo, detinham a ideia de documento como registro oficial escrito, imaginando que esse documento seria o testemunho do real e deveria prevalecer sobre outros possíveis registros. Nesse sentido:

Cabia ao historiador, depois de constatar a autenticidade do texto, descrever o real, baseando-se nos dados nele descritos. Assim, o texto era valorizado apenas pelo que continha, encarado apenas como informante de conteúdos, simples suporte de informação. Nem todo texto era considerado documento. Só eram utilizados os oficiais, aqueles voluntariamente produzidos com o intuito de registrar acontecimentos políticos, militares, jurídicos e diplomáticos, como certidões de cartórios, escrituras de compra e venda, atas das Câmaras ou do Senado, relatórios de secretarias de governos, leis, inscrições em templos ou monumentos, cartas etc. (PCN, 1998, p. 84).

Contudo, no decorrer do século XX, o conceito de documento foi se ampliando e fez-se necessário o reconhecimento e a utilização de outros documentos além do escrito, para que distintos aspectos da vida social fossem estudados. Assim, além de essas diversas linguagens tornarem-se fontes históricas, também passaram a ser adotadas como ferramentas didáticas.

Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc. (PCN, 1998, p. 84).

Assim é possível concluir que, sejam escritos, sonoros ou iconográficos, os documentos têm características em comum, como fontes que servem para a pesquisa histórica e podem ser aplicadas numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar apontando pistas para o desvendamento do passado, mesmo entendendo que são fragmentados, ou até dúbios e com intenções, significados não explicitados e nítidas omissões. Jacques Le Goff (1990) diz que um documento:

é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro

lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1990, p. 538).

Assim, entendemos que não faz sentido para o aluno um ensino que se limita ao livro didático ou a repetição de informações, como datas e localidades, pois o passado não trata de uma realidade única, estática e sem relação com a realidade social do aluno. Trata-se, ao contrário, de um campo de pesquisa que devemos adentrar munidos de nossas próprias questões. Desse modo, entendemos que o aluno precisa ter motivação para o aprendizado, e que o professor é aquele que a ‘traz para fora’, fazendo com que as ‘ferramentas’ utilizadas para estudar história sejam aplicadas e possam atingir o objetivo do ensino, que é a aprendizagem. Assim, quanto a abordagem dos conteúdos, o professor-pesquisador, não pode se deter a determinismos, uma vez que na história nada está previamente estabelecido.

Por outro lado, atualmente há uma vasta literatura sobre o ensino de história, sobre a prática da docência, sobre a importância de o estudante se perceber como sujeito histórico, entre outras tantas possibilidades de ampliação do entendimento sobre a realidade social e histórica. Esses estudos dão conta que não há espaço para um ensino de história que não leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, que não parta do seu cotidiano abordando, por exemplo, a história local, fortalecendo o sentimento de pertencimento, fazendo um paralelo com a história nacional e levando o aluno a se sentir parte do processo histórico.

Essa literatura (FONSECA, 2003; RELA e TROGLIO, 2017; FOCHESSATTO, 2013; AMORIM e SILVA, 2016) vem apontando para um processo de ensino de história que envolva o uso de diferentes linguagens, que já se fazem comuns em algumas escolas e que não podem prescindir de serem utilizadas de maneira contextualizada e planejada, favorecendo a aprendizagem histórica.

Frente a esse contexto, as mídias sociais têm de um modo geral, uma aparente vantagem diante dos professores no que diz respeito aos possíveis meios para ensinar e aprender história. Assim, os vídeos que muitas vezes viralizam na internet são vistos como verdades e são produzidos com muitas imagens, sons, com jovens narrando episódios, com a linguagem própria dos adolescentes, chamando sua atenção. Esses meios podem até parecer concorrentes dos professores, do mesmo modo que as novelas, os filmes e as séries que podem se mostrar mais

interessantes que as aulas, considerando que as crianças e adolescentes passam um certo período na escola e vários outros períodos com a internet a sua disposição.

No entanto, a linguagem narrativa por meio da qual os fatos são apresentados às crianças e aos adolescentes, parece ser a única semelhança entre essas mídias e a história, sendo esta última entendida como uma narrativa comprometida com a leitura e interpretação de fontes históricas pelo historiador. Além disso, nenhum desses meios tem como função ensinar história, fazendo com que as aprendizagens por eles proporcionadas sejam, de modo geral, fragmentadas.

Contudo, entendemos que essas mídias não devem ser vistas como concorrentes, mas como possibilidades de ensino e de aprendizagem, porque a intenção ao estudar e aprender história não é buscar a verdade absoluta dos acontecimentos, como já fora compreendido, mas é estimular nos alunos a construção do pensamento crítico e histórico.

Desse modo, o professor entende e/ou sente a necessidade, de se apropriar de novas linguagens, diversificando a utilização dos materiais didáticos como instrumentos de trabalho, utilizando-se de documentos, sejam eles escritos ou fontes imagéticas, histórias em quadrinhos, artefatos, música, entre outros constituindo-se desafios metodológicos ao professor. (MEDEIROS 2005).

É legítima a apropriação de diversos materiais para o ensino de história, porém essa apropriação requer um fazer pedagógico direcionado e específico, cumprindo um planejamento. Nesse sentido, Fonseca S. (2003), defende o uso de diferentes linguagens no ensino de história, por entender que

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de convivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, S. 2003, p.164).

Na tarefa de instigarmos nas crianças e adolescentes o desejo de estudar e aprender história, o uso dessas linguagens favorece a compreensão do processo histórico como resultante das ações de pessoas comuns em suas múltiplas atividades, inclusive nas formas de expressões artísticas. Porém, esse uso demanda do professor “um esforço para mapear distintos olhares sobre formas específicas de

linguagens, apontando potencialidades, possíveis riscos, ciladas, vantagens e desvantagens nesse desafio metodológico”. (FONSECA, S. 2003, p.164).

Para Fonseca S. (2003), não se trata de fazer uso de diferentes linguagens de forma aleatória, mas sistematizada para que a aprendizagem seja significativa, formativa e ajude o estudante a compreender o mundo e nele intervir. Isso porque a formação do estudante vai além do conhecimento formal de conteúdos históricos e as diversas linguagens são alternativas para a formação desse estudante em sentido amplo, ou seja, favorecem uma formação com possibilidades de criação e desenvolvimento de atitudes e procedimentos e nesse contexto requer do professor uma postura reflexiva e de constante atualização.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, editados no final dos anos 1990, já orientavam o trabalho docente a partir de diferentes linguagens por meio das quais os sujeitos e os grupos sociais dão a conhecer suas formas de organização política, econômica e cultural; seus modos de vida e relações sociais tecidas em determinada época. De acordo com o documento curricular:

São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte). (BRASIL, 1997, p.50).

Essa perspectiva de ensino de história é também defendida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes.(BRASIL, 2017, p.396).

Nesse sentido, podemos observar que o uso de diferentes linguagens, por fazerem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, fazerem parte do mundo em que eles estão inseridos, auxilia na difusão e compreensão do conhecimento histórico escolar, que através do trabalho investigativo do professor, traz para as aulas o

exercício de produção do conhecimento histórico escolar. Não se trata apenas de tornar as aulas mais atrativas pela utilização de imagens por exemplo, mas de possibilitar que os alunos tomem gosto pela aprendizagem de história e desenvolvam uma consciência histórica⁴.

Como professores precisamos compreender a imagem a partir de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa, como cinema, fotografia, história em quadrinhos, charges e as artes plásticas como um todo (LITZ, 2008), afastando-nos da utilização de imagens como ilustração ou apêndice para atividades em aulas de história, essas linguagens devem, a partir de debates, contribuir para ampliação do campo de estudo da disciplina, assim como para alargar os conceitos de ensino e de aprendizagem, modificando o processo, fazendo-o mais intenso, agradável e significativo.

No caso do trabalho com imagens, é possível ao aluno fazer contato com testemunhos diretos de temas históricos, mas para isso faz-se necessário, uma proposta metodológica alicerçada em pressupostos pedagógicos e historiográficos para que a imagem se torne uma fonte válida nos processos de ensino e de aprendizagem. (MEDEIROS, 2005).

Nesta pesquisa estão sendo utilizadas como diferentes linguagens as obras de artes que foram produzidas pelos artistas que vieram para Pernambuco na comitiva do administrador Maurício de Nassau no século XVII. Algumas dessas obras estão em museus espalhados pelo mundo, outras em museus brasileiros e outras ainda compondo coleções particulares. Em Pernambuco, essas obras podem

⁴ Sobre consciência histórica, Agnes Heller e Jörn Rüse, destacam que a consciência histórica não se trata de uma meta a ser alcançada, mas é da condição da existência do pensamento, ou seja, não está restrito a nenhum momento histórico, espaço geográfico ou classe social ou até mesmo ao grau de instrução. Para Heller, é própria do homem a consciência histórica, pois não se trata de uma opção, mas da necessidade de atribuir significado, onde desse modo é possível transformar as ações do presente, que ecoará no futuro. Para Rüsen trata-se de um “processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato”. Assim ambos os autores convergem na ideia que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Considerando que o homem tem o poder de raciocínio e vive no espaço e no tempo, ele sempre pensa sobre o passado e por conta disso é capaz de vislumbrar o futuro. Assim a consciência histórica é inerente ao ser humano e se apresenta como um exercício desenvolvido por qualquer indivíduo. Contudo, qual seria o papel do saber histórico oferecido nas escolas já que a consciência é anterior à própria vivência escolar? O professores de História podem interferir na consciência histórica presente entre seus alunos. Para tanto, existe a necessidade de dialogar com a consciência histórica presente entre os alunos e promover novas possibilidades de orientação para a vida a partir daquilo que já foi vivenciado.

ser encontradas no museu do Estado e no Museu do Instituto Ricardo Brennand. Para Medeiros (2005, p.65):

o uso de pinturas e gravuras é uma das possibilidades de trabalho com fontes e objetos imagéticos para estudar momentos históricos. No trabalho com essas fontes históricas, devemos ter uma postura questionadora do documento, observando formas, cores, personagens, ações, vestimentas, paisagens. É necessário tentar interpretar a mensagem que o documento quer transmitir, viajar na época em que ele foi produzido, reconstruindo contextos e momentos históricos. É importante conhecer dados da autoria para que possamos perceber intenções e valores que o documento possa emitir.

As produções artísticas visuais do período estudado, foram produzidas em um contexto específico, sobre uma ótica que leva em consideração o tempo, o espaço, as referências religiosas, entre outras questões, ou seja, trata-se de obras cheias de intencionalidade. Podemos perceber o legado histórico-cultural deixado nessas obras produzidas por artistas holandeses, protestantes, num período de grandes transformações sociais, religiosas, políticas e diante da curiosidade do Velho Mundo sobre a fauna e a flora, bem como sobre os habitantes e o cotidiano dos africanos escravizados, dos indígenas, da vida colonial. Esses artistas retrataram o Brasil num estilo do barroco holandês.

É possível assim, utilizar as obras como material didático e como fontes históricas na sala de aula, fazendo emergir delas questões-problemas, fazendo comparações com documentos escritos e com imagens atuais das localidades representadas, possibilitando aos estudantes atribuírem sentido ao estudo da presença holandesa no Brasil.

2.2 A presença holandesa no Brasil

No currículo de história o tema da Presença Holandesa no Brasil faz parte do programa do 7º ano do ensino fundamental anos finais e consta dos livros didáticos, constituindo-se como um tema nacional, mas também é visto como um tema local, quando relacionado ao ensino de história no estado de Pernambuco.

Os holandeses fizeram duas tentativas de incursão ao Brasil. A primeira, em 1624, adentrando pela cidade de Salvador na Bahia, sede do governo-geral do Brasil, à época. A reação contra a presença holandesa foi forte e os luso-brasileiros

encurralaram os invasores e impediram seu avanço, expulsando-os em 1625. Salvador ainda foi saqueada e ameaçada por duas vezes em 1627, mas não houve sucesso na tentativa de invasão.

A segunda tentativa, dessa vez com sucesso, se deu em Pernambuco, em 1630 onde os holandeses permaneceram até 1654, denominando Recife de Nova Amsterdã capital da Nova Holanda, e que correspondia ao Nordeste conquistado. Os governantes locais não conseguiram reunir tropas suficientes para rechaçar a invasão. (SCHAALKWIJW. 1986).

O primeiro momento da incursão de 1630 a 1637, foi marcado pelas lutas constantes entre holandeses e portugueses e pela expansão territorial, onde os holandeses conseguiram sair de Olinda e conquistaram a Paraíba, o Rio Grande do Norte e Itamaracá em Pernambuco, firmando sua dominação na região Nordeste.

Um segundo momento da invasão foi marcado pela administração de João Maurício de Nassau, entre 1637 e 1645, que apesar de alguns conflitos, foi um período considerado por alguns como a “idade de ouro” do domínio holandês em Pernambuco. E por fim, o terceiro momento de 1645 a 1654, que corresponde às guerras de restauração por parte dos portugueses e à derrota definitiva das forças holandesas. Podemos observar que o período foi curto, variando entre guerras e conquistas.

Maurício de Nassau, a convite do governo holandês e da Companhia das Índias Ocidentais⁵, adotou como governador várias medidas econômicas, político-administrativas e culturais, como por exemplo, a realização de acordos com os senhores de engenho, fornecendo empréstimos com pagamento a longo prazo em troca de apoio político. Os senhores de engenhos precisavam reconstruir e modernizar seus engenhos, diante da destruição ocorrida durante o período de guerras.

Os holandeses eram protestantes e, diferentemente dos portugueses, escolheram exercer uma política de tolerância cultural e religiosa, permitindo a prática de cultos religiosos indígenas e africanos e a construção da primeira

⁵ A Companhia das Índias Ocidentais, DutchWest-IndischeCompagnie (WIC), foi uma empresa de comércio holandês, fundada em 1621, como objetivo de promover uma guerra econômica contra a Espanha e Portugal. O monopólio ibérico no comércio entre a Europa e Américas era um incômodo político e econômico e a empresa foi fundada pelos holandeses como maneira de promover negócios entre as colônias americanas e africanas.

sinagoga do Brasil. As condições de vida na cidade também melhoraram nesse período, com investimentos em saneamento básico, em abertura de ruas e construção de casas, pontes e canais, e na organização das vilas.

Podemos destacar os aspectos científico e cultural. Nassau trouxe da Holanda, um grupo conhecido como "missão holandesa", que incluía pintores, desenhistas, astrônomos, médicos, arquitetos, escultores e outros cientistas e artistas. Foram os primeiros a explorar e registrar sistematicamente o cenário natural e humano do Brasil colonial. Na pintura e no desenho, destacaram-se Frans Post (1612-1680), Albert Eckhout (1610-1665), Zacharias Wagener (1614-1668) e Caspar Schmalkalden (1617-1668). O livro *Theatrumrerum naturalium brasiliae*, reúne centenas de desenhos desses artistas. (SILVA, 2010).

Os diversos acordos firmados por Maurício de Nassau e os senhores de engenho, não se mostraram satisfatórios. Nassau queria construir mais do que podia e os acordos trouxeram um certo prejuízo à Companhia das Índias Ocidentais, fazendo com que o retorno de Nassau à Holanda fosse solicitado e a Companhia assumisse o controle da colônia.

No ano seguinte à demissão de Nassau, iniciou-se a chamada Insurreição Pernambucana com guerras que perduraram de 1644 até 1654. Os holandeses foram derrotados, fizeram um acordo com Portugal e deixaram a colônia. Em 1661, em Haia, na Holanda, Portugal e Holanda assinaram um acordo que estabelecia uma indenização devida aos holandeses pelos investimentos feitos no Brasil.

Figura 1 - Domínio holandês no Nordeste do Brasil: 1630-1654.



Fonte: <http://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/invasoes-holandesas>. Acesso em 10.04.2018

Fazendo uma ligação entre essa breve contextualização e o objeto de estudo desta pesquisa destacamos que a comitiva trazida por Nassau produziu um amplo material documental que pode ser explorado como fonte, oferecendo subsídios ao ensino e à aprendizagem de história não apenas por meio dos registros escritos, mas também dos registros imagéticos. Na comitiva trazida à colônia vamos destacar dois artistas, Albert Eckhout e Frans Post.

2.3 Os pintores holandeses

Albert Eckhout (1610-1665) foi um dos artistas trazidos na comitiva de Maurício de Nassau para pintar a natureza dessa terra tão diversificada. É considerado o primeiro pintor europeu a lançar um olhar de caráter etnográfico sobre os nativos do Novo Mundo. Suas telas, na maioria, eram enormes quadros com mais de dois metros de altura e foram pintadas para o Palácio de Friburgo, onde Nassau morava em Recife e todas as obras foram levadas pelo governador ao final do seu governo (SOARES, 1999).

Da produção de Albert Eckhout em terras brasileiras, destaca-se o conjunto de 21 pinturas conservadas no Departamento de Etnografia do Museu Nacional da Dinamarca, originário de um conjunto de 26 quadros ofertados, em 13 de julho de 1654, por Maurício de Nassau a Frederico III. Desse conjunto destacam-se oito grandes painéis, pintados a óleo sobre lona, alguns deles assinados no Brasil: Datam de 1641 - Índia Tapuia (264 x 159cm), Mulher Tupi (265 x 157cm), Mameluca (269 x 170cm), Homem Negro (273cm x 167cm) e Mulher Negra (267cm x 178cm); de 1643 - Índio Tapuia (266 x 159cm), Índio Tupi (269 x 170cm); uma série de 12 naturezas-mortas com frutas e vegetais tropicais ou cultivados em solo brasileiro (todas sem indicação de data) e o grande painel Dança dos Tapuias (172cm x 295 cm) também sem data.

Oliveira (2005), observa as obras de Eckhout como uma alegoria sendo "(...) uma forma metafórica de resumir um conjunto de ideias (...)" (OLIVEIRA, 2005, p.6), ou seja, sua obra fala sem palavras, assim é possível ver como um retrato etnográfico dos tipos físicos vistos no litoral nordestino do período colonial. A mesma

autora faz uma análise das obras de Eckhout, onde traz os aspectos da sociedade da época.

A primeira obra destada é *Dança Tapuia* (172 x 295cm), diante do formato da grandiosidade da tela somos levados à ilusão de que os Tapuias estão prestes a sair da tela. Nela oito indígenas jovens e fortes, estão dançando diante de duas mulheres também jovens e grávidas, dentre os rapazes há um de frente como se estivesse encarando o espectador convidando-o participar da dança. Eles estão com tacapes e flechas nas mãos,

basta (o espectador) dar um passo à frente e enfeitar-se com as penas, não antes de jogar fora as roupas européias e entregar-se de corpo nu ao frescor verdejante da natureza tropical, pois só assim é possível degustar as benesses do paraíso redescoberto (OLIVEIRA, 2005, p. 7).

Figura 2: *Dança Tapuia*. Óleo sobre tela 172 x 295 cm.



Albert Eckhout. Séc XVII. (Copenhague, Dinamarca).

Talvez essa seja a obra que tenha menos elementos alegóricos, como ressalta Oliveira (2005, p. 8) “penso que, na verdade, essa é a única pintura de Eckhout em que não há a associação direta das personagens a elementos claramente alegóricos”, é mais uma descrição de um momento capturado pelo artista.

Há, ainda, os quatro casais, que também, segundo, as pesquisas de Carla Mary Oliveira (2005), tem uma grande carga de elementos alegóricos. Esses

elementos os posicionam hierarquicamente no mundo do colonizador ou os tira do seu próprio mundo, por assim dizer.

Figura 3: *Mulher Tapuia.*



Albert Eckhout. 1641. Oleo sobre tela 272cm x 165cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 4: *Homem Tapuia.*



Albert Eckhout. 1641. Oleo sobre tela 272cm x 165cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Esses casais são retratados separadamente como podemos ver nas figuras 3 e 4; possuem uma aparência de mais velhos que os da obra anterior (*Dança Tapuia*) e portam objetos que anunciam sua integração com o ambiente local.

Na obra *Mulher Tapuia* (figura 3) é possível identificar símbolos que a distanciam do mundo “civilizado” como, por exemplo os referentes ao canibalismo, que causava pavor aos europeus, é bem visível.

Para essa índia, carregar pedaços de um corpo humano não é nada que fuja do normal, e essa atitude foi interpretada, durante muito tempo, como exemplo do canibalismo como um ato alimentar cotidiano dos índios brasileiros, o que certamente era um exagero, apesar de não ser possível negar sua prática em atos ligados à guerra e ao funeral de entes queridos. (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Na imagem do *Homem Tapuia* (figura 4) não há referências ao canibalismo, no entanto é possível perceber a força penetrante do olhar,

daqueles que incutem temor a quem ousar cruzar seu caminho. A luz da cena lembra, mais uma vez, a de um palco, pois ao mesmo tempo em que incide lateralmente sobre o semblante do guerreiro Tapuia, marcando sua testa e a maçã direita de seu rosto, um leve reflexo delineia seu braço

esquerdo, como que em contraluz. Ao fundo, por trás da cabeça do índio, as nuvens se abrem e dali a luz emana para a planície que se estende até o horizonte. Sua mão direita traz quatro dardos, apoiados sobre o ombro, e seu propulsor. Na mão esquerda, um tacape que aponta, quase que com desleixo, para um pequeno grupo de índios que dança em volta de um prisioneiro numa clareira em frente à mata, no plano intermediário da paisagem. O verniz e a oxidação dos pigmentos da tela, com seu conseqüente escurecimento, fizeram com que esse detalhe se tornasse quase imperceptível, especialmente através de reproduções e fotografias. O triunfo do “selvagem” sobre a natureza se mostra na jibóia (*Constrictor constrictor*) de cabeça ensangüentada que acaba de ser abatida pelo guerreiro, e na falta de preocupação em relação à venenosa caranguejeira (*Phormictopus cancerides*) próxima ao seu pé direito. Os ornamentos mostram sua integração à comunidade Tapuia: ele é também um dos que dançam junto à mata, está para além do mundo do homem branco.(OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Figura 5: *Mulher Tupi*.



Albert Eckhout.1641. Oleo sobre tela 272cm x 165cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 6: *Homem Tupi*.



Albert Eckhout.1643. Oleo sobre tela 272cm x 163cm..
(Copenhague, Dinamarca).

Quanto ao segundo casal, mostrado nas figuras 5 e 6, o artista insere uma paisagem com características que tanto falam da posição social, quanto de sua inserção no mundo “civilizado”. Os índios anteriores estão ambos nus, porém o casal Tupi está ambos com um tipo de saia de algodão branca.

O homem Tupi tem a sua esquadra no chão uma plantação de mandioca, base a alimentação tanto de índios quanto de europeus e ao fundo, um rio, com a presença de índios lavando roupa e tomando banho, é possível até perceber duas embarcações.

Na obra *Mulher Tupi*, a presença do europeu é mais perceptível ainda, por exemplo: a criança em seus braços tem pele mais clara, podendo ser identificada como mestiça e por traz há uma casa-grande correspondente ao período, com uma torre de observação e com primeiro andar e varanda – também encontrda nas obras de Frans Post. Ainda na passagem de fundo podemos ver o colonizador,

possivelmente um holandês, trajando a característica roupa preta com larga gola alva e trazendo a cabeça coberta por um chapéu de abas largas. Não só a construção remete ao colonizador, mas também seu entorno, cujo espaço é organizado simetricamente em relação à casa-grande, com aléias de árvores frutíferas e palmeiras, povoado por pequenos rebanhos de cabras, algumas vacas e também trabalhadores índios e negros: é dali que vem a riqueza que tanto interessou os holandeses e motivou-os a ocupar as terras do Nordeste brasileiro. (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Outras características além da saia rústica de algodão branco, são um cesto sobre sua cabeça com objetos diversos e uma bananeira à esquerda, também um alimento básico como a mandioca vista na imagem do *Homem Tupi*.

Esse casal Tupi parece já estar adaptado ao convívio com o branco e ter um papel na estrutura social do colônia, talvez não como escravos diretamente, mas como trabalhadores da casa-grande.

Figura 7: *Mulher Negra*.



Albert Eckhout.1641.
Oleo sobre tela 282cm x 189cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 8: *Homem Negro*.



Albert Eckhout.1643.
Oleo sobre tela 272cm x 163cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Os quadros *Mulher Negra* e *Homem Negro*, demonstrados nas figuras 7 e 8, segundo Oliveira (2005), suavizam a condição de escravização dos negros, pois apresentam corpos fortes, aparentando ter boa alimentação e bons tratos, sem a presença de açoites ou correntes. Ambos estão em frente ao mar. Inclusive se questiona se estariam no Brasil ou na África, porque as árvores estilizadas parecem ser africanas. Da mesma forma, a presa de elefante sob o pé do homem e a ave na mão do menino também retratam uma espécie animal africana, dando perceber que poderiam ser uma representação das conquistas de Nassau na África entre 1637 e 1641.

Há uma obra Wagener, artista que também compôs a comitiva de Nassau, em que a mulher negra é representa

com uma marca do monograma de Nassau feita a ferros quentes sobre seu seio esquerdo: tratava-se, portanto, de uma escrava. Eckhout omite a informação em sua pintura, (...) pois o trabalho, tanto do índio Tupi quanto do escravo africano, sempre conseguido à base de coerção, era indispensável para o perfeito funcionamento das engrenagens comerciais da WIC. (OLIVEIRA, 2005, p. 11).

Figura 9: *Mulher Mameluca*.



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 282cm x 189cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 10: *Homem Mestiço*.



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 274cm x 170cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Nesse último casal ambos estão bem vestidos, apesar de descalços. A *Mulher Mameluca* (figura 9), traz uma sensualidade discreta, representada na puxada do vestido branco. Uma característica que aponta a fertilidade é o casal de

porquinhos-da-índia; há ainda plantas típicas da região e ao fundo uma planície cultivável, provavelmente com plantações de cana-de-açúcar.

Enquanto isso, o Homem Mestiço (figura 10) apesar de vestido, está descalço e de pernas descobertas, sinalizando sua posição subalterna, além de que

seu florete não tem bainha completa e apenas a ponta da espada é protegida com um sabugo de milho seco, o que mostra, também, que não tinha posses suficientes para cuidar melhor de uma de suas armas. No entanto, ele monta guarda ao lado de uma plantação de cana-de-açúcar, a grande riqueza do Brasil holandês. No mar, na linha do horizonte, três naus remetem ao comércio atlântico. (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Com esses retratos é possível ver os níveis de civilidade, demonstrado por Eckhout.

Da barbárie dos Tapuias passa-se à docilidade dos Tupis e ao vigor físico dos negros africanos para, por fim, chegar-se ao amálgama da mestiçagem. É um processo de hierarquia do mundo brasileiro, que condiz com as concepções do ideário pré-iluminista da Europa do século XVII. Em Homem Mulato e Mulher Mameluca, assim como nos outros três casais de Eckhout, todos os elementos da cena retratada tem um sentido simbólico. (OLIVEIRA, 2005, p.12)

A seguir apresentamos uma lista de pinturas de natureza morta⁶ produzidas por Eckhout que retrata a base da alimentação brasileira, desde aquela época até os dias atuais, obras com grandes detalhes e cores vivas, retratando toda a exuberância dos vegetais nativos.

Figura 11: *Bananas, goiaba e outras frutas.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 90 x 90cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 12: *Abacaxi, Melancias etc.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 91cm x 91cm.
(Copenhague, Dinamarca)

⁶ Natureza-morta é um tipo de pintura e fotografia em que se veem objetos inanimados, como frutas, louças, instrumentos musicais, flores, livros, taças de vidro, garrafas, jarras de metal, porcelanas, dentre outros objetos. Se refere à arte de pintar, desenhar, fotografar composições deste gênero.

Figura 13: *Cabaças, frutas cítricas e cactos.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 94 x 94cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 14: *Abóbora, Melão e Outros Vegetais.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 91 x 91cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 15: *Abóboras e melões.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 91 x 91cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 16: *Mandioca.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 93 x 93cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 17: *Castanhas-do-pará.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 92 x 92cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 18: *Cocos.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 93 x 93cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 19 *Inflorescência de Palmeira, Pimentas etc.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 85 x 85cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 20: *Cabaças finas.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 93 x 94cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 21: *Cabaças.* Óleo sobre tela



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 91 x 91cm.
(Copenhague, Dinamarca).

Figura 22: *Abacaxi, mamão e outras frutas.*



Albert Eckhout. Séc XVII.
Óleo sobre tela 83 x 92cm.
(Copenhague, Dinamarca)

Essas obras foram produzidas para decorar as paredes do principal salão do Palácio Friburgo. Ou seja, lugar de passagem dos convidados de Nassau, que assim, podia expor toda sua possessão. Os dois tipos de retrato, etnográficos e natureza morta, serviam para representar a opulência da Companhia das Índias Ocidentais na conquista do território brasileiro, e desse modo também, o poderio do Governador Maurício de Nassau.

Esses detalhes circunstanciais ligados às pinturas de Eckhout, contudo, permitem pensá-las como alegorias desse mundo holandês no Brasil e, como alegorias, esses retratos são também discurso: um discurso de dominação e tentativa de tradução dos trópicos através de parâmetros estéticos europeus, um discurso que mantém sua força até hoje, justamente por basear-se num mercado simbólico que, no campo das artes plásticas, pôde manter seus códigos e as relações simbólicas por eles significadas preservadas. (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Frans Janszoon Post (1612-1680), nasceu e se formou na cidade de Haarlem, na Holanda, chegou ao Brasil com 24 anos, e regressou com Nassau à Holanda em 1644, foi o primeiro a registrar as paisagens das terras brasileiras, foi responsável por documentar, em cores, os panoramas naturais. Acompanhou Nassau em suas viagens, tornando-se a memória visual do governador e uma espécie de cronista de paisagem. Produziu pouco mais de 160 peças que se tem registro, das quais 17 estão no museu do Instituto Brennand, em Recife.

Os estudiosos das obras de Post, classificam suas criações em quatro momentos importantes, o primeiro correspondente aos sete anos que passou no Brasil, com a criação de aproximadamente 18 obras, das quais apenas sete são localizados, as demais sumiram. O segundo momento, corresponde ao período de seu retorno à Holanda, entre 1644 e 1659, onde houve a preocupação do artista em pintar o que foi observado, fato que se tornou possível tendo em vista seus esboços, que se transformaram em telas e também em desenhos para o Livro de Barleaus⁷. O terceiro momento, vai de 1659 a 1669, considerado o período mais produtivo; o auge da sua carreira, e por fim a quarta fase do seu trabalho que corresponde a um período de decadência artística e pessoal vivido entre 1669 a 1679.

Os holandeses tinham a prática de produzir obras de paisagens, com características topográficas e detalhadas como mapas, e essas obras serviram como 'um portal para o outro lado', ou seja, como um melhor modo de os europeus conhecerem terras distantes conquistadas, nesse caso específico, as terras brasileiras.

As paisagens não podem ser consideradas como ingênuas, pois o olhar do artista passa a ser o ponto de vista do qual se reconstrói a paisagem, portanto a utilização de esquemas estruturais que organizam o aspecto visual: "o horizonte, a vegetação, a iluminação, a intervenção humana sobre a natureza, tudo deve ser mostrado de modo a ser compreendido como um discurso, que torne possível interagir e assimilar as informações presentes na 'natureza'". (OLIVEIRA 2005, p. 20).

⁷ Gaspar Barleus foi um dos primeiros cronistas do Brasil. Produziu, ao lado de Frans Post, o livro conhecido como o livro de Barleus, com 340 páginas, 56 ilustrações, datado de 20 de abril de 1647 lançado em Amsterdan. Trata-se de uma obra-prima gráfica encomendada por Maurício de Nassau para mostrar o resultado do seu governo em Pernambuco. "Post e Barlaeus participaram da construção do conhecimento sobre a colônia holandesa como um empreendimento político" (OLIVEIRA, 2013, p.61)

Os holandeses eram grandes artistas de paisagens e como havia um padrão de produção dessas paisagens, Frans Post, manteve-se fiel às regras de sua época, porém com diferenças, afinal ele estava em um lugar com clima, fauna e flora, cultura diferentes, assim ele transportou para o Brasil a tradição da pintura de paisagens. “Ele leva para as suas telas as paisagens do Brasil com toda a fidelidade naturalista, sempre adaptando quando possível, pois pintar paisagens com vegetação exótica e frondosa requer muitos estudos e observações.” (OLIVEIRA, 2012. p. 67-68).

As obras de Post possuem características próprias que marcam sua produção como o primeiro artista, em terras americanas a ter uma visão real e ao mesmo tempo poética (LEITE, 1967). Essas características estão presentes na obra "O carro de bois", que se trata provavelmente de sua primeira tela produzida em terras brasileiras:

linhas baixas do horizonte com céus altos em planos abertos para uma vasta área em contraposição à vegetação ou motivos em primeiro plano em desenhos simplificados, mas meticolosos. Nota-se nessas telas um certo colorido homogêneo de tons rebaixados mais próximo à pintura holandesa do que à cor da paisagem local. Tais composições em perspectiva baixa eram comuns a um tipo de pintura panorâmica desenvolvida na época pelos holandeses. A elas, Post acrescenta a paisagem do Novo Mundo. Dessa junção surgem pinturas informativas e serenas, contidas diante da exuberância tropical. (LEITE, 1967).

Figura 23: *O carro de bois.*



Frans Post. 1638. Óleo sobre tela 61 x 88cm. (Museu do Louvre/França)

(...) a paisagem mostra-nos uma terra de colinas verdejantes e água abundante. A natureza é representada no quadro pela grande árvore de

acácia à esquerda, como também podemos ver, claramente, no quadro, os temas antrópicos nas figuras masculinas. Estes são os escravos na lida diária do trabalho. O carro de tração animal é puxado por dois bois, essa era a melhor máquina de deslocamento para vencer as grandes distâncias percorridas pelos colonos nessas terras sem fim. (OLIVEIRA, 2013, p.13).

Oliveira (2013) faz um interessante trabalho, tratando as obras de Post como fonte de pesquisa, fazendo paralelo com escritos⁸ do mesmo período. O autor observa como as pinturas são capazes de apresentar as descrições sobre os espaços do Brasil holandês, demonstrando como o holandês percebia o ambiente na América holandesa, trazendo relatos desde o reino animal, a flora e também os ambientes modificados pela presença do colonizador. (OLIVEIRA, 2013, p.31).

É possível pensar numa análise das obras de Post a partir de Panofsky (2001), que organizou três níveis de entendimento, ou de análise, de uma obra de arte, são eles: o primeiro seria o tema primário ou natural que é tudo o possível de ser identificado numa tela, desde tipos de animais e plantas, até os tipos de construções; a questão da utilização de cores, seria assim um primeiro olhar de reconhecimento, “com significados primários ou naturais, chamado de mundo dos motivos artísticos. Uma enumeração desses motivos constituiria uma descrição pré-iconográfica de uma obra de arte”. (PANOFSKY, 200, p. 50).

O segundo nível seria chamado de secundário ou convencional, é o da descrição iconográfica. Consiste não apenas na descrição, mas na ligação das composições da imagem com assuntos e conceitos e o terceiro nível seria voltado para o significado próprio, chamado de descrição iconológica, seria a descrição definida, a interpretação dos valores simbólicos presentes na imagem. O autor explica que o sufixo “logia” vem de logos, que significa pensamento (razão), assim a Iconologia, é um método de interpretação que surge da síntese mais do que da

⁸As memórias de Cuthbert Pudsey sobre o Brasil holandês, texto narrado pelo soldado da Cia. de comércio Ocidental, Cuthbert Pudsey, que esteve na América e fez o relato da invasão e dominação holandesa²³; o Thierbuch e a Autobiografia de Zacharias Wagener (Ed. Index, 1997), o qual fez um breve relato sobre as aves, os peixes, répteis e mamíferos, como também das pessoas na Nova Holanda; o magnífico relato História dos feitos recentemente praticados durante oito anos do Brasil (Edusp, 1974) de Gaspar Barlaeus ²⁴, reconhecidamente como um dos maiores humanistas de seu tempo, no qual fez descrições minuciosas sobre todo o espaço do Brasil holandês: A viagem de Caspar Schmalkalden de Amsterdã para Pernambuco no Brasil (Ed. Index, 1998), pela qual podemos ter noção de como o holandês percebia o ambiente na América holandesa; o Naturalien-Buch (Ed. Index, 1998), de Jacob Wilhelm Griebel, que oferece subsídio dos relatos feitos sobre o mundo natural na colônia; e, por fim, o texto Animaux et Oiseaux (Ed. Index, 1998), sem autor, que traz relatos sobre o reino animal. (OLIVEIRA, 2013, p.31)

análise. “Assim, a identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, a análise das imagens, histórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica.” (PANOFSKY, 2001, p. 54).

A obra a seguir é o Forte Frederik Hendrik, foi produzida no Brasil, em 1640 e é possível observar uma presença cultural, o artista retrata pessoas, construções, alguns elementos da fauna e da flora, retratando uma paisagem pernambucana.

Figura 24: Forte Frederik Hendrik com Ilha Antônio Vaz à distância.



Frans Post. 1640. Óleo sobre tela, 66 x 88cm,
(Coleção Particular - Instituto Ricardo Brennand – Recife)

À esquerda há um mamoeiro grande com frutos e uma vegetação bem viçosa, ao fundo está o Forte Frederik Hendrik, uma fortaleza erguida por Diederick van Waerdenburch, localizado na antiga ilha de Antônio Vaz.

em primeiro plano, uma clara citação à mestiçagem em terras brasílicas. Um branco, uma índia vestida à européia e um negro atravessam uma área alagadiça, defronte à Ilha de Antônio Vaz, onde se vê a versão primitiva do Forte das Cinco Pontas. A paisagem não tem nada da exuberância dos quadros de Post pintados na Europa: o que impressiona é a vastidão do horizonte, toda aquela terra a civilizar, o vazio das paragens. E quem teria que tomar para si tal empreitada? Pode-se mesmo achar que a resposta está ali, em primeiro plano, nas personagens que tomam o rumo de seus afazeres cotidianos, mas ela pode estar também ao fundo da imagem, no poder da espada, da pólvora e da conquista – cristalizado na fortaleza então sob domínio da WIC. (OLIVEIRA 2006, p. 20).

Oliveira afirma que essa obra seria talvez, a de maior característica alegórica, onde é possível ver uma terra pouco povoada, onde o colonizado anda de pés descalços, mas assim mesmo mostrando seu poderio de mando sobre o africano e a indígena de posse de uma uma lança, como podemos observar no detalhe a seguir. (OLIVEIRA 2006, p. 21).

Figura 25: Detalhe *Forte Frederik Hendrik com Ilha Antônio Vaz à distância*.



Frans Post. 1640. Óleo sobre tela, 66 x 88cm,
(Coleção Particular - Instituto Ricardo Brennand – Recife)

Na obra *a Igreja com Pórtico em Vilarejo*, é possível observar uma presença cultural, o artista retrata pessoas, construções, muitos elementos exóticos da fauna e da flora como o tatu, o jacará, a bromélia, o abacaxi, entre outros. Foi pintada na terceira fase de produção de Post (entre 1659 e 1669), trata-se de uma das obras mais características da fase comercial.

Figura 26: Igreja com pórtico em vilarejo.



Frans Post. séc. XVII. Óleo sobre madeira, 54,5 x 70cm,
(Coleção Particular - Instituto Ricardo Brennand – Recife)

Ao fundo podemos ver uma vastidão de terra, denotando, talvez, o quanto havia sido conquistado pelo povo batavo⁹, também é visível a abundância de água e vegetação, sempre fazendo referência à exuberância. Em primeiro plano, nas obras de Post, é comum a presença de uma vegetação fechada e alguns animais exóticos como tatu, jacaré, formando “uma cerca” ao redor do cenário central, onde estão as pessoas e as construções. Nessa área estão negros e mestiços, vestidos com roupas de cor, como se estivessem conversando, fazendo comércio, sem qualquer tipo de resistência ou conflitos.

Oliveira (2013) acrescenta que Post não idealizou um mundo colonial, esse mundo colonial já existia e estava em constante movimento, ou seja, em transformação, ele trouxe visibilidade ao espaço, criando um padrão de paisagem colonial que se mantém no imaginário do Brasil até hoje. Ele traz em suas obras o

⁹ O povo batavo foi um antigo grupo germânico que habitava o território que conhecemos hoje como Países Baixos. Este povo é originário da região do delta do rio Reno e de suas ilhas vizinhas. O nome que identifica esse povo significa terra excelente, por causa da grande fertilidade das áreas que ocupavam. Eles se organizavam em pequenas aldeias constituídas de seis a doze casas apenas e dedicavam-se à agricultura e à criação de gado. Pesquisadores acreditam que os batavos eram exímios cavaleiros pela quantidade de esqueletos de cavalos encontrados em túmulos da época. A região que era ocupada pelos batavos, que hoje é o território dos Países Baixos, passou a ser chamada pelos romanos de Batávia. É convencional até os dias de hoje chamar de povo batavo ou cultura batava as pessoas que são do território que correspondente ao que hoje é o país da Holanda.

espaço social da colônia, espaços históricos, importantes para a compreensão de uma época.

Com a observação dessas obras e a vida de seus autores, podemos perceber que a principal diferença entre eles é que a produção de Eckhout foi bastante significativa em tamanho, em sua maioria com produção em grandes formatos e, por isso, só era possível de ser vista em palácios. Ao que consta, após voltar à Europa Eckhout optou por não se manter no campo artístico, enquanto, que Post usufruiu de todas as oportunidades da Holanda no seu tempo: serviu à nobreza, viajou ao Novo Mundo, encontrou uma temática quase que exclusiva para sua obra e ainda produziu para a burguesia, teve uma produção bem numerosa, ornamentando e decorando paredes da burguesia, continuou se dedicando ao universo imagético. (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, Francisco afirma que

O conceito de paisagem, criada por Frans Post, somada às imagens de Albert Eckhout, forma um grande arquivo visual do período de dominação batava na América. Quando juntas, essas imagens constituem-se poderosas ferramentas de memória povoando o imaginário das pessoas de ambos os lados do Atlântico. (OLIVEIRA, 2013, p.14).

Diante da densidade da produção documental dos pintores holandeses é que nos questionamos se ao compor os livros didáticos de história como símbolos da invasão holandesa no Brasil, as obras de Eckhout e Post estariam assumindo o lugar de fontes históricas, ou seja, sendo acompanhadas de propostas de ensino investigativo, ou mesmo sendo problematizadas na condição de recursos didáticos favorecedo aprendizagens dos conhecimentos históricos pelos estudantes.

3 IMAGENS DO BRASIL HOLANDES NO LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA

Há muito tempo o livro didático tem sido tratado como tema polêmico. Tem sido considerado indispensável para alguns professores e apontado por outros como “um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional”, como afirma Bittencourt (2008, p.300). Para Pastro e Contiero (2002), o livro didático tem sido

reconhecido como um dos instrumentos condicionadores do *status quo* de uma sociedade dominada por um grupo seletivo, que se manteve no poder ocultando histórias dos vencidos, como se estas não tivessem nenhuma importância ou participação na formação dos processos históricos. (PASTRO e CONTIERO, 2002. p 60).

As críticas ao livro didático não são recentes. Nosella (1978) no livro intitulado “as belas mentiras: a ideologia subjacente dos textos didáticos” denuncia a ideologia presente nos livros destinados às quatro primeiras séries da escolaridade, fase em que a escola além de obrigatória veicula um discurso de autoridade, que é internalizado pelas crianças de forma acrítica.

Outra pesquisa relevante foi desenvolvida por Faria (1984), cuja publicação – “Ideologia no livro didático” – revela o potencial desse artefato cultural como difusor da ideologia da classe dominante, segundo a qual, na sociedade de classes todos teriam as mesmas oportunidades, e as desigualdades sociais resultariam do mérito individual de algumas pessoas.

Ainda na segunda metade do século XX, Jurema (1989) organiza o seminário “A discriminação em questão” no qual reúne vários autores para discutir sobre a discriminação contra negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência, disseminada pelos livros didáticos.

Bittencourt (1998, p.71) anunciava há duas décadas que “o interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa”.

Assim, nesta seção anotamos alguns apontamentos sobre os primórdios do livro didático no Brasil, recuperamos aspectos das políticas públicas voltadas à

produção e distribuição do livro didático e apresentamos uma análise de imagens dos livros didáticos selecionados para essa pesquisa.

3.1 Primeiros apontamentos sobre o livro didático

Voltemos um pouco no tempo e vejamos como se deu o início do processo de escrita e escolha do conteúdo do livro didático. Ainda no século XIX, alguns nomes importantes desse processo se destacam, como Charles Seignobos (1854-1942), e Charles-Victor Langlois (1863-1929), ambos historiadores franceses e autores da obra *L'introduction aux études historiques*¹⁰, publicada em 1898. Nesta obra foram definidas as linhas do que seria chamado mais tarde de enfoque positivista da história, tais como o estudo em ordem cronológica e o uso exclusivo de documentos oficiais, tidos como fundamentais para a construção da história.

Porém, no livro didático *Histoire de la Civilization*¹¹ (SEIGNOBOS, 1889), traduzido para o português e utilizado no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, no ensino secundário e também no ensino primário, é possível observar mudanças no enfoque, como mostra Gasparello (2013), ao afirmar que o livro:

Embora pareça anunciar uma narrativa cronológica pela ordem dos assuntos, os títulos sugerem uma abordagem que prioriza o foco em grandes núcleos históricos e expressa uma tentativa de unidade interpretativa dos aspectos mais abrangentes, e não apenas o evento político em sua dimensão cronológica e administrativa. Ou seja, o livro dedicado ao ensino apresenta uma ruptura com a narrativa que se tornou comum chamar de “história tradicional” nos livros escolares. Ao contrário, sua história escolar traz a marca de uma concepção de “civilização” que abrange aspectos materiais, intelectuais, costumes e valores. (GASPARELLO 2013, p. 161).

Gasparello afirma que, ao final de cada capítulo, o autor apresentava questões complementares sugerindo o desenvolvimento de discussões das leituras por professores e alunos, promovendo o enriquecimento do conteúdo tratado no texto e demonstrando “o interesse educativo do autor pelo desdobramento dos assuntos em suas interrelações com outras dimensões a serem exploradas pelos docentes na prática de sala de aula.” (GASPARELLO 2013, p. 161). Desse modo,

¹⁰ Introdução aos Estudos Históricos

¹¹ História da Civilização

podemos observar a grande contribuição de Seignobos para o ensino da história e o papel do livro didático ainda nesse período.

De acordo com Andrade (2013), no Brasil destacam-se os nomes de João Ribeiro (1860-1934) e Jonathas Serrano (1885-1944) ambos, professores do Colégio Pedro II. Ribeiro escreveu alguns livros didáticos para o Curso Primário, Secundário e Superior em 1900, adotados pelas escolas durante muitos anos.

Esses livros didáticos foram bem recebidos pela crítica, que reconheceu seu papel inovador na escrita da história e foram adotados em vários colégios do Brasil. “O livro História do Brasil, edição comemorativa do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil de 1900, representa o ponto de inflexão da trajetória intelectual do autor e seu reconhecimento profissional como historiador”. (ANDRADE, 2013, p. 7). Tornou-se uma obra de referência dos estudos históricos e sociais brasileiros, possuindo 15 edições, das quais 11 foram feitas pelo próprio autor e as quatro últimas, até 1956, feitas por seu filho Joaquim Ribeiro, também professor de história do Colégio Pedro II. (ANDRADE, 2013).

Também segundo Andrade (2013), essa inovação trazida aos estudos históricos brasileiros, tomando como ponto de partida que a história é feita do e pelo tempo, encontra-se na ligação que o historiador faz entre passado e presente. Na obra de Ribeiro, o passado não é mais estudado como um tempo-lugar imutável – uma matéria acabada – é interpretado, porém, como um objeto de conhecimento a partir do presente e do historiador, numa sequência de substituições de ideias e fatos em conformidade com a necessidade do presente. Em seu discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) Ribeiro explica:

A história é uma ciência de síntese. O presente é quem governa o passado e é quem fabrica e compõe nos arquivos a genealogia que lhe convém. A verdade corrente hoje, sabe buscar, onde há verossímeis, os fantasmas prediletos de antanho (RIBEIRO, 1915, p. 616-617).

A concepção do historiador – apoiada no método científico e na análise dos fatos – estabeleceu uma ruptura com os historiadores que o antecederam, pois esses eram ligados às narrativas cronológicas, voltados para uma história política que, supostamente comprovada pelas fontes, tinha como pretensão representar a própria verdade dos fatos. Mas na introdução e na apresentação do livro História do Brasil, Ribeiro faz um diálogo com os leitores

explicando seu método e sua abordagem dos temas tratados através da correlação entre o descobrimento do Brasil aos ciclos dos navegadores; da relação entre as lutas externas e a expansão europeia; do enfoque da catequese como resultante do confronto cultural e da posição da Igreja diante da escravidão negra, sem negar seu papel importante no processo da colonização; e da análise da Monarquia como período de construção da história nacional. (ANDRADE, 2013, p. 192).

Com suas palavras, no discurso o historiador relata:

fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova síntese. Ninguém antes de mim delineou os focos de irradiação da cultura e civilização do país; nenhum de nossos historiadores ou cronistas seguiu outro caminho que o da cronologia e da sucessão dos governadores. (RIBEIRO, *apud* ANDRADE, 2013, p.192).

Podemos perceber a contribuição significativa deixada por João Ribeiro, ainda no início do século passado, pois na sua perspectiva filosófica o autor rompe com a abordagem apenas política, factual e expande o campo dos estudos históricos, trajetando também nos conhecimentos antropológicos, étnicos e culturais. Propõe que os índios, a Companhia de Jesus, os bandeirantes, os africanos trazidos como escravos, os mineiros, os vaqueiros, os colonos, a clientela dos engenhos e das fazendas de café, os camponeses livres, porém sem terras, os sem trabalho fixo nos centros urbanos, os comerciantes, os colonos representam a base da construção da história nacional e da ocupação do território. Interferem diretamente na escrita da História e naturalmente sobre a verdadeira imagem do Brasil. (ANDRADE, 2013).

Ainda é possível perceber que na questão pedagógica o professor João Ribeiro foi firme na crítica feita ao ensino da história, voltado para simples memorização e exaltação patriótica. Ele considerava a criatividade dos professores e dos alunos imprescindível nas aulas, valorizando a pesquisa e o diálogo. Em seus livros didáticos havia orientações metodológicas tratando sobre a melhor forma de selecionar os conteúdos e os procedimentos didáticos para a disciplina escolar história. Para João Ribeiro, que era professor e também historiador, a história passou a ser encarada como estudo do desenvolvimento social. (ANDRADE, 2013).

Outro personagem destacado na produção do livro didático foi Serrano, que era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e professor de História do Colégio Pedro II. Sua obra foi baseada em estudos e pesquisas que desenvolveu

em suas práticas pedagógicas. Durante a produção dos livros já mencionados, Serrano viveu um período chamado de entusiasmo pela educação, notadamente em razão do aumento de profissionais interessados nos problemas educacionais, do surgimento de educadores profissionais, do aumento significativo de obras sobre o tema e do fomento em congressos e conferências com a intenção de discutir os vários problemas ligados à educação.

É nas ideias do norte-americano John Dewey, que Serrano busca seus referenciais básicos para o entendimento do porquê ensinar História, assim como a respeito das metodologias. O ensino de História deveria ter como princípio “a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças”, partindo da relação passado/presente. (SCHMIDT, 2004, p. 193-194).

Para Serrano “se há disciplina que deve ser ligada intimamente à vida humana é sem dúvida a História. Ensiná-la aridamente, sem integrá-la no conjunto vital dos nossos interesses, é um pecado pedagógico”. (SERRANO, *apud* SCHMIDT, 2004, p. 190). Serrano preocupava-se com a necessidade de reflexão sobre a responsabilidade do professor como um educador, revelando sua propensão a uma pedagogia renovada

em métodos e instrumentos didáticos – com a valorização dos meios de aprendizagem –, como ilustrações, mapas e quadros sinóticos que levassem o aluno a superar a simples memorização, própria do ensino marcadamente verbal da chamada pedagogia tradicional. Foi, ainda, grande defensor dos recursos didáticos visuais e da utilização do cinema na educação. (GASPARELLO, 2013, p. 167).

De acordo com Gasparello, Serrano foi o primeiro autor a se utilizar de novas linguagens como o uso de mapas e imagens, em suas duas obras: *A Epítome de História Universal* (1913) e *História do Brasil* (1926), fazendo-se bem diferente dos demais autores de livros didáticos de História da época. Até então os textos didáticos eram compostos basicamente de grandes textos a respeito de cada tema. Sua proposta era uma história focada no interesse dos estudantes e na necessidade de uma ligação com o tempo presente, desfazendo a ideia de repetição e memorização dos fatos e dos personagens recorrentes nas aulas de História. Podemos observar, assim, a contribuição de Serrano ao ensino de história através de sua pedagogia.

O período histórico vivido por Serrano corresponde ao governo Vargas e é possível perceber o quanto ele apoiou o governo naquele momento. O contexto no Brasil à época era de uma política centralizadora, preocupada em formar uma sociedade regrada, por assim dizer, e a escola era considerada o lugar para formar esse contingente.

3.2 O livro didático como política pública nacional

As primeiras experiências de constituição de políticas públicas para edição de livros no Brasil datam de 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro ¹². Um ano mais tarde o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático no país e cria a Comissão Nacional do Livro Didático.

Em pleno período do Estado Novo, a Comissão Nacional do Livro Didático tinha por responsabilidade o estabelecimento de regras para a produção, a compra e a utilização do livro didático. Ao Ministério da Educação e Saúde cabia o controle do material educativo utilizado pelas escolas por meio da determinação de que:

A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (Art. 3º; Decreto-Lei 1006, de 30/12/1938).

Nesse sentido, Miranda e Luca (2004, p.124) afirmam que a educação tornou-se um “veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional”. E o livro didático foi uma peça ideológica fundamental no desempenho de um importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime.

O Decreto-Lei 8460, 26 de dezembro de 1945 consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático e nos anos 1950-60 iniciam-se debates em torno de projetos de desenvolvimento do país abrindo espaço para uma análise da educação. É nesse período também que os temas regionais,

¹² O Instituto Nacional do Livro foi criado pelo Decreto-Lei no. 93, de 21 de dezembro de 1937.

reprimidos no Estado Novo, ganham destaque nas análises das relações entre sociedade e educação.

Sob a influência da Escola Nova¹³, nos anos 1960, há uma crescente preocupação com os métodos e o uso da experimentação no ensino. Contudo, esse processo foi interrompido pela ditadura militar instalada em 1964, que suprimiu a História como disciplina autônoma dos currículos do ensino de 1º grau¹⁴.

O período militar foi marcado pela censura e pela falta de liberdade democrática, fazendo com que os livros servissem aos ideais do governo vigente à época, apesar de ser esse um momento de progressiva ampliação do acesso aos anos finais do ensino de 1º grau¹⁵. Data desse período o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Do acordo resulta a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que passa a coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático¹⁶.

À época houve também um processo de modernização e investimento na indústria de produtos educacionais e culturais, e com o incentivo do Estado, se deu uma adoção considerável de livros didáticos, impulsionada pela indústria editorial brasileira, e, desse modo, “o livro assumiu a forma do currículo e do saber nas escolas”. (FONSECA, S. 2009, p. 50).

Iniciou-se, nesse período, uma grande produção e venda de livros didáticos por todo o país e grande parte dela era custeada com recursos públicos, devido ao “crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no Brasil”, fazendo com que o país se tornasse um dos maiores produtores de livros sem, contudo, tornar-se, necessariamente, um exemplo nos índices educacionais. (FONSECA, S. 2009, p. 51).

¹³A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e ganhou força no Brasil nos anos 1920-30. Em contraposição ao ensino tradicional, a Escola Nova preceitua que o aluno deve estar no centro do processo de ensino e defende que a educação deverá formar um ser autônomo para atuar na construção de uma sociedade democrática.

¹⁴ A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71 organiza o ensino em dois segmentos: o 1º grau compreendendo da 1ª a 8ª séries e o 2º grau correspondendo ao ensino secundário.

¹⁵ A Lei 5692/71, ao extinguir o Exame de Admissão ao Ginásio que era obrigatório para ingresso no curso ginasial dos alunos que concluíssem a 4ª série, favoreceu a ampliação das condições de acesso aos anos finais do 1º grau.

¹⁶<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

De acordo com a autora, os currículos de história foram se materializando nos livros didáticos, razão pela qual os conteúdos da disciplina foram poucos sendo simplificados e essa simplificação, segundo estudiosos, teria se dado em função da didatização observada na implementação de programas de ensino, nos planejamentos de unidade e até em uma suposta sequência lógica de conteúdos. Para outros, a simplificação teria ocorrido para permitir aos alunos uma visão da História geral difundida pela Europa, bem como uma visão panorâmica da História do Brasil e da América. Assim, o conhecimento histórico foi se reduzindo a fatos, a tópicos. Essa questão de simplificação acabaria por fazer com que certas visões dos fatos se tornassem verdades imutáveis para os alunos, sem muitas possibilidades de questionamentos, uma vez que nos currículos escolares alguns fatos específicos são escolhidos, excluindo-se outros. Para Fonseca S. (2009, p. 53):

O processo da exclusão inicia-se no social, em que 'alguns atos' são escolhidos e 'outros' não, de acordo com os critérios políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar 'atos' excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica da didatização.

Naturalmente, não é possível pensar um livro didático que contenha todos os conteúdos a serem tratados nas aulas de história, ou seja, os autores elegem os assuntos e a forma como serão abordados, de acordo com as disputas curriculares de cada momento de produção dos livros. No entanto, é possível propor pontos de problematização que indiquem outros caminhos possíveis para o ensino, a pesquisa, a aprendizagem e a produção de conhecimentos.

Fonseca S. (2009), ainda destaca um movimento voltado para a pesquisa histórica e para o ensino no final dos anos 1970, que ativou a relação entre as empresas editoriais e os estudiosos que interagem mutuamente, tanto nos debates acadêmicos quanto na adequação e atualização do material didático, gerando mudanças importantes no ensino de 1º e 2º graus. Foram propostas mudanças de linguagens, inserção de imagens, fotos e textos de autores, bem como novos conceitos e problematizações. Fortaleceu-se a produção, já lucrativa, do livro didático e a produção de livros paradidáticos abordando temas poucos estudados que, gradativamente foram se transformando em mercadoria de fácil aceitação e de geração de lucros. (FONSECA, S. 2009).

Ao final do período militar e início do processo de redemocratização, na década de 1980, iniciam-se mesmo que timidamente, algumas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante culminando em debates sobre os problemas identificados nos livros didáticos distribuídos no território nacional, coincidindo com as discussões sobre os programas oficiais de História.

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Ministério da Educação (MEC) designa como responsável pelo planejamento e normatização do Programa o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras.

O PNLD vai paulatinamente incluindo disciplinas que compõem o currículo escolar e, em 1997 a universalização da distribuição passa a contemplar as disciplinas de geografia e história. O Programa, ao longo de sua existência, passa por várias alterações e vai se ajustando no sentido de envolver os professores no processo de escolha dos livros didáticos.

Inicialmente ocorreram problemas de atraso na distribuição e na recepção pelas escolas, ou seja, vários problemas surgiram, mas todos derivados de questões de operacionalização administrativa do próprio Programa. Porém, sem omissão na busca de soluções para as várias situações, uma vez que “todos os relatórios técnicos apresentados ao MEC insistiam, de forma sistemática e incisiva, na urgência de medidas que solucionassem os problemas apontados.” (MIRANDA, LUCA, 2005 p. 126).

Nos anos de 1993-1994 são definidos e publicados os critérios para avaliação dos livros didáticos. Em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, cujos resultados compõem a publicação do “Guia de Livros Didáticos”. Nessa trajetória, o processo de avaliação tem passado por mudanças, mas tem sido mantido até hoje.

num processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. (MIRANDA, LUCA, 2005 p. 127).

Cumprer destacar que desde o início do processo de avaliação do livro didático, houve variação na forma, nos critérios e no nível de exigência que se tornou crescente a cada edital lançado. Assim:

Em relação aos livros de História destinados ao segmento de 5ª a 8ª séries, foram realizados três processos consecutivos de avaliação vinculados, respectivamente, aos programas de 1999, 2002 e 2005. Cumprer destacar que houve variações de forma e substância em cada programa. Se, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção, o que gerava circunstâncias conflitivas com relação à variabilidade no processo de escolha e uso das obras, tal situação foi alterada a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática. Além disso, caminhou-se de um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do guia do Livro Didático que, na versão de 2005, apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética. Os critérios de avaliação, por sua vez, também foram sendo aprimorados, bem como as bases de cálculo utilizadas para a ponderação e tratamento estatístico das coleções avaliadas. (MIRANDA, LUCA, 2005 p. 127).

Desses procedimentos adotados no processo de avaliação, resulta que em duas décadas sejam vistos efeitos na forma e no conteúdo do livro didático de história. Isso porque a implicação financeira para a editora, causada pela ausência de uma obra no Guia do Livro Didático publicado pelo MEC, chega, em alguns casos, a provocar seu afastamento do mercado editorial. O nível de exigência imposto pelos editais do MEC acabou por favorecer o desenvolvimento de uma cultura avaliativa para o livro didático e, em consequência, a melhoria do livro que chega aos alunos da Educação Básica. Assim:

De um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. (MIRANDA, LUCA, 2005, p. 127).

Diante do contexto do livro didático no Brasil questionamos como as obras de Frans Post e Albert Eckout, relativas à presença holandesa em Pernambuco, são abordadas nos livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental?

3.3 A presença holandesa no Brasil em imagens de livros didáticos de história

Em tempos já passados, quando pensávamos em livro didático, de pronto imaginávamos um material acabado, com aulas completas, com sequências de assuntos que não podiam deixar de ser ensinados em sala de aula, havendo inclusive, em certos momentos, cobranças para que o livro fosse completamente estudado e respondido pelos alunos, como se fora o único material escolar com conteúdo correto sobre a história.

Embora ainda lidemos com algumas dessas cobranças, entendemos que o livro didático é um dos elementos do currículo e que este constitui espaço de disputa de interesses formativos que se expressam também nas escolhas que fazemos. Assim, os assuntos expressos nos livros são selecionados por seus autores também em razão desses interesses formativos em disputa. Ou seja, há uma intencionalidade ao abordar determinados assuntos, e ocultar outros, em dispor os conteúdos numa determinada sequência, com um determinado vocabulário.

Por outro lado, seria impossível, em apenas um material, no caso o livro didático, dar conta de toda a história da humanidade, pois a narrativa sobre o processo histórico se constrói, a partir da posição de sujeito ocupada por seu autor. Como destacou Eric Hobsbawm (1998):

(...) todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção, uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e daquilo que afetou essas atividades, mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção. (HOBSEBWM, 1998 p. 71).

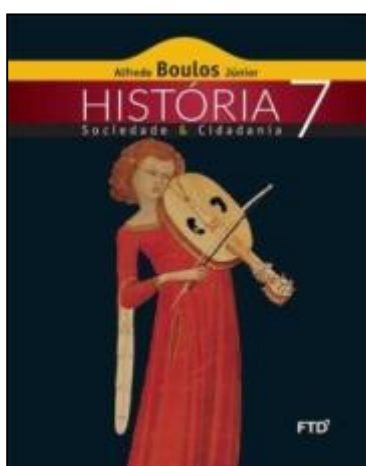
Como professores, nesse contexto do livro didático, temos um papel de grande importância, pois como diz Anastasiou (1998), é imprescindível uma intervenção que prepara, vivencia e avalia as atividades, buscando estratégias pertinentes para o processo de ensinagem. Desse modo, o livro é uma ferramenta de apoio entre outras, ou seja, “o livro didático é um elemento da aula que deve contribuir para o processo ensino aprendizagem” e de forma alguma será o principal recurso de que os professores dispõem, ele não é (e não deve ser tomado como) uma coletânea de aulas prontas a serem aplicadas. (RIBEIRO 2013, p. 4).

Com vistas a compreender a forma como livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental abordam as obras dos pintores holandeses, em

especial, de Frans Post¹⁷ e Albert Eckhout¹⁸ referentes ao período da ocupação batava em Pernambuco, recorremos aos livros de história aprovados pelo PNLD para o ano de 2017, quando foram confirmadas 14 (catorze) obras. Dentre estas selecionamos para análise os dois livros mais adotados e os dois menos adotados pelas escolas brasileiras.

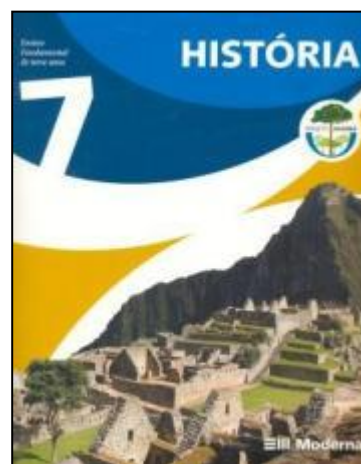
Os dois livros mais adotados foram “História sociedade e cidadania”, da Editora FTD, denominado doravante como Livro 1 e “Projeto Araribá – História”, da Editora Moderna, designado como Livro 2.

Figura 27 - Livro 1 - História, Sociedade & Cidadania



Alfredo Boulos Júnior.
Editora FTD

Figura 28 - Livro 2 - Projeto Araribá – História



Maria Raquel Apolinário.
Editora Moderna

O livro didático intitulado História, Sociedade de Cidadania foi o mais escolhido entre os aprovados pelo PNLD para 2017. Possui 14 (catorze) capítulos distribuídos em 4 (quatro) Unidades. O 14º Capítulo tem como tema “Economia e Sociedade Colonial Açucareira”. O capítulo trata sobre o período holandês no Brasil e apresenta imagens representativas das obras pintadas por pintores holandeses no período. Aborda a economia açucareira baseada na mão de obra escrava e a

¹⁷ Frans Post ao chegar ao Brasil ficou encarregado de registrar as paisagens pernambucanas, a vida cotidiana no Nordeste para divulgar na Holanda através de seus quadros. Estes deveriam representar fotografias jornalísticas, fazerem o papel de cartões postais. O artista deveria ser tão fiel quanto possível ao que via para que, lá na Holanda, todos soubessem conhecer como era a nova colônia. Suas telas possuem, até hoje, a faculdade de transmitir a “ambiência” da época, como o clima, o tipo de vegetação.

¹⁸ Coube a Albert Eckhout o registro dos diferentes tipos étnicos: mulatos, mamelucos e cafusos, aqui encontrados em decorrência das misturas entre europeus, índios e negros. O pintor, no entanto, também se interessava pela fauna e flora brasileiras, vindo a produzir vários quadros onde esse elemento se destaca seja nos retratos étnicos, seja em suas naturezas-mortas.

presença, fixação e expulsão holandesa, com foco na região norte da colônia, que hoje corresponde ao Nordeste brasileiro.

Seus textos são escritos com letras em tamanho médio e o capítulo possui 29 (vinte e nove) imagens entre fotos, gravuras e pinturas. Algumas imagens, devido ao tamanho que ocupam na página do livro, apresentam-se desproporcionais em relação ao texto escrito. Entre as imagens apresentadas no livro, 5 (cinco) representam obras de Frans Post, Georg Marcgraf e Albert Eckhout.

Alfredo Boulos Júnior é o autor de “História, sociedade e cidadania” e tem outros livros publicados. É Mestre em História Social pela Universidade São Paulo (USP) e doutorando em Educação, História Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde desenvolve a pesquisa: A África, os africanos e seus descendentes nos livros didáticos de 3ª e 4ª série dos anos de 1969 a 2000.

O segundo livro didático mais escolhido entre os aprovados pelo PNLD para 2017 foi o Projeto Araribá História. Está organizado em 41 (quarenta e um) capítulos, chamados de temas, que estão distribuídos em 8 (oito) Unidades. Trata-se de uma “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna” (p.1) sob a responsabilidade de Maria Raquel Apolinário.

Maria Raquel Apolinário, editora responsável pelo “Projeto Araribá – História”, é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo e desenvolve projetos com a Editora Moderna, desde 2004. Foi professora das redes estadual e municipal de São Paulo (1984-1996) e escreve livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental.

A 8ª Unidade do livro versa sobre o Nordeste Colonial em 06 (seis) temas. Os dois primeiros são “A economia açucareira” e a “Ocupação do Nordeste pelos holandeses”, que tratam especificamente sobre o Nordeste brasileiro no período da invasão holandesa, foram os temas analisados nesta pesquisa.

O livro apresenta textos escritos com letras de tamanho médio e 20 (vinte) imagens retratam os temas objeto do nosso estudo, incluindo fotos, gravuras e pinturas de Albert Eckhout (07), Frans Post (01), Georg Marcgraf (01) e Zacharias Wagener (01). Entre as obras apresentadas predominam a pintura de natureza morta, de tipos étnicos e de animais, além de mapas. Assim considerando que esta pesquisa buscou analisar a presença de elementos da paisagem que pudessem dar

a conhecer as ações humanas e as relações sociais retratadas nas imagens do livro, as obras do Livro 2 afastam-se do escopo desta investigação restando apenas uma obra para análise: Mulher tupinambá. Destacamos ainda que na imagem mostrada o tipo étnico, ou seja, a mulher tupinambá não aparece no cenário ampliado da casa grande, mas é apresentada isoladamente, chegando quase a descaracterizar a obra do pintor Albert Eckhout.

Entre os livros menos adotados tivemos “História para nosso tempo”, da Editora Positivo, denominado como Livro 3 e “Jornadas.hist História”, da Editora Saraiva, designado como Livro 4.

Figura 29 - Livro 3 - História para o Nosso Tempo



Flavio Berutti. Editora Positivo

Figura 30 - Livro 4 - Jornadas.hist - história



Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo.
Editora Saraiva

O terceiro livro analisado foi História para o Nosso Tempo, que ocupa o décimo terceiro lugar entre os livros didáticos escolhidos entre os aprovados pelo PNLD de 2017. Possui 13 (treze) capítulos divididos em 4 (quatro) unidades. Na Unidade 2, que compõe o Capítulo 8, o livro apresenta como tema A América Portuguesa em Expansão, e trata da economia açucareira baseada na mão de obra escrava. Aborda a presença, a fixação e expulsão holandesa, a interiorização da colônia, a mineração e o barroco mineiro. O capítulo possui 24 (vinte e quatro) imagens entre fotos, gravuras e pinturas.

Entretanto, o Livro 3 não apresenta imagens de obras do período holandês no Brasil, exibe apenas a obra “Retrato de Frans Post” (p. 149) com um breve comentário ao lado, informando que os artistas Frans Post e Albert Eckhout vieram ao Brasil com a comitiva de Nassau.

Além disso, a trajetória e permanência holandesa no Brasil estão descritas em apenas duas páginas do livro didático.

Figura 31 - Retrato de Frans Post



História para o Nosso, pág 149

Flávio Costa Berutti é o autor do livro “História para o Nosso Tempo”. É Licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - 1984). Especialista em Metodologia da História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas - 1989) e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - 2002). Tem experiência na área de ensino de História, com ênfase em Metodologia da História, História da América, História Moderna e Contemporânea, tendo lecionado nos cursos de História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e do Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH). Atualmente é professor de História, autor de livros paradidáticos de História e das coleções didáticas: Construindo a História; Os Caminhos do Homem; Pelos Caminhos da História; História & Companhia; Tempo & Espaço; História para Nosso Tempo; Pequenos Exploradores - História; História Afro-Brasileira e Indígena.

O quarto e último livro aqui analisado é Jornadas.hist História. Trata-se da 14ª opção das escolas entre os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2017. Apresenta 17 (dezessete) capítulos distribuídos em 8 (oito) unidades. O assunto de interesse dessa pesquisa está inserido no Capítulo 15 cujo tema é “Por que o açúcar foi tão disputado?”. O capítulo faz parte da 7ª Unidade, intitulada Colonização do Brasil, e expõe 18 (dezoito) imagens, incluindo fotos, gravuras e pinturas, das quais seis obras são de autoria de Frans Post.

O livro foi escrito por duas autoras. Uma delas Maria Luísa Vaz é Licenciada em História pela Universidade de São Paulo, Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, Professora de História do ensino fundamental, médio e superior na rede particular de ensino. Tem experiência na área de Educação, com

ênfase em ensino e aprendizagem, e é autora de outros livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental. A segunda autora, Silvia Panazzo é licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica-SP e graduanda em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Coordenadora de História para o ensino fundamental na rede particular de ensino e Professora de História do ensino fundamental e médio na rede particular de ensino.

Para compreender de que forma a presença holandesa em Pernambuco, retratada nas obras de pintores holandeses, em especial, Frans Post e Albert Eckout, são abordadas em livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental, tomamos como objeto de análise a problematização e contextualização da obra; o incentivo à leitura das imagens para realização de atividades; o uso da imagem como fonte histórica e o estímulo à pesquisa de outras imagens fora do livro didático.

Conforme dissemos anteriormente, na seleção das obras para análise levamos em consideração a presença de elementos da paisagem que pudessem dar a conhecer as ações humanas e as relações sociais retratadas nas imagens pelo autor. Desse modo, foram escolhidas 8 (oito) imagens, que passamos a analisar.

A primeira imagem analisada – Engenho – constitui um dos principais temas registrados nas obras dos pintores holandeses, cuja missão era dar a conhecer aos europeus a grandiosidade das terras conquistadas, seus tipos étnicos, sua riqueza animal e vegetal, além da forma como estava sendo conduzida a conquista e ocupação das novas terras. O engenho ganha destaque especial na obra de Frans Post.

O engenho constituía-se na unidade representativa da mais alta hierarquia colonial. Era o centro produtivo e de poder, cujos principais elementos eram a fábrica de açúcar, a casa grande, a capela e a senzala. Inicialmente nomeava apenas a unidade de produção do açúcar, mas com o tempo passou a designar todo o complexo social componente da propriedade açucareira, como mostra a primeira imagem analisada a seguir.

Figura 32 – *Engenho*

Frans Post, 1660.

Características da obra

Livro: História, Sociedade & Cidadania.
 Autor: Alfredo Boulos Júnior.
 Editora FTD

A obra intitula-se **Engenho**, foi produzida em óleo sobre tela pelo pintor holandês de Frans Post e é datada de 1660.

A imagem é apresentada completa no livro didático tem formato 22x20cm, ocupa pouco mais da metade da página do livro e apresenta-se nítida.

A imagem retrata o engenho com seus principais elementos: a casa grande, a fábrica, a capela e a senzala. Apresenta a estrutura social dual do Brasil Colônia, caracterizada por uma economia que gravita em torno do engenho de açúcar. A disposição das edificações simboliza as relações autoritárias e as desigualdades inerentes à estrutura social organizada em torno do trabalho escravo e do tráfico de negros africanos. Representa as relações entre senhores e escravos que serviam de base ao processo produtivo desenvolvido à época.

Embora a imagem favoreça uma intensa problematização sobre questões sociais, políticas, econômicas e culturais, sua presença no livro é reduzida a informações que não chegam a provocar nos estudantes a curiosidade necessária à aprendizagem histórica. A imagem é acompanhada da inscrição: “Frans Post, Engenho, 1660. Museu Nacional de Arte de Dinamarca, Compenhague. Ao fundo e no alto vê-se a casa-grande, que funcionava como sede administrativa do engenho, hospedaria para abrigar visitantes e fortaleza”. (p. 286).

Nesse sentido, convém observar como Soares (2014, p.75), que

a obra de Post retrata essencialmente aspectos da sociedade, da economia, o que pode ser visto, por exemplo, na tela *Engenho*. Nela pode-se analisar elementos da conjuntura econômica e religiosa (...). A mesma imagem evidência como a presença europeia modificou a paisagem e natureza local, inserindo aí casas, engenhos, capelas.

No entanto, o livro não acrescenta aspectos sociais expressos na obra. A identificação da imagem é acompanhada apenas de informações básicas, como: autor, material utilizado, ano de produção e local onde está guardada. Além disso, a

referência à casa grande simula uma suposta função empresarial, ao mesmo tempo que disfarça as condições de subalternidade em que viviam os escravizados.

Elementos importantes expressos na obra deixam de ser explorados no livro, a exemplo da disposição das edificações na tela como expressão das relações sociais altamente hierarquizadas em razão da propriedade dos bens de produção pelo senhor de engenho e da exploração do trabalho escravo da maioria composta por negros escravizados. Ademais, o livro não propõe atividades relacionadas à imagem, que acaba assumindo função ilustrativa no capítulo.

Nesse sentido, entendemos que a leitura da imagem poderia ser explorada, fazendo ligações com o texto escrito, servindo como fonte primária e gerando questionamentos por parte dos estudantes. Como afirma Litz (2009, p. 06):

qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e desconhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos.

Embora o livro seja o mais adotado pelas escolas, a forma como trata a obra retratada na imagem deixa em aberto várias oportunidades de exploração de seu conteúdo, que possibilitariam ampliar de forma significativa a abordagem trazida no texto escrito. Nesse sentido, Bittencourt (1998, p.70) afirma que “as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais”.

Assim sendo, compreendemos que a obra, por sua abrangência e contexto de produção, poderia ser tomada como fonte para um trabalho pedagógico de investigação histórica a ser desenvolvido com os alunos. No entanto, esse potencial iconográfico é minimizado no livro didático, no qual também está incluída a próxima imagem analisada, que retrata um dos mais importantes elementos da fábrica de açúcar, a casa de purgar.

Figura 33 - Casa de Purgar



Georg Marcgraf, 1648

Características da obra

Livro: História, Sociedade & Cidadania, p.
 Autor: Alfredo Boulos Júnior.
 Editora FTD

Obra: **Casa de Purgar**, do pintor holandês de
 Georg Marcgraf, Gravura, datada de 1648.

A imagem oferece a obra completa, em formato
 15x10cm, ocupa aproximadamente a sexta parte
 da página do livro e apresenta-se nítida.

A imagem representa a casa de purgar, local do engenho onde se processava a técnica de purificação, que consistia no branqueamento do açúcar. Para isso eram utilizadas formas de barro em formato de sino de onde saíam os “pães de açúcar¹⁹”, produto exportado para a Europa.

Na imagem é possível observar a presença de mulheres, já que a elas cabia o trabalho de purificação do açúcar, embora esse fosse um dos trabalhos mais pesados da produção açucareira, pois ao mesmo tempo que envolvia força e resistência, demandava experiência e cuidados, já que a produção destinava-se à exportação.

A presença de mulheres escravizadas nos engenhos de açúcar era intensa em todas as etapas da produção açucareira, a exemplo da lavoura, no corte e enfeixamento da cana; da moenda tida como o lugar mais perigoso do engenho; e até na casa das fornalhas onde trabalhavam os escravos homens mais rebeldes dos engenhos. De acordo com Del Priore (2000, p.18), as mulheres “nos engenhos, eram encarregadas de moer as canas e cozer o melado, agrupadas, como vemos nas gravuras de época, em torno de infernais painéis de cobre”.

O livro didático apresenta um quadro (p.288) no qual lista seis ofícios assalariados com suas atividades correspondentes, no entanto desse quadro não

¹⁹Pão de açúcar era a forma como o açúcar refinado, produzido nos engenhos brasileiros, era vendido para a Europa até o final do século XIX. O produto final resultava de alguns procedimentos, entre eles a colocação do açúcar bruto em formas de barro em formato de cone com um topo arredondado. Os pães após serem retirados dos moldes eram secados em uma sala de fogão que continha centenas de pães, cortados em sua forma final e embrulhados, geralmente, em papel azul para aumentar sua brancura. O processo durava cerca de 40 dias. (<https://ensinarhistoriajoelza.com.br>).

constam as tarefas desenvolvidas pelos negros escravizados e, muito menos aquelas realizadas por mulheres escravizadas.

Dentre os ofícios, aparece no topo da lista o feitor-mor e no seu final, o feitor-de campo que tinha como tarefa vigiar e castigar os escravos. Destacamos a esse respeito que uma leitura atenta da imagem permite observar que o feitor-de-campo da casa de purgar aparece vestido como holandês e não como português. Esse elemento favorece a discussão sobre o poder do colonizador qualquer que seja ele, sobre o conceito de colonização e sobre as relações de poder por ela reveladas. Desse modo, possibilitaria ao professor aprofundar a discussão e estabelecer comparações entre essa gravura e a imagem anterior (Engenho) e de pensar a imagem “como forma e expressão de lutas, força, dinâmica, experiência histórica.” (FONSECA, S. 2003, p.164).

No entanto, o livro não suscita questionamentos sobre os elementos da cena e apresenta apenas informações básicas sobre a imagem, tais como: autor, material utilizado, ano de produção e local onde está guardada atualmente. Em um box a imagem é descrita da seguinte forma: “Mestre de açúcar dirige os trabalhos de cozimento e purificação do caldo de cana. Gravura de Georg Marcgraf, 1648.” (p. 288).

Nesse sentido, podemos inferir que o potencial da obra para problematização de aspectos históricos e sociais relevantes à compreensão do aluno sobre as relações entre a organização colonial, o processo produtivo açucareiro e a exploração do trabalho escravo foi minimizado no livro didático no qual a imagem assume papel secundário.

A obra seguinte revela aspectos da invasão holandesa em Pernambuco. Na imagem é possível ver características do processo de invasão, incluindo a tentativa de demarcação do território holandês no Brasil, simbolizado pela condução da bandeira holandesa desfraldada.

Mostra uma comitiva holandesa passando entre as edificações de um engenho, tendo à frente uma tropa armada, seguida por um grupo conduzindo malas com pertences. No fundo, é possível observar habitantes da colônia em atitude de aparente apatia, assistindo o avanço da tropa holandesa.

Essas questões, no entanto, não são problematizadas no livro que não discute, por exemplo, a possível intencionalidade presente na obra de não mostrar a

resistência oferecida aos forasteiros, mas de ao contrário, expressar uma suposta passividade ou aceitação dos habitantes da colônia, posicionados em frente ao engenho.

Figura 34 - *Engenho de Itamaracá*.



Características da obra

Livro: História, Sociedade & Cidadania
 Autor: Alfredo Boulos Júnior.
 Editora FTD

Obra: **Engenho de Itamaracá**. Gravura do pintor holandês Frans Post, datada de 1643.

A imagem mostra a obra completa em formato 15x8cm; ocupa a quinta parte da página do livro e apresenta-se nítida.

Frans Post, 1643.

No livro a imagem é acompanhada apenas de informações básicas de identificação do autor, do material utilizado, do ano de sua produção e onde está guardada atualmente. Um box ao lado da imagem comenta a presença de habitantes da colônia sob a bandeira holandesa como indicativo da traição de Calabar. A anotação retratada na obra: “a imagem ao lado mostra habitantes da Colônia sob a bandeira holandesa, o que indica que Calabar não foi o único a adotar a posição de colaborador” (p. 291), parece considerar esse aspecto como sendo o mais relevante sobre a invasão holandesa. Também não há atividades relacionadas a essa imagem.

A esse respeito, Bittencourt (1998, p. 72) afirma 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.” A autora chama atenção ainda para o fato de que o livro didático como artefato cultural constitui também uma mercadoria e que além das intencionalidades ideológicas e culturais, movimenta-se por interesses econômicos. Por esta razão, sua produção não envolve apenas o autor, mas uma indústria editorial que acaba por interferir naquele que se caracteriza como o principal instrumento de trabalho dos professores.

Por outro lado, ao discutir sobre o uso da imagem no ensino de história, Litz (2009, p. 11) afirma que:

Para a construção do conhecimento em história, é importante dar ênfase no aprendizado de fatos que digam respeito à vida cotidiana: fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ideológicos, sempre procurando estabelecer a relação entre esses diversos aspectos.

A obra seguinte retrata um assentamento e dá a conhecer formas de ocupação do espaço territorial urbano no período da ocupação holandesa no Brasil, cujas edificações revelam uma arquitetura simples marcada por estruturas retangulares, com paredes de madeira ou taipa e telhados de palha. Como no dizer de Oliveira (2014, p.187):

A paisagem se depara com o espaço a partir de toda dispersão dos objetos e sua organização (condensação) pela cultura neste mesmo espaço. Assim, podemos entender que a paisagem seria a parte visual, uma construção imaginária da visão e do pensamento do espaço praticado ou por ser praticado, é a imagem do espaço, é uma representação, se preferirmos, pois pode ser plasmada em cores numa tela, pode ser fotografada por lentes e, nisso, o espaço por meio da paisagem se faz presente para percepção do homem.

Nesse sentido, a paisagem anuncia que embora a prioridade da colonização açucareira fosse a construção de engenhos e de casas para receber imigrantes e colonizadores, a obra de Post representa uma população de maioria negra convivendo com a construção de caminhos entre os assentamentos urbanos e as propriedades rurais do território brasileiro ocupado pelos holandeses.

Figura 35 - Assentamento no Brasil



Frans Post, 1654

Características da obra

Livro: Projeto Araribá – História
 Autora: Maria Raquel Apolinário.
 Editora Moderna

Assentamento no Brasil. Óleo sobre tela, do pintor holandês de Frans Post, datada de 1654.

A imagem tem formato 15x10cm, ocupa 1/6 da página do livro e apresenta nitidez.

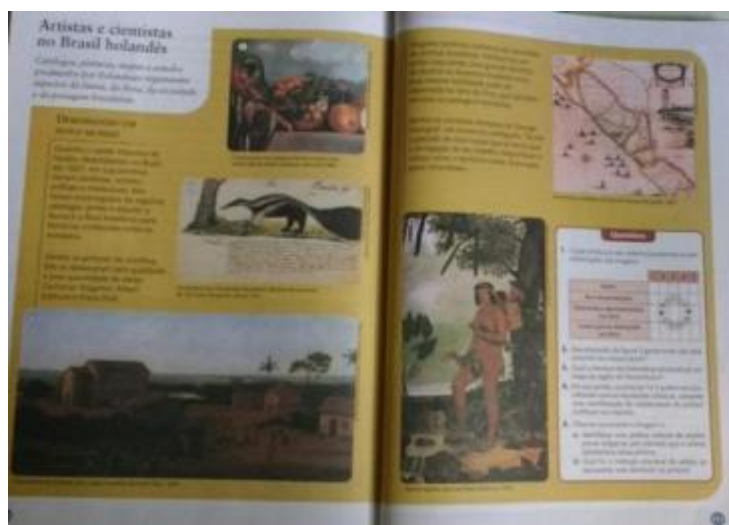
No livro didático, entretanto, a imagem apresenta-se bastante escura, o que dificulta a visualização de seus elementos. No centro do espaço construído é possível ver, entre as edificações, agrupamentos humanos. No entanto, as imagens mostram pessoas de forma indistinta, devido à qualidade do papel usado na

impressão do livro. Seriam homens, mulheres? Que atividades estariam desenvolvendo? Desse modo, a leitura da imagem pelos alunos fica, não apenas comprometida pela dificuldade de visualização de seus elementos, como também desinteressante uma vez que as condições para interpretação das informações retratadas ficam prejudicadas.

Se como argumenta Bittencourt (1998) a leitura da imagem do livro didático deveria acontecer sem interferências do professor, do texto e até mesmo das legendas escritas para proporcionar a elaboração de um conteúdo gerado pelas interpretações do aluno, podemos inferir que a imagem da obra, contida no livro deveria apresentar um padrão de visibilidade facilitador de sua leitura. Assim, 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”. (BITTENCOURT, 1998, p.86).

Por outro lado, a imagem analisada divide o espaço de duas páginas do livro com mais quatro imagens: duas obras de natureza morta (Eckhout e Wagener); uma representação do tipo étnico Tapuia (Eckhout), e um mapa (Marcgraf). Além das imagens há textos escritos e questões propostas como atividade aos estudantes, fazendo com que a disposição dos elementos nas páginas (216-217) do livro didático provoque uma sobrecarga desnecessária de informações, como se observa na imagem abaixo:

Figura 36 – Páginas do Livro 2



Em consequência, os textos escritos não descrevem as imagens, nem comentam seus elementos, enquanto a atividade propõe cinco questões, sem que nenhuma delas esteja relacionada à obra *Assentamento no Brasil*, corroborando a afirmação de que “os próprios exercícios e questionários dos livros, propostos para a execução de tarefas pedagógicas, dificilmente incluem atividades sobre as imagens neles contidas”.(BITTENCOURT, 1998, p.86).

Diante do exposto, questionamos qual seria o propósito de inclusão da obra “*Assentamento no Brasil*” na composição do tema “*Artistas e cientistas no Brasil holandês*”, apresentado no livro, uma vez que esta inserção parece se aproximar mais da finalidade de preenchimento do espaço da página do livro, do que de demonstração da produção do artista, dada a qualidade da imagem.

A obra seguinte destaca a presença de uma mulher tupi carregando uma criança, tendo uma cabaça presa ao braço direito e um cesto na cabeça. Apesar do destaque ao tipo étnico, a obra apresenta em segundo plano a casa-grande do engenho colonial, situada entre árvores que formam uma espécie de caminho de entrada onde podem ser vistas várias pessoas trabalhando. Ou seja, a obra ao mesmo tempo que apresenta de forma destacada o tipo étnico naquele cenário, anuncia que a mulher tupi é parte da estrutura colonial, devendo representá-la em conformidade com um modelo idealizado pelo colonizador no qual se sobressai a estrutura das relações coloniais.

Figura 37 - *Mulher Tupinambá*



Características da obra

Livro: Projeto Araribá – História
 Autora: Maria Raquel Apolinário.
 Editora Moderna.

Obra: **Mulher Tupinambá**.
 Óleo sobre tela, do pintor holandês Albert Eckhout, datada de 1641.

A imagem do livro tem formato 20x15cm com qualidade de visualização razoável.

Albert Eckhout, 1641

Assim sendo, embora a mulher seja indígena, aparece vestindo uma saia branca de algodão amarrada à cintura e tem os cabelos presos, trançados,

sugerindo uma tentativa de aproximar sua aparência do modelo estético concebido pelo colonizador, mas mantendo a hierarquia das relações coloniais. Isso porque, a despeito dos seios desnudos, as nativas não usavam roupas nem trançavam os cabelos. Além disso, a cor da pele da criança que a mulher carrega no colo revela a intenção de anunciar a mestiçagem resultante do convívio do colonizador com as mulheres nativas, como se esse convívio expressasse relações consensuadas.

No livro didático, a imagem aparece recortada e é descrita como “detalhe da obra *Mulher tupinambá*, de Albert Eckhout, 1641, mostrando a casa grande e parte da propriedade de um senhor de engenho” (p.209). Ou seja, a mulher tupi não aparece na imagem do livro. Além disso, não há nenhuma problematização a respeito desse recorte, nem proposta para que o professor promova a leitura da obra na sua inteireza.

Figura 38 – Imagem do Livro 2



Projeto Araribá – História, 7º ano, página 209.

O livro didático não explicita qualquer relação entre o texto escrito e o detalhe da obra exibida na imagem, uma vez que não aborda aspectos da casa grande, nem da propriedade visível no recorte apresentado, como podemos observar no parágrafo que segue a imagem. “A produção açucareira ocorria nos engenhos. O engenho era composto pela plantação de cana, pelas instalações para obter o açúcar e pelas residências de proprietários, colonos e trabalhadores. Aqueles que possuíam engenhos eram chamados de **senhores de engenho**”. (grifo do autor).

A esse respeito, Souza (2016) afirma que as linguagens, compreendidas como elementos culturais, oferecem narrativas que capturam e reproduzem sentidos circulantes na cultura. E, neste caso, a imagem além de ser exibida parcialmente

não ocupa no livro o posto de objeto a ser estudado, ficando sua utilização como mais uma linguagem capaz de promover a ampliação da leitura de mundo dos alunos a depender da iniciativa individual de professores.

A próxima imagem analisada retrata a obra intitulada Igreja de São Cosme e São Damião, cuja edificação fora erguida na primeira metade do século XVI, dando origem à formação do povoado que viria mais tarde a se transformar na cidade de Igarassu. A obra de Frans Post registra aspectos simples de uma pequena capela com uma única porta e em cuja fachada havia apenas um óculo e ao lado, um campanário onde um sino ficava suspenso. Nas proximidades da capela é possível ver outras edificações simples, além de várias pessoas à frente da Igreja e das demais casas.

Figura 39 - Igreja de São Cosme e São Damião



Características da obra

Livro: Jornadas.hist - história.
Autoras: Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo.
Editora Saraiva.

Obra: **Igreja de São Cosme e São Damião**. Óleo sobre madeira, do pintor holandês Frans Post, datada de 1641.

A imagem oferece boa visualização. Ocupa a sexta parte da página do livro e é apresentada em formato 15x10cm.

Frans Post, 1641.

No livro didático a obra divide o espaço de uma página com outras três imagens e um texto escrito intitulado: “As obras de Frans Post”, incluído na seção Documentos. Na página seguinte do livro o autor propõe uma atividade com algumas perguntas. As questões, no entanto, tratam as obras em seu conjunto, como se todas retratassem uma mesma temática, um mesmo espaço e expusessem uma problemática única. Além disso, as perguntas feitas não ajudam a provocar nos alunos algum tipo de curiosidade ou de reflexão sobre os contextos e as ações humanas em diferentes tempos, ou ainda sobre aspectos históricos do período retratado nas imagens.

Por outro lado, não há na atividade proposta nenhuma relação com a realidade do aluno ou com o tempo presente, mesmo considerando que a Igreja Matriz de São Cosme e São Damião seja a mais antiga Igreja do Brasil que mantém suas atividades, integrando o cenário histórico da cidade de Igarassu que se constituiu no primeiro núcleo populacional do Brasil. Como afirma Melo (2011, p.15), “Igarassu é uma das poucas cidades brasileiras cujo desenho urbano e paisagem de seu núcleo inicial do século XVI ainda estão praticamente intocados, existindo permanências naturais, arquitetônicas e em seu traço”.

Nesse sentido, destacamos que embora a distribuição do livro didático se faça por meio de um Programa Nacional, o PNLD, as cidades representadas nas obras sequer são citadas, restando aos alunos de outras regiões o completo desconhecimento sobre as mesmas e aos alunos da região Nordeste e, em especial, de Pernambuco, a falta de identificação com a história ensinada.

Isso porque compondo a mesma página do livro estão as obras: Vista das Ruínas de Olinda e Casa Grande com Torre ou Casa Grande e Fazenda, ambas produzidas após o retorno de Frans Post à Holanda em 1644, onde continuou a pintar as paisagens brasileiras. Além destas, destaca-se o retrato do pintor, que se afasta do conjunto de sua obra, marcada pela descrição das casas-grandes, dos engenhos, das igrejas ou de ruínas.

Figura 40 – Página do Livro 4



A próxima imagem analisada é apresentada na mesma página do Livro Didático 4. A obra retrata as ruínas de Olinda que após ter sido invadida, atacada e saqueada pelos holandeses ficara arrasada, destruída.

A imagem das edificações devastadas mostra uma espécie de cidade fantasma, esquecida por quase todos, à exceção de homens e mulheres negros que tocam instrumentos e dançam ao ar livre demonstrando estreita relação com os elementos da natureza, registrados pelo pintor. O ambiente retratado expressa a grandiosidade da natureza diante das construções humanas, no entanto revelam também um cenário desolador e parecem expressar a presença misteriosa do desconhecido como sendo aquele elemento que assusta. A natureza representada pela mata e pelos animais, por outro lado, se mistura aos elementos da cultura, simbolizando a união desses dois mundos. De acordo com Oliveira (2013, p.93):

O quadro de Frans Post traz pelo menos duas dimensões para refletirmos. A primeira é a história cultural do medo e do desconhecido, o que se conhece e é entendido como perigoso. Os animais são venenosos, selvagens e a aproximação com tais bichos se torna perigoso à sociedade. A mata é um espaço sombrio e tenebroso no qual o homem encontra a perdição. A segunda hipótese é encontrar nas imagens de Frans Post referências sobre um mundo paradisíaco, um mundo maravilhoso e edênico, ou seja, era a visão do paraíso na nova terra.

Figura 41 – *Vista das Ruínas de Olinda*



Características da obra

Livro: Jornadas.hist - história.
Autoras: Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo.
Editora Saraiva.

Obra: **Vista das Ruínas de Olinda**. Óleo sobre madeira, do pintor holandês Frans Post, datada de 1660.

A imagem oferece boa limitada. Ocupa a sexta parte da página do livro e é apresentada em formato 15x10cm.

Frans Post, 1660.

A exemplo do que observamos sobre a obra analisada anteriormente – Igreja de São Cosme e São Damião – também em relação a “Vista das Ruínas de Olinda” o livro didático não apresenta nenhum texto escrito, problematização ou atividade a ser desenvolvida pelos alunos com referência em aspectos particulares de cada imagem. Da mesma forma, desconsidera a necessidade de o aluno situar-se no

contexto de emergência da obra, fazendo com que a mesma faça sentido, principalmente para aqueles, cuja proximidade possa favorecer a ampliação do conhecimento histórico sobre a cidade. Nesse sentido, Vieira (2016, p.13) afirma que:

ao conceber a imagem de Frans Post como documento iconográfico, portador de vestígios visuais que apontam para imaginários sociais contemporâneos a sua própria construção cultural, estamos sugerindo que é possível que se proceda a uma investigação histórica a partir do uso de imagens.

A propósito da afirmação de Vieira (2016), destacamos a relevância como documento iconográfico da obra analisada a seguir: Casa Grande com Torre ou Casa Grande e Fazenda.

A casa grande foi um dos temas destacados na obra de Frans Post como um dos elementos componentes do complexo arquitetônico dos engenhos juntamente com a capela, a fábrica e a casa de purgar. Composta em geral de dois pavimentos com varanda ou alpendre, a casa grande aparece nas obras sempre na parte mais elevada do terreno do qual ocupa grandes proporções.

Além da função de residência do senhor de engenho com sua família e agregados, a casa grande incorpora também o papel de símbolo do poder do senhor sobre os escravos – africanos e indígenas – cujo trabalho era alvo de permanente vigilância. Por outro lado, a casa grande se configurava também como casa-forte, ou seja, refletia a necessidade de proteção, sobretudo de ataques indígenas. Inicialmente eram construídas em barro e cobertas com palha, mas ao final do século XVI os senhores mais abastados já construíam suas casas em alvenaria usando tijolos de barro.

Figura 42 – Casa Grande com Torre - Casa Grande e Fazenda



Frans Post, sec XVII

Características da obra

Livro: Jornadas.hist - história.
Autoras: Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo.
Editora Saraiva.

Obra: **Casa Grande com Torre ou Casa Grande e Fazenda** Óleo sobre madeira, do pintor holandês Frans Post, sec XVII.

A imagem oferece boa visualização. Ocupa a sexta parte da página do livro e é apresentada em formato 15x10cm.

Apesar de tantos aspectos econômicos, políticos e culturais reveladores da extrema desigualdade que marcava as relações sociais no engenho colonial, presentes na obra de Post, o livro didático usa a imagem da obra do autor apenas como ilustração para uma seção que, sob o título de “Documentos” apenas expõe as imagens. A esse respeito, Soares (2014, p. 47), afirma que:

Frans Post tem grande importância no cenário da iconografia brasileira enquanto documentarista, chamando atenção de todos que se dedicavam a estudar o imaginário brasileiro do período nassoviano, por ser uma fonte relevante para os aspectos naturais, etnográficos, arquitetônicos e topográficos.

Assim, se considerarmos que a atual falta moradia no Brasil remonta aos tempos da Colônia, que as desigualdades sociais decorrentes da concentração de renda se iniciaram com a exploração do trabalho escravo, que as relações de poder autoritárias e opressoras de negros e mulheres estão presentes na sociedade desde a colonização, podemos concluir que a obra analisada possibilitaria uma ampla discussão sobre aspectos históricos da sociedade brasileira, indispensáveis à formação dos alunos do ensino fundamental.

Nesse sentido, entendemos que a imagem constitui a representação de uma época e precisa ser perguntada sobre suas relações com o tempo presente. Da mesma forma, sua utilização em sala de aula deve gerar um ambiente de discussões sobre o contexto em que foi produzida para que sua leitura faça sentido

para os alunos, tornando possível perceber seu significado para o tempo retratado, mas também para o tempo presente.

Como essa análise foi possível perceber como os livros didáticos podem ser explorados para além dos textos propostos. O professor pode aliar as imagens que estão nos livros e trazer outros textos, saindo dos limites do livro didático. É certo que é impossível dá conta de 25 anos de história da presença batava em poucos aulas, mas é possível trazer à tona conceitos e narrativas histórias que faça ligação do o presente.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo da pesquisa que originou o produto final apresentado nesta dissertação foi compreender como o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental aborda obras de artes referentes ao período holandês no Brasil. Em razão da investigação, o terceiro objetivo específico foi desenvolver uma sequência didática com uso de obras do período holandês que, compondo quarta parte desse trabalho, assumirá o formato de um caderno didático, com vistas a socializar com professores e professoras de história uma proposta teórico metodológica de ensino sobre o período holandês no Brasil.

4.1 Conversa com professores e professoras sobre a sequência didática

Segundo Zabala (1998), as sequências didáticas são “conjuntos de atividades” organizadas, sistematizadas, estruturadas e articuladas para atingir objetivos educacionais específicos, nos quais tanto professores como alunos têm o conhecimento do processo e, de acordo com o autor, esses conjuntos “têm a virtude de manter o caráter unitário de reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que (...) permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação”. (1998, p.18).

Assim, é importante pensarmos que quanto “maior e mais diversificadas forem as experiências, fatos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber” (LITZ, 2009, p. 9). Por esse motivo, o conflito, bem como a complexidade, são parte imprescindível do processo de aprendizagem.

Desse modo, nós professores devemos planejar nossas intervenções didáticas pensando que tipo de reação queremos e/ou iremos provocar nos alunos. Devemos entender quais tipos de operações mentais estamos acionando e/ou exigindo dos alunos, tais como comparações, soluções, problemas, quebra de um senso comum, lembranças, reconhecimentos, possibilidade de associações, entre outras reações possíveis. Litz, diz:

(...) um dos principais objetivos da disciplina de história é levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, utilizando os para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente

com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário. (LITZ, 2009, p. 10)

Por isso, a importância de um planejamento estruturado de aulas que tenha significado para os alunos. Para tanto, faz-se necessário percebermos os conhecimentos prévios dos alunos, pois cada um tem suas próprias experiências, e desse modo cada um desenvolveu esquemas mentais diferentes e, consequentemente, o aprendizado não será único.

É necessário pensarmos numa sequência de atividades que alcance os alunos de forma individual, sem prejuízos para nenhum deles. Provocar conflitos e possibilitar o confronto/relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios ajuda a desenvolver novos esquemas mentais e assim resultar num novo aprendizado para a vida. A autonomia de ideias habilita o aluno a constantemente aprender, saindo do campo do senso comum e se dirigindo ao senso crítico.

4.2 Primeiras considerações sobre a Sequência Didática "Apreciando as artes e aprendendo História: influência holandesa em Pernambuco"

Esta sequência didática foi planejada e elaborada como parte do produto final da dissertação do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.

A sequência didática proposta supõe 5 (cinco) encontros em sala de aula e uma aula externa que constará de uma visita ao Museu Ricardo Brennand. Os alunos trabalharão numa perspectiva de investigação, voltada para a pesquisa e para questões, problematizando as informações encontradas e questionando as fontes, levando em conta a relevância do tema e fazendo relação direta com o tempo presente.

Para tanto, vamos organizar a sequência didática baseada no método dos quatro passos que são Pesquisar, Raciocinar, Relacionar e Registrar – PRRR (JEHLE 2015, p.321).

No dicionário Webster (1828) diz que pesquisar é “buscar ou examinar com cuidado o conteúdo; procurar diligentemente pela verdade”. Onde poderíamos começar a buscar a verdade sobre qualquer assunto? Não se trata aqui de uma verdade no sentido absoluto, mas no sentido de buscar nas fontes mais primárias

possíveis, para que possamos fazer nossa própria interpretação e indagação, buscando as várias perspectivas de um mesmo assunto, que muitas vezes já se tornou cristalizado com o tempo.

O segundo passo é o raciocinar, que corresponde ao momento que devemos pensar sobre o que foi encontrado na pesquisa, fazendo perguntas às fontes e tirando delas respostas, devendo fazer comparações entre os textos pesquisados, observando as relações e/ou as divergências, nos encaminhando para o terceiro passo que é o relacionar, porque é possível relacionar o tema com outras disciplinas, com conhecimentos afins, traçando uma teia de descobertas e, por fim o quarto passo que é registrar, onde à medida que vai se pesquisando, pensando e relacionando os registros vão sendo feitos, sejam escritos, fotográficos ou desenhos fechando com um registro final que corresponde ao que foi aprendido ao longo da investigação, servindo assim para para futuras consultas e pesquisas.

Nesse processo dos quatro passos, é utilizada uma palavra-chave para cada encontro que servirá de norte para atingimento do objetivo de cada aula. No caso dessa sequência vamos trabalhar com as imagens de Frans Post e Eckhout, consideradas como fontes primárias, pois são datadas do período que será estudado, século XVII, bem como com textos de momentos diferentes referentes ao período.

É importante ressaltar que esses passos não são estáticos, de modo a prender alunos e professores a métodos engessados. Pelo contrário, devem ser desenvolvidos dentro do planejamento da sequência didática de modo dinâmico para facilitar o processo investigativo.

Na abordagem didática, ao final, sugerimos uma visita ao Instituto Ricardo Brennand com a intenção de favorecer melhor apreensão do conteúdo proposto, considerando que há um Museu com um acervo considerável de obras dos artistas estudados e uma biblioteca com uma vasta literatura sobre o período. O trabalho desenvolvido no museu é significativo, para tanto vale lembrar aos alunos o que é um Museu e a que se propõe, pois numa visão ampla, é evidente seu papel educativo, que além de preservar, também comunica e cria possibilidades de interações entre diversas fontes e formas de conhecimento:

É importante considerar que (...) museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviços da sociedade e de seu desenvolvimento. É

uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer (Artigo 6º do Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom).

Assim, ao traçar os objetivos a serem atingidos, selecionar o conteúdo a ser trabalhado com metodologia adequada, o museu se torna um veículo de ensino, desperta a curiosidade e o desenvolvimento da criticidade. Para que o Museu cumpra seu papel na construção de uma consciência histórica, Fonseca (2001) sugere algumas perguntas para ajudar nas nossas reflexões docentes, a exemplo de como “levar” os museus para as salas de aula de história? Como praticar aulas de história nas salas dos museus? Como os museus podem contribuir com o desenvolvimento do processo formativo em história? (FONSECA, 2001, p.224)

Por fim, ao se propor incorporar linguagens diversas ao processo de ensino, nós professores precisamos entender bem a necessidade de problematizar a prática para que a aula não seja apenas mais atrativa com a utilização de materiais que os alunos gostam, mas que haja realmente uma construção do conhecimento.

Ao final dessa dissertação estará pronto um produto didático: um caderno didático como todo o processo da sequência didática, desde o desenvolvimento das aulas expositivas, o processo de pesquisa, raciocínio, relação e registro, bem como as imagens trabalhadas devidamente catalogadas e aplicação de uma atividade final.

Desse modo teremos um trabalho que passa pelo processo de elaboração da abordagem e a organização do caderno didático (Apêndice C).

4.3 Dados de identificação da Sequência Didática

- ✓ **Título:** Apreciando as artes e aprendendo História: influência holandesa em Pernambuco.
- ✓ **Etapas da escolaridade a que se destina:** trata-se do ensino de História referente ao período da presença holandesa em Pernambuco, que de acordo com os documentos curriculares oficiais compõe o 7º ano do ensino fundamental e será desenvolvido a partir da produção artística no século XVII. Particularmente em Pernambuco, supõe uma abordagem da história local, por

ter sido o Nordeste brasileiro o centro produtivo da cana de açúcar da época, ocupado e explorados pelos holandeses.

- ✓ **Componentes curriculares:** o ensino de História estabelecerá diálogo com a Arte, a Geografia e as Ciências Naturais.
- ✓ **Objetivo Geral:** Desenvolver um pensamento crítico quanto as influências do governo holandês em Pernambuco no período colonial - século XVII.
- ✓ **Objetivos Específicos:**
 - Ler e interpretar pinturas produzidas no século XVII por artistas vindos na comitiva do governador Maurício de Nassau, com vistas a conhecer aspectos das relações históricas e sociais do período colonial brasileiro;
 - Analisar aspectos do período holandês no Brasil a partir da observação da relação entre o passado narrado e o presente expresso na arquitetura, nas relações social contemporâneas, nos modos de vida atuais.
 - Entender o que é uma fonte história a partir da análise de objetos iconográficos, analisando, comparando e criticando a fonte;
 - Estabelecer relações históricas entre narrativas expressas em diferentes linguagens;
- ✓ **Fundamentos da proposta**

Como referências para a sequência serão utilizadas as abordagens de Hookmarker (2015); Panofsky (2001) a partir das quais as obras de arte de Frans Post e Albert Eckhout serão apreciadas/analizadas. O objetivo é que a leitura da imagem chegue além dos simples dados que ela possa fornecer e provoque no aluno curiosidade e o desejo de apreciar a obra e perceber sua importância histórica.

Para isso, as obras de artes serão tomadas como fontes primárias (FONSECA, 2003; BURKE, 2015), entendendo que as imagens não são neutras, mas carregadas das intencionalidades do artista e, por isso, podem ser analisadas com vistas a compreender perspectivas históricas do período analisado.

A arte permeia toda a sociedade, é parte da existência humana, pois retrata um modo de ser e viver do artista e consequentemente de uma sociedade. E considerando isso, é possível compreender um pouco da sociedade do XVII fazendo ponte com a história presente. Assim, para ensinar e aprender história é possível usar diversas linguagens, encaminhando o aluno à criticidade e a uma consciência histórica.

✓ **Conteúdos de ensino**

- a) Conceituais: conceito de fontes históricas; observação e caracterização das artes visuais nos séculos XVII como fontes histórica primárias.
- b) Procedimentais: pesquisa e leitura de imagens, textos, mapas, documentos históricos; registro de ideias e produção textual e artística com argumentação e exposição de ideias.
- c) Atitudinais: valorização da aprendizagem de história; reconhecimento das obras de arte como fontes históricas, valorização das artes em vários tempos históricos; respeito às individualidades e ao trabalho em equipe.

✓ **Tempo pedagógico:** 06 encontros (05 aulas de 45 min e 01 visita ao Museu)

- ✓ **Recursos didáticos:** imagens impressas em papel sulfite em formato aproximado de 45 cm de largura e na proporção da altura; cópias de textos e atividades; quadro branco, pincel para quadro branco e slides e vídeos exibidos em equipamento de multimídias.

✓ **Metodologia de ensino e aprendizagem**

✓ **Aula 1: Apreciando arte**

- ✓ **Objetivo:** Conhecer algumas pinturas produzidas no século XVII por artistas vindos na comitiva do governador Maurício de Nassau.
- ✓ **Recursos didáticos:** Obras impressas em papel sulfite em formato aproximado de 45 cm de largura e na proporção da altura, bloco para anotações e caneta/lápis.
- ✓ **Palavra-chave: Apreciar:** Prezar, dar apreço; demonstrar admiração por; examinar, ser alvo de análise ou exame detalhado. Avaliar; estimar o valor de.

Vem do latim *apprætiare*. Sinônimo de considerar, repurar, respeitar, admirar, contemplar. (DÍCIO – dicionário on line de portugueses).

Foram escolhidas oito obras de artes do período indicado. A primeira obra escolhida para esse planejamento foi a *Sacrifício de Manoah* (Figura 43), na técnica de óleo em tela, no formato 191.50 x 166 cm, de coleção particular, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra20706/sacrificio-de-manoah>

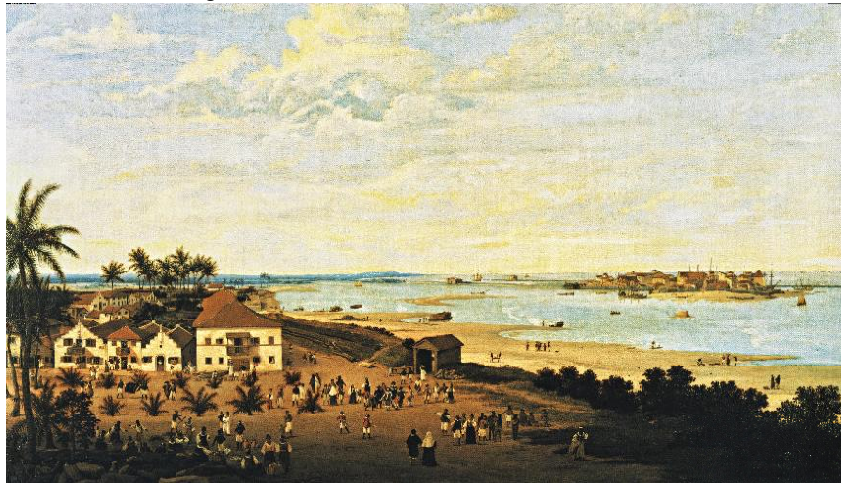
Figura 43 - *Sacrifício de Manoah*



Frans Post, 1648

A segunda obra escolhida foi a *Vista da Cidade Maurícia e Recife* (Figura 44), na técnica de óleo em tela, no formato 46 x 83 cm, de coleção particular, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24419/vista-da-cidade-mauricia-e-recife>

Figura 44 - Vista da Cidade Maurícia e Recife



Autor: Frans Post, 1657

A terceira obra escolhida foi a Vista da Cidade Maurícia e Recife (Figura 45), na técnica de óleo em tela, no formato 108 x 173cm, localizada no Museu Rijksmuseum (Amsterdan, Holanda), disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/89/Frans_Post_-_View_of_Olinda%2C_Brazil_-_WGA18188.jpg

Figura 45 - Frans Post



Frans Post ,1662

A quarta obra foi Engenho (Figura 46), na técnica de óleo em tela, no formato 71,3 x 45,7cm, localizada no Instituto Ricardo Brennand (Pernambuco, Brasil), disponível em: <https://journals.openedition.org/caravelle/docannexe/image/2058/img-5.jpg>

Figura 46 - Engenho



Frans Post, 1661

A quinta obra foi Mulher Tupinambá (Figura 47), na técnica de óleo em tela, no formato 274 x 163cm, localizada no Museu Rijksmuseum (Amsterdan, Holanda), disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14526/india-tupi>

Figura 47 - Mulher Tupinambá



Albert Eckhout, 1641

A sexta obra foi Mulher Negra (Figura 48), na técnica de óleo em tela, no formato 274 x 163cm, localizada em Copenhague, Dinamarca, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14526/mulhernegra>

Figura 48 - *Mulher Negra*



Albert Eckhout, 1641

A sétima obra foi Mulher Negra (Figura 49), na técnica aquarela sobre papel, no formato 22 x 37cm, localizada em Kupferstich-Kabinett (Dresden, Alemanha), disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14491/jovem-negra-thier-buch-livro-dos-animais>

Figura 49 - *Jovem Negra*



Zacharias Wagner, 1641

A oitava e última obra escolhida foi Mandioca (Figura 50), na técnica de óleo em tela, no formato 93 x 93cm, localizada em Copenhague, Dinamarca, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14531/mandioca>.

Figura 50 - *Mandioca*



Albert Eckhout, Séc XVII

✓ **Descrição das atividades:**

A sala deverá ser preparada: as imagens serão impressas com uma moldura, em formato de 45 cm aproximadamente, em papel sulfite e afixadas na parede, simulando uma exposição de arte de um museu (08 obras).

1º momento - 5 minutos – Acomodação e explicação

Os alunos receberão um bloco de notas, que será utilizado durante todo o período da sequência, e explicação de como se dará a aula, bem com a conceituação da palavra-chave (impressão em papel A3).

2º momento – 15 minutos - Apreciação

Os estudantes apreciarão as obras de forma despretenciosa, sem qualquer tipo de orientação específica, podendo naturalmente compartilhar sua opinião sobre as obras com seus colegas.

3º momento – 20 minutos - Caracterização

Em seguida, os estudantes deverão caracterizar cada obra, respondendo as questões conforme a seguir:

- 1) **Procedência:** Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Existe alguma inscrição na obra?
- 2) **Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Em que contexto foi feito? Com qual ou quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?
- 3) **Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado?
- 4) **Estrutura formal:** Qual é o material utilizado na imagem original: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?

4º momento - 5 minutos – encerramento

Os alunos voltam para seus lugares.

Avaliação: através da atividade será observada a sensibilidade dos alunos na apreciação das obras de arte e ao mesmo tempo seus conhecimentos prévios sobre as obras expostas.

Aula 2: Chegada, permanência e saída dos holandeses em/de Pernambuco

- ✓ **Objetivo:** Olhar o passado a partir do presente e conhecer a história local.
- ✓ **Recursos didáticos:** Cópias de textos e imagens de revistas, jornais, livros, fontes históricas, parte de artigos.

- ✓ **Palavra-chave: PESQUISAR:** Investigar, com a finalidade de descobrir conhecimentos novos. Recolher elementos para o estudo de algo. Sinônimo de procurar, catar, sondar. (DICIO – dicionário on line de portugues).

- ✓ **Descrição das atividades:**

As pinturas continuam nas paredes.

1º momento - 3 minutos – Acomodação e explicação

Acomodação do alunos para dar início as atividades. Apresentação da palavra-chave.

2º momento – 25 minutos

Os estudantes serão organizados em equipes de 5 pessoas, onde cada equipe terá acesso a textos de diferentes autores e diferentes temas, referentes à presença holandesa no Brasil, a partir da leitura desse material farão registros sobre a percepção do grupo sobre o texto

Texto 1 – Pintor Holandês Albert Echout (ver Apêndice A)

Texto 2 – Pintor Holandês Frans Post (ver Apêndice B)

Texto 3 - Revista História Viva. Temas Brasileiros: Brasil Holandes. Páginas 62, 63 e 64. www.historiaviva.com.br (Ver anexo A)

Texto 4 - Revista História Viva. Temas Brasileiros: Brasil Holandes. Páginas 64, 65, 66 e 67. www.historiaviva.com.br Ver anexo B)

Texto 5: Jornal Diario de Pernambuco, Publicado em 11.06.2017. Acesso: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2017/06/11/interna_vidaurbana,708131/heranca-holandesa-o-recife-de-mauricio-de-nassau.shtml (Ver anexo C)

3º momento – 15 minutos

Em 3 minutos cada equipe apresentará seus registros de modo oral ao grande grupo.

4º momento - 2 minutos – encerramento

Os alunos voltam para seus lugares.

Avaliação: Com essa atividade será observada a ampliação das condições de leitura, escrita e comparação de fontes (pesquisando, raciocinando, relacionando e registrando).

Aula 3: As artes visuais como fontes históricas primárias

✓ Objetivo:

- Entender o que é uma fonte história a partir da análise de objetos iconográficos, analisando, comparando e criticando a fonte.
- Ler e interpretar pinturas produzidas no século XVII por artistas vindos na comitiva do governador Maurício de Nassau, com vistas a conhecer aspectos das relações históricas e sociais do período colonial brasileiro.

✓ **Recursos didáticos:** quadro branco, pincel para quadro branco, slides e vídeo exibido em equipamento multimídia.

✓ **Palavra-chave: FONTE:** Água viva que sai da terra; nascente: fonte de água mineral. Chafariz, bica. Princípio, origem, causa; O texto original de uma obra (sentido figurado). (DÍCIO – dicionário on line de português).

✓ Descrição das atividades:

1º momento - 5 minutos

Acomodação do alunos para dar início as atividades, com a explicação da palavra-chave, bem como a explicação de fonte história com exemplos e referências.

2º momento – 15 minutos

As pinturas continuam nas paredes. Será feita a leitura e interpretação de cada obra, e cada equipe (a mesma da aula anterior) ficará responsável por 2 obras.

Dessa vez, os alunos irão caracterizar cada imagem a partir da leitura da obra estabelecendo relação com os textos lidos anteriormente, fazendo novos registros comparando as imagens do século XVII com os textos e com suas próprias respostas feitas na primeira aula. Para facilitar a análise, os alunos terão as mesmas questões da aula anterior para servirem de comparação.

1) **Procedência:** Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Existe alguma inscrição na obra?

2) **Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Em que contexto foi feito? Com qual ou quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?

3) **Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado?

4) **Estrutura formal:** Qual é o material utilizado na imagem original: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?

3º momento – 15 minutos

Em seguida assistirão ao vídeo Ocupação Holandesa no Brasil (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oQ0zPIAnGI0>).

4º momento – 10 minutos

Será aberta uma discussão sobre o material analisado, onde todos terão a oportunidade de falar sobre o assunto, fazendo consulta a seus registros. O debate pode ser aberto a partir de perguntas geradoras feitas pelo professor e pelos próprios estudantes.

- ✓ **Avaliação:** Essa atividade permitirá através do debate, observar o desenvolvimento da capacidade de comparação de fontes, do pensamento crítico e do respeito na relação aluno/aluno e aluno/professor, destacando a individualidade de cada um e o trabalho em equipe.

Aula 4: História, arte e museu na investigação histórica.

- ✓ **Objetivo:** Estabelecer relações históricas entre narrativas expressas em diferentes linguagens.
- ✓ **Recursos didáticos:** Bloco de anotações, caneta/lápis e câmera fotográfica/celular.
- ✓ **Palavra-chave: PESQUISAR:** Investigar, com a finalidade de descobrir conhecimentos novos. Recolher elementos para o estudo de algo. Sinônimo de procurar, catar, sondar. (DICIO – dicionário on line de portugues).
- ✓ **Descrição das atividades:**

Os estudantes sairão da escola pela manhã cedo (umas 7h30min.) e seguirão para o bairro da Várzea, onde fica o Instituto Ricardo Brennand. Serão feitas duas visitas dirigidas.

A turma será dividida em dois grupos; enquanto um grupo visita a Biblioteca do Instituto que possui livros sobre a história do período estudado, bem como um acervo de gravuras da fauna e da flora do referido período, o outro grupo visita o Museu com a apreciação da exposição permanente Frans Post e o Brasil Holandês, com telas originais dos artistas e utensílios da época, em seguida os grupos trocam de lugar. Haverá um momento com atividades direcionadas (Esse momento já é planejado no próprio Instituto).

Em seguida, os alunos retornam para escola e participam de um lanche coletivo a base de macaxeira.

- ✓ **Avaliação:** O trabalho desenvolvido no museu é significativo, pois é evidente seu papel educativo, porque além de preservar, também comunica e cria possibilidade de interações entre diversas fontes e formas de conhecimento, “é uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e

exibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer” (Artigo 6º do Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom).

Desse modo o museu será um veículo de ensino, despertando a curiosidade e o desenvolvimento da criticidade e na visita serão observados os níveis de interesse e a curiosidade dos alunos.

Aula 5: História, arte e museu: o que aprendemos?

- ✓ **Objetivo:** Avaliar as atividades realizadas ao longo dos quatro encontros para verificação da aprendizagem.
- ✓ **Recursos Didáticos:** Bloco de anotações, caneta/lápis, slides, mapas de Recife e Olinda do século XVII e atual e imagens atuais de áreas ocupadas pelos holandeses.
- ✓ **Palavras-chave: CONHECIMENTO:** Entendimento sobre algo, saber. Ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência.
- ✓ Reunião das referências ou informações guardadas pela humanidade (em história) (DICIO – dicionário on line de portuges).
- ✓ **Descrição das atividades:**

1º momento – 30 minutos

Ainda com as pinturas continuam nas paredes teremos a apresentação dialogada de alguns conceitos importantes observados ao longo do processo, como mão-de-obra escrava, engenho de açúcar, casa de farinha, divisão de trabalho, paisagem, colonização, invasão etc, trazendo questões e respostas a partir do material lido e da análise das obras, além de novos textos, bem como os registros feitos pelos próprios alunos ao longo dos encontros. Como resultado os estudantes, individualmente, construirão um texto sob o tema: *Afinal de contas, o que nos revela a presença holandesa em Pernambuco?*

2º momento – 15 minutos

Início da produção textual, que poderá ser finalizado e entregue na aula seguinte.

- ✓ **Avaliação:** Essa atividade permitirá observar o desenvolvimento da capacidade de construção de uma narrativa histórica.

Aula 6: História e arte: tudo a ver

- ✓ **Objetivo:** Compartilhar os textos produzidos com o grupo e produzir uma tela de uma paisagem do cotidiano da sua cidade.
- ✓ **Recursos Didáticos:** Bloco de anotações, caneta/lápis, tela para pintura, pinceis e tintas, jornal velho.
- ✓ **Descrição das atividades:**

As pinturas continuam nas paredes.

1º momento – 5 minutos

A produção textual e artística são momentos importantes para verificação da aprendizagem de conceitos históricos. Assim, teremos o compartilhamento de algumas produções textuais de modo oral, por alguns alunos voluntários.

2º momento – 40 minutos

Deslocamentos dos alunos para a parte externa da escola, onde cada um escolherá uma paisagem para pintar numa tela. O material produzido ficará exposto em área aberta da escola para que todos possam apreciar as obras produzidas pelos alunos do 7º ano.

- ✓ **Avaliação:** Essa atividade permitirá observar o desenvolvimento da capacidade de oralizar a construção de uma narrativa histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença holandesa, apesar de muitas controvérsias e mitos, é possível ver que esse período é de grande florescimento artístico, trazendo para o Brasil uma interpretação Renascentista, antes caracterizado apenas no espaço europeu. Diante da curiosidade no Velho Mundo, sobre a fauna, flora bem como os habitantes e os costumes do cotidiano dos negros escravos, dos indígenas e da vida colonial de um modo geral no Novo Mundo, a comitiva de Nassau cumpriu seu papel de registrar uma realidade histórica antropológica.

Não obstante possamos reconhecer o legado holandês deixado no Brasil, particularmente em Pernambuco, não se trata de acobertar qualquer tipo de colonização, independente da nacionalidade do colonizador e, muito menos as relações de exploração presentes na colonização brasileira durante séculos.

O que estamos afirmando neste trabalho é que as obras de Frans Post e Eckhout são fontes históricas primárias e delas é possível tirar várias respostas sobre os modos de vida, as atividades econômicas, as relações sociais autoritárias, a subjugação de negros e indígenas, entre tantas outras possibilidades. Isso porque as fontes estão prontas para serem exploradas por historiadores, para grandes pesquisas históricas, bem como por professores e alunos para produzirem conhecimentos históricos escolares.

As pessoas se apropriam das memórias para explicar certas situações e acontecimentos, ou seja, se apropriam do passado a partir das referências que possuem do presente. E quando sistematizamos essas memórias com registros, sejam escritos, fotografados, falados, pintados, etc, tornam-se fontes históricas de onde podemos “tirar” muitas outras histórias além da que está posta.

Vimos, no percurso dessa pesquisa, que o ensino de história passou por vários momentos, e foi possível concluir, mesmo não sendo o centro dessa pesquisa, que não é fácil ensinar e aprender história. O ensino de história ao longo do tempo tomou alguns rumos, estando fora e voltando do/ao currículo oficial, e é a partir dessas e outras discussões que percebemos sua relevância na formação da criança e do adolescente para a cidadania. E o papel do professor é importante nesse processo de ensino e de aprendizagem, procurando possibilidades que

tornem os alunos desejosos de aprender história, pois aprender história fala da sua própria formação.

Assim, esta pesquisa inicialmente foi direcionada pelo desejo de tornar as aulas de história mais desejadas pelos alunos adolescentes, somado ao nosso gosto pessoal pelas artes. Consideramos que seria interessante trabalhar obras de arte no ensino de história e o tema presença holandesa no Brasil é, além de um conteúdo curricular de história nas turmas do 7º do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, um tema polêmico entre os pernambucanos.

Escolhemos trabalhar com o currículo do 7º do ensino fundamental, por entender a necessidade de trazer à tona a importância de estudar e aprender história desde o início do ensino fundamental, por sua relevância para a formação crítica dos alunos.

Desse modo, a investigação buscou responder à questão: de que forma o livro didático de História dos anos finais do Ensino Fundamental aborda obras de arte referentes ao período holandês no Brasil?

A análise das imagens utilizadas nos livros didáticos, associada ao tratamento pedagógico a elas dispensado tornou possível observar o modo inadequado como estas são utilizadas nos livros. Muitas vezes a inserção das imagens se faz de modo descontextualizado, outras vezes são colocadas nas páginas apenas para ocupar espaço, sem problematização ou proposta de leitura iconográfica, que permitisse fazer perguntas às fontes e indicasse caminhos para utilização dessas imagens de modo mais significativo. Além disso, o livro não propõe atividades relacionadas às imagens, que acabam assumindo função ilustrativa nos capítulos dos livros.

A identificação das imagens é acompanhada apenas de informações básicas, como: autor, material utilizado, ano de produção e local onde está depositada. Enquanto isso, elementos importantes expressos nas obras deixam de ser explorados nos livros, a exemplo da disposição das edificações na tela como expressão das relações sociais altamente hierarquizadas em razão da propriedade dos bens de produção e da exploração do trabalho escravo da maioria composta por negros escravizados.

Questões sociais, políticas, econômicas e culturais são invisibilizadas nos livros, enquanto a presença das imagens é reduzida a informações que não chegam a provocar nos estudantes a curiosidade necessária à aprendizagem histórica.

Diante dos resultados encontrados, inferimos que aspectos relevantes da vida em sociedade que atravessaram os tempos e fazem parte do cotidiano atual, como as desigualdades sociais decorrentes da assimetria econômica, o patriarcado que ainda se reflete nas relações entre gêneros, a escravização de negros e indígenas que gerou o racismo, entre tantas outras possibilidades presentes nas obras, fariam grande diferença ao ensino de história, se tratados nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R.M.; SILVA, C.G. **O uso de imagens no ensino da história:** reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História e Ensino*, Londrina, v.22, nº 2, p. 165-187, jul/dez. 2016.
- ANASTASIOU, L. G. C.. **Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino**.1998.
- ANDRADE, A.P.G. **A casa de vivenda do sítio São Bento de Jaguaribe:** uma reconstituição arqueológica. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da Universidade Federal de Pernambuco.Dissertação de Mestrado. 162f. 2006.
- ANDRADE, V. L. C. João Ribeiro: **Escritor, Historiador, Professor. R. IHGB**, Rio de Janeiro, a. 174 (458):185-196, jan./mar. 2013
- APOLINÁRIO, M. R. (Org.). **Projeto Araribá: história.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- BITTENCOURT, C.M.F. **Imagens no ensino de História.** In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. (Org.) **O saber histórico em sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998
- BOULOS JUNIOR, A. **História Sociedade e Cidadania**, 7º ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL.Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre **a Reforma do ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso 18.dezembro.2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 18.dezembro.2018.
- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso:18.dezembro.2018.
- BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso:18.dezembro.2018.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESO, 1992.

BURKE, P. **Testemunho ocular: história e imagem**; Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

CARVALHO, G. V. R. (organizador). **Cosmovisão Cristã e Transformação** – Viçosa, MG: Ultimato, 2006.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011

DEL PRIORE, M. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, A.L.G. **Ideologia no livro didático**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRETI, C.J.; SILVA, M.R. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ.Soc., Campinas, v. 38, nº 138, p.385-404, abr/jun, 2017.

FERRO, M. **O filme: uma contra análise da sociedade**. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Francis, 1995.

FOCHESATTO, C.M. **O uso de imagens no ensino da história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingartner**. História e Ensino, Londrina, v.19, nº 2, p. 159-178, jul/dez. 2013.

FONSECA, T. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP: Papirus Editora, 2009.

FREIRE, E.C. Notas sobre o ensino de história nos currículos da escolaridade básica brasileira. In: FREIRE, E.C.; MORAES, M.T.D. (Org.). **Experiências de Ensino de História na Formação Docente: diálogos possíveis**. Recife: Ed.UFPE, 2018

GALINDO, M. e HULSMAN L. (organizadores). **Guia de Fontes para a História do Brasil holandês**. Recife/PE: Editora Massangana, 2001

GASPARELLO, A. M. **A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos**. Rev. bras. hist. educ., Campinas/SP, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013

GASPAR, L. **Frans Post**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em 04 dez. 2018.

GASQUE, L. **Hookmaaker: arte e mente cristã**; tradução Fernand Guarany Jr. – Viçosa/MG: Ultimato, 2012

HOBBSAWM, E.. **Sobre História**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

JEHLE, P. **Ensino e aprendizagem: uma abordagem filosófica cristã**. Tradução Inez Augusto Borges. Belo Horizonte/MG: AECEP, 2015.

JUREMA, A.L.A. (Org.). **Anais do Seminário Livro Didático**: discriminação em questão. Recife, Secretaria de Educação, 1989.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão, et al. Campinas/SP: Ed.Unicamp, 1990

LAGO, P. & Bia C. do, **Frans Post (1612-1680): Obra Completa**. Rio de Janeiro: Capivara, 2006

LEITE, J. R. T. **A pintura no Brasil Holandês**. GRD, Rio de Janeiro, 1967

LOWENTHAL, D. **Como Conhecemos o Passado**. 7o reimpr. Cambridge, Universidade de Cambridge. 1995.

LITZ, V.G. **O uso da imagem no ensino de história**. 43fl. 2009. Caderno Temático. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR: 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2018.

LUCIANI, Fernanda Trindade. **Barleu: oito anos de Nassau no Brasil**. Bibliotela Brasileira Guita e José Mindlin. Disponível em

MEDEIROS, E.W. **Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada**. Vidya, Santa Maria, RS: v.25, nº2, p. 59-71, jul/dez, 2005

MELO, Taciana Santiago. **Registros coloniais inscritos nos mapas da antiga Vila de Igarassu, Pernambuco**. Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. PASSADO PRESENTE NOS VELHOS MAPAS: CONHECIMENTO E PODER. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/>

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas, como**. Tradução Vanise Dresh – 7ª Edição – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO E. C.. **O Brasil holandês**. São Paulo; Penguin Classics, 2010

MENESES, U. T. B. de. **Fontes visuais, cultura visual**, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, vol. 23, nº 45, 2003

MIRANDA, S.R.; LUCA, T.R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.24, nº 48, p. 123-144, 2004.

NOSELA, M. DE L.C.D. **As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo. 1978

OLIVEIRA, F.I.D. O fio da memória: as paisagens do Brasil holandês. **Dialogos Revista de História**, Universidad de Costa Rica Vol. 15 nº 2, 2014-2015. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/index>.

_____. **O mundo criado pelas imagens**: paisagens e espaços coloniais na obra do holandês Frans Post. 146fl. 2013. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16976/1/FranciscoIDO DISSERT.pdf>.

_____. **A Iconografia De Frans Post como promotora das identidades locais: Um Olhar sobre “O Forte Ceulen No Rio Grande”** In: Revista Inter-Legere. UFRN: Número 10, jan/jun de 2012.

OLIVEIRA, C.M.S. **“Uma Vila no Brasil”: Um Paraíso na Colônia aos Olhos de Frans Post?** Niterói/RJ, v. 10, p. 11 - 26, 2006.

_____. **O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Janszoon Post**: Documento ou invenção do Novo Mundo? São Paulo: 2005. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/carla_mary_oliveira.pdf

PANOFISKY, E. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: **Significado nas Artes Visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986, p. 47-65.

PESAVENTO, S. J. **A invenção do Brasil** – o nascimento da paisagem brasileira sob o olhar do outro. Revista de história e estudos culturais. Out/nov/dez 2004 vol 01 ano I No.1

PASTRO, S. M. G. e CONTICRO, D. T.. **Uma Análise sobre o Ensino de História e o Livro Didático**. História & Ensino, Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, out. 2002.

PINTO, H. Interpretação de fontes patrimoniais em educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 187-218, jan./jun. 2012.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social** In Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 5. 1992 p. 200-212

RELA E.;TROGLIO, L. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, nº 21, p.182-203 jul/dez. 2017

RIBEIRO, J. R.. **História e Ensino e História**: Perspectivas e abordagens.Educação em Foco, Edição nº: 07, Mês / Ano: 09/2013, Páginas: 1-7

RIBEIRO, J. **“Discurso de posse.”** RIHGB, t.78, parte II, 1915, pp. 616/ 617.

ROOKMAAKER, H.R. **A Arte Moderna e a Morte de uma Cultura**; tradução Valéria Kamim Delgado Fernandes. – Viçosa, MG: Ultimato, 2015

_____. **A Arte Não Tem Justificativa**; tradução Fernando Guarany Jr. – Viçosa, MG: Ultimato, 2010

SCHAALKWIJW, F. L. **Igreja e Estado o Brasil holandês**. Recife: Fundarpe; Diretoria de Assuntos Culturais, 1986

_____. **Albert Eckhout - retratista de Maurício de Nassau**. Notícia Bibliografia e História, Campinas/SP, ano 35 No. 189 p. 179-194, abr/jun.2003

SCHMIDT, M.A. **História com Pedagogia: a Contribuição da Obra de Jonathas Serrano na Construção do Código Disciplinar da História no Brasil** . *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211 - 2004

SILVA, L. D. **Holandeses em Pernambuco 1930-1954**. 2º Edição. Rer e Ampl. Recife. Caleidescópio 2011

SILVA, M.A. e FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010

SOARES, F. M. S. **O imaginário de Frans Post e Albert Eckhout**: um estudo diferenciado da colonização do Brasil para a educação básica. Graduada em história UFRN, 1999.

_____. **A imagem também ensina: Um Retrato da Economia Colonial Brasileira através das Imagens de Frans Post**. 87 fl. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2014.

VAZ, M. L.; PANAZZO, S. **Jornadas.hist História**. E ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VIAMONTE, P. F.V. S. **Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: Novas Análises a partir da LDB 9394/96** . *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIEIRA, D.S.L. **Cultura Visual e Paisagem**: a topografia da Nova Holanda e aevocação da colônia açucareira no Brasil. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 08-31, jan./abr. 2016. Disponível em:

http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1984724617332016098/pdf_48 Acesso em: 07 de outubro de 2018.

WEBSTER, N. *Websters Dictionary 1828 – American Dictionary of the English Language*. <http://webstersdictionary1828.com/> Acessado em: 07 de outubro 2018

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

APÊNDICE A

Texto 1 – Pintor Holandês Albert Eckhout

Pintor Holandês Albert Eckhout

Albert Eckhout (1610-1669) foi um dos artistas holandeses mais importantes da pintura holandesa do século XVII. Ele nasceu em Haarlem, na Holanda, e foi aprendiz de Jan van Goyen. Eckhout viajou para o Brasil em 1657, a convite do governador-geral da Índia, para pintar a natureza e a vida no Brasil. Ele ficou no Brasil por cerca de dez anos, viajando por várias partes do país, incluindo o Rio de Janeiro, Minas Gerais e o Rio Grande do Sul. Eckhout produziu cerca de 150 pinturas, muitas das quais retratavam a natureza e a vida no Brasil. Ele também produziu algumas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia.

Uma das obras mais conhecidas de Eckhout é a pintura "O Rio de Janeiro visto do alto", que mostra uma paisagem aérea da cidade do Rio de Janeiro. Esta pintura é considerada uma das primeiras pinturas de paisagem aérea do mundo. Eckhout também produziu muitas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia. Ele também produziu algumas pinturas de natureza morta e de animais.

Eckhout é considerado um dos maiores pintores holandeses do século XVII. Suas pinturas são muito apreciadas por sua beleza e por sua representação fiel da natureza e da vida no Brasil. Ele também é conhecido por suas pinturas de figuras humanas, que mostram a diversidade cultural do Brasil colonial.

Na pintura "O Rio de Janeiro visto do alto", Eckhout mostra uma paisagem aérea da cidade do Rio de Janeiro. Esta pintura é considerada uma das primeiras pinturas de paisagem aérea do mundo. Eckhout também produziu muitas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia. Ele também produziu algumas pinturas de natureza morta e de animais.

Uma das obras mais conhecidas de Eckhout é a pintura "O Rio de Janeiro visto do alto", que mostra uma paisagem aérea da cidade do Rio de Janeiro. Esta pintura é considerada uma das primeiras pinturas de paisagem aérea do mundo. Eckhout também produziu muitas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia. Ele também produziu algumas pinturas de natureza morta e de animais.

Eckhout é considerado um dos maiores pintores holandeses do século XVII. Suas pinturas são muito apreciadas por sua beleza e por sua representação fiel da natureza e da vida no Brasil. Ele também é conhecido por suas pinturas de figuras humanas, que mostram a diversidade cultural do Brasil colonial.

Na pintura "O Rio de Janeiro visto do alto", Eckhout mostra uma paisagem aérea da cidade do Rio de Janeiro. Esta pintura é considerada uma das primeiras pinturas de paisagem aérea do mundo. Eckhout também produziu muitas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia. Ele também produziu algumas pinturas de natureza morta e de animais.

Uma das obras mais conhecidas de Eckhout é a pintura "O Rio de Janeiro visto do alto", que mostra uma paisagem aérea da cidade do Rio de Janeiro. Esta pintura é considerada uma das primeiras pinturas de paisagem aérea do mundo. Eckhout também produziu muitas pinturas de figuras humanas, incluindo retratos de pessoas importantes da colônia. Ele também produziu algumas pinturas de natureza morta e de animais.

Eckhout é considerado um dos maiores pintores holandeses do século XVII. Suas pinturas são muito apreciadas por sua beleza e por sua representação fiel da natureza e da vida no Brasil. Ele também é conhecido por suas pinturas de figuras humanas, que mostram a diversidade cultural do Brasil colonial.

