

# VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA, DA HISTÓRIA E PARA A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: SEXO, CENSURA NAS IMAGENS PUBLICADAS DE THEODORE DE BRY E A EDUCAÇÃO PÚBLICA CARIOCA

VIOLENCE IN HISTORY, OF THE HISTORY AND FOR THE HISTORY OF TEACHING TRAINING: SEX, CENSORSHIP AT PICTURES PUBLISHED ABOUT THEODORE DE BRY AND PUBLIC EDUCATION CARIOCA

**Ana Carolina Eiras Coelho Soares**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

## **Correspondência:**

Universidade Federal de Goiás, Campus II - Faculdade de História

Caixa Postal 131 – Brasil. CEP:74001-970

E-mail: [hanaakif@hotmail.com](mailto:hanaakif@hotmail.com)

## **Resumo**

Este artigo tem como foco a análise do tratamento dispensado à formação das/os professoras/es de História em uma situação política educacional peculiar e marcante no cenário do ensino de municipal carioca de História: o recolhimento de material didático, em 2009, previamente aprovado pelo MEC, a mando da SME, após “denúncias” feitas pela mídia e por pais sobre uma imagem de conteúdo impróprio para as crianças do 4º ano do ensino fundamental. É, no mínimo, um episódio inquietante para atuação dos/as Historiadoras/es.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Pública; análise de imagens.

## **Abstract**

This article focuses the analysis on the treatment of the training dispensed the History teachers in a peculiar and striking educational political situation in the setting of Rio's municipal history teaching: the pumpout teaching materials in 2009, previously approved by MEC, at the behest of SME after "denunciations" made by the media and parents about inappropriate content one image for the children of the 4th grade of elementary school. It is at least an unsettling episode for actions of the Historians

**Keywords:** History teaching; Public Education; image analysis.

*Contudo, é importante não confundir uma mudança superficial com uma transformação fundamental. [...] Convém, entretanto, sejam estas levadas a efeito em razão dos méritos próprios, isto é, deve-se tentar aperfeiçoar o sistema educacional em benefício dele mesmo e do educando enquanto tal [...].*<sup>1</sup>

O presente trabalho<sup>2</sup> constitui-se em um ensaio crítico a respeito de uma situação política educacional peculiar e marcante no cenário do ensino municipal carioca de História: o recolhimento de material didático, previamente aprovado pelo MEC, a mando da Secretaria Municipal de Educação, após “denúncias” feitas pela mídia e por pais, em 2009, sobre uma imagem de conteúdo impróprio para as crianças do 4º ano do ensino fundamental.

A referida cena trata-se de uma gravura feita por Theodore de Bry sobre as ideias europeias à época da colonização brasileira, retratando a cultura indígena dessa tribo e suas técnicas de aprisionamento das tribos inimigas. Em primeiro plano na imagem pode-se observar um inimigo colocado de bruços e rodeado de quatro índias. Enquanto uma parece segurar o corpo e as outras duas as mãos e os braços, a quarta índia introduz um pedaço de madeira pelo ânus do inimigo em uma referência clara à técnica de empalamento realizada nos rituais de guerra dos tupinambás.

Embora de fato essa gravura seja realmente incomum ao contexto histórico atual, podendo inclusive ser interpretada como um ato de violência cruel e explícita, fui instigada pelos argumentos utilizados para a interdição da ilustração e pelo consequente banimento do material didático, ato que reflete o poder da imprensa e das “denúncias” públicas, dado o excessivo apelo desencadeado pela imprensa e a própria Secretaria de Educação para a fiscalização e denúncia de quaisquer materiais didáticos considerados, pelos pais e/ou pela população em geral, impróprios para o ensino. A participação da população deve e merece ser aplaudida e incentivada no ambiente escolar, mas os discursos de poder que subjaz o estímulo dessa participação orientam para um caminho obstaculizador do conhecimento histórico e da importância do docente de História em sua atuação profissional.

---

<sup>1</sup> VICENZI, Leticia J. Braga de. *Educação como capital humano (uma análise crítica)*. Rio de Janeiro: Gráfica Borsoi, 1983. p. 95.

<sup>2</sup> Um primeiro esboço deste trabalho foi apresentado e publicado nos anais do VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História em 2009 realizado em Uberlândia intitulado Violência, sexo e censura: Theodore de Bry e a educação pública carioca. O texto aqui apresentado é um fruto do amadurecimento e dos questionamentos suscitados na mesa coordenada pelos professores Antonio Bosco de Lima, da UFU, e Elison Antonio Paim, da UNOCHAPECÓ.



Figura 1. Gravura de Theodore De Bry, 1592

Fonte: Domínio público. Disponível em: [https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Theodore\\_de\\_Bry\\_-\\_America\\_tertia\\_pars\\_1.jpg](https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Theodore_de_Bry_-_America_tertia_pars_1.jpg). Acesso em: 22 jul. 2015.

A primeira questão que se coloca é a necessidade premente de contextualizar a imagem em seu tempo e época. Nesse sentido, é preciso pensar no que significa violência. Contemporaneamente violência é um conceito de difícil entendimento, embora todas as pessoas que vivam no Brasil, no caso deste trabalho no Rio de Janeiro tenham algum tipo de definição subjetiva sobre o tema, uma vez que ela remete a, como diria Raymond Williams,<sup>3</sup> um enorme poder emocional mobilizador de grandes questionamentos e confusões. Por isso mesmo, trata-se de uma palavra chave a ser trabalhada nas salas de aula de História para que se possa estabelecer uma definição específica inicial, e criar sentidos para seus usos através do tempo e do espaço. Raymond sugere que é preciso fazer diversas análises dos significados da violência para que esta adquira um sentido histórico e crítico, ou seja, quais os usos e sentidos dados a essa palavra e essa ação na História.

Heleieth Saffioto conceitua a violência urbana:

<sup>3</sup> WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

Os habitantes do Brasil, e até estrangeiros que aqui vêm fazer turismo, saberiam muito bem definir violência, pois ou foram diretamente atingidos por alguma modalidade dela ou têm, em suas famílias e/ou em seu círculo de amizades, algum caso a relatar. Os sequestros são frequentes, como também os homicídios, os latrocínios, ameaças de morte, roubos, sendo a diferença entre furto e roubo a componente da violência, contida neste último, enquanto no furto há somente a subtração de dinheiro e/ou outros objetos. As pessoas habituaram-se tanto com os atos violentos que, quando alguém é assaltado e tem seu dinheiro e seus documentos furtados, dá-se graças a Deus pelo fato de a cidadã ou o cidadão ter saído ileso(o) da ocorrência. Assim, o entendimento popular da violência apoia-se num conceito, durante muito tempo, e ainda hoje, aceito como o verdadeiro e o único. Trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral. Observa-se que apenas a psíquica e moral situam-se fora do palpável. Ainda assim, caso a violência psíquica enlouqueça a vítima, como pode ocorrer – e ocorre – com certa frequência, como resultado da prática da tortura por razões de ordem política ou de cárcere privado, isolando-se a vítima de qualquer comunicação via rádio ou televisão e de qualquer contato humano –, ela torna-se palpável. Como o ser humano é gregário, os efeitos do isolamento podem ser trágicos. Mesmo não se tratando de efeitos tangíveis, são passíveis de mensuração.<sup>4</sup>

A presente situação é um típico caso dos efeitos nocivos da violência urbana vivenciada no cotidiano carioca interferindo diretamente na formação e na prática do ensino de História na educação pública. É no mínimo preocupante tais efeitos e práticas. Dentre as análises possíveis pode-se ainda pensar em outras possibilidades de escrutínio, dentre elas: os critérios de seleção das obras pelo MEC, a maneira como o livro didático é trabalhado em sala de aula e sua importância no processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos públicos de ensino e a formação das/os professora/es de História. É justamente nesse recorte que buscarei minhas reflexões. Proponho uma análise a respeito do episódio buscando as inter-relações sociais, políticas e educacionais e seus efeitos para as possibilidades e responsabilidades na formação e no ensino da História.

## **Histórias de violências e Violências nas Histórias**

No dia 10 de junho de 2009, os principais jornais da cidade do Rio de Janeiro noticiaram com amplo destaque uma manchete no mínimo inquietante para a comunidade docente de história: “Livro com cenas de tortura choca alunos de escolas públicas” (capa, O DIA), “Rio recolhe livro com ilustração inadequada” (O

---

<sup>4</sup> SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 17-18.

GLOBO/G1). A ilustração considerada inadequada foi alvo de acusações de estar incitando a violência entre as crianças:

Para ela [mãe de aluno] o maior medo é que as crianças resolvam imitar a ilustração. “Eu sei que é um fato histórico, mas nessa idade eles copiam tudo que veem sem maturidade para avaliar os riscos. Na época do filme ‘tropa de elite’, as crianças colocavam saco na cabeça uma das outras”, critica.<sup>5</sup>

É no mínimo curioso que tal argumento, fruto do mais profundo senso comum tenha sido levado a sério por educadores. O livro foi adotado para o 4º ano do ensino fundamental, com crianças em média entre 09 e 10 anos. Nessa idade, apesar da imensa imaginação proveniente de um pensamento simbólico, a criança já é relativamente capaz de entender as dimensões entre o “agir” errado, entendido naquilo que pode causar dano a coisas materiais ou dolo a pessoas ou animais, e o “agir” certo, ou seja, não fazer algo que cause dano ou dolo.

A superproteção, presente no discurso da mãe, viria apenas trazer sofrimento à criança, que acabaria se dando conta de que existem no mundo situações e pessoas capazes de um “agir” errado, entendido nos termos supramencionados. Deixando de lado os demais aspectos do episódio, centro-me neste argumento para evidenciar que por trás desta fala aparentemente existe a perversidade da lógica pós-moderna educacional. A atitude frente a situações de violência é de sufocamento e ignorância, e não de enfrentamento e de transformação para uma oportunidade de aprendizado. Não há pelos adultos envolvidos durante a reportagem – mãe, escola, Secretaria de Educação – um comprometimento de transformar tal cena dita violenta, em uma oportunidade de espaço de discussão pedagógica sobre as noções morais que perpassam a imagem. E não sobra espaço para professoras/es de História ensinar, não o que se deve ou não fazer, mas o que de fato se propunha ao apresentar a imagem: a ideia de relativismo cultural, da existência de outras vivências e experiências da humanidade no tempo e no espaço. Culturas diferentes possuem códigos de conduta diferentes. Nega-se a possibilidade do diferente, das discussões que tal circunstância suscita, da existência do Outro, do não igual e de todos os incômodos e questionamentos comuns ao se deparar com o não similar, fundamentais para a compreensão do conceito de relativismo cultural.

Alegar que as crianças são pequenas demais para serem expostas é algo, que no máximo, caberia aos pais. Profissionais da educação e estudiosos são cientes que, de acordo com Piaget,<sup>6</sup> entre 9 e 10 anos as crianças já estão em uma etapa da construção moral que lhes permite seguir regras de jogos em grupo, bem como questionar

---

<sup>5</sup> Jornal O DIA, 10 jun. 2009.

<sup>6</sup> PIAGET, Jean. *Où va l'éducation?* Paris: Denoël/Gonthier, 1988.

suas origens e tomar tais regras como imutáveis. Ou seja, é o momento de se questionar os porquês de tais atitudes não serem tomadas, e construir a noção do “agir” certo e do “agir” errado.

O conceito de autonomia moral em Piaget<sup>7</sup> reveste-se de grande importância, na medida em que, segundo o autor, a finalidade da educação seria a autonomia - ao mesmo tempo intelectual e moral. Desenvolvimento intelectual, inteligência e autonomia moral estariam, portanto, intrinsecamente conectados.<sup>8</sup> É de profunda importância compreender que a criança sempre trará consigo todos os elementos para a elaboração de uma consciência moral ou de uma razão prática.

Para Piaget,<sup>9</sup> o conhecimento é possível graças ao funcionamento daquilo que ele chamou de “estruturas mentais”. Porém, tais estruturas não são inatas e para que essas possibilidades se concretizem é necessário que ocorram trocas com o meio físico e social, sendo essas trocas, portanto, “formadoras”.

Em seus estudos sobre a constituição da consciência moral, Piaget<sup>10</sup> inspirou-se essencialmente no estudo de Bovet<sup>11</sup> a respeito das condições da consciência de obrigação. Essas condições determinariam a ligação do sujeito com uma ação moral na sociedade, isto é, para que o sujeito sinta que deve (ou não deve) agir de uma determinada maneira, configurando a existência de uma vida moral.

Portanto duas condições são necessárias e, juntas, suficientes para que surja a consciência de obrigação no sujeito: 1) que uma consigne (ordem ou proibição) seja dada; 2) que essa consigne seja aceita por aquele que a recebe.

Bovet<sup>12</sup> define que a consigne também precede de uma definição conceitual, ou seja, ela necessariamente se encaixaria em três possibilidades: 1) dada sem indicação precisa nem de motivos nem de sanções; 2) válida até novo aviso; 3) que diz respeito a um ato subordinado a circunstâncias exteriores que devem ser reconhecidas pelo sujeito.

Em geral, para que essa consigne seja aceita, “o seu autor deve ter prestígio ou autoridade aos olhos daquele que a recebe, ou seja, deve existir uma relação de respeito”.<sup>13</sup>

---

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> BRANCO, Maria Luisa. A construção da Autonomia moral: a contribuição da teoria do desenvolvimento do Ego de Jane Loevinger. In: O diplomado de Ensino Secundário e a autonomia de valores num quadro de maturidade global. Lisboa: UCP, 1996, dissertação de mestrado, mimeo.

<sup>9</sup> PIAGET, Jean. *Où va l'éducation?* Op. cit.

<sup>10</sup> PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris: PUF, 1992.

<sup>11</sup> BOVET, Pierre. *Lês conditions de l'obligation de conscience.* L'Anne Psychologique. XVIII, p. 55-120.

<sup>12</sup> BOVET, Pierre. *Lês conditions de l'obligation de conscience.* Op. cit., p. 55-120.

<sup>13</sup> FREITAS, L. *Autonomia moral na obra de Jean Piaget.* Educar, n. 19. Curitiba, Editora da UFPR, 2002, p. 11-22.

No entanto, para Piaget<sup>14</sup> o ser humano recebe uma influência externa, mas acaba por construir uma consciência moral autônoma. E a resposta para a constituição dessa moral autônoma está no jogo de regras infantis, pois para ele, a sobrevivência dessas regras, estabelecidas por crianças e para elas, está no fato de que seus deveres são obrigatórios por emanarem de um sujeito respeitado pelo meio.

Para Piaget<sup>15</sup> existem dois tipos básicos de relações sociais: a coação social e a cooperação. A coação social seria “toda relação entre dois ou *n* indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. Já a cooperação é “toda relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou que se creem iguais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio”.<sup>16</sup> Ou seja, entre a coação e a cooperação estaria o nascimento de uma coletividade de iguais onde todos os seres coadunariam com as regras sociais estabelecidas.

É na moralidade humana que o afeto e razão se encontram. Para o autor, existiriam três etapas da construção da moral: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

A anomia consistiria no estágio onde as crianças ainda não seguem as regras coletivas. Na heteronomia já surge o interesse da criança (9/10 anos), por participar de jogos coletivos e com regras. A criança nesta fase ainda não assimilou o sentido da existência de regras como necessárias para regular e harmonizar ações de grupo, por isso questionam as origens e entendem serem imutáveis. A autonomia é a concepção adulta do jogo social. Os seres seguem as regras e entendem que o respeito às mesmas é fruto de acordos feitos entre os jogadores. Em termos resumidos:

Na medida em que a criança estabelece trocas com outras crianças, que o seu desenvolvimento cognitivo lhe permite se descentrar de seu próprio ponto de vista e que, mais tarde, as diferenças de idade entre gerações deixam de ser relevantes, um outro tipo de relação se torna possível: a cooperação (no sentido etimológico da palavra, co-opeção). Nas relações cooperativas, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo ou recíproco, graças ao qual abre-se o caminho para a conquista da autonomia moral pelo sujeito. Há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal como, por exemplo, a justiça, a liberdade... independentemente de qualquer pressão exterior.<sup>17</sup>

Para que seja possível alcançar o estágio de autonomia moral nas crianças da faixa etária que compõe o alunado do 4º ano do ensino fundamental, é preciso que as/os professoras/es de História sejam capazes de dialogar com as/os alunas/os e

---

<sup>14</sup> PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. *Op. cit.*

<sup>15</sup> PIAGET, Jean. Les relations entre la morale et le droit. In: PIAGET, J. *Études sociologiques*. 3. ed., Genève: Droz, 1977, p. 224.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 225-226.

<sup>17</sup> FREITAS, L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget. *Op. cit.*, p. 12.



apresentar-lhes diferentes realidades em diferentes tempos. O recolhimento dos livros, baseado em denúncias feitas por pais, apenas ratifica termos do senso comum e representam uma perda para a comunidade, pois foi colocada de lado sumariamente a oportunidade de que tal imagem pudesse produzir uma análise e uma pesquisa histórica, que bem conduzida pelas professoras/es levaria à construção efetiva do conhecimento moral pelos alunos sobre o assunto.



Figura 2. Gravura de Theodore de Bry (1594). Nessa imagem o conquistador Vasco Núñez de Balboa utiliza cães de ataque contra grupo de nativos da América Central considerados sodomitas

Fonte: Domínio público. Internet. Disponível em: [http://www.1st-art-gallery.com/thumbnail/323729/1/The-Dogs-Of-Vasco-Nunez-De-Balboa-\\$281475-1571\\$29-Attacking-The-Indians.jpg](http://www.1st-art-gallery.com/thumbnail/323729/1/The-Dogs-Of-Vasco-Nunez-De-Balboa-$281475-1571$29-Attacking-The-Indians.jpg). Acesso em: 22 jul. 2015

Há ainda por trás da questão da violência a conotação sexual da imagem, uma vez que a violência das gravuras de Theodore De Bry ocorreria pela introdução anal, a antropofagia e o deleite cruel dos observadores inimigos. O mesmo procedimento didático deveria ser efetuado: investigação, discussão em sala, produção de pensamento autônomo, criação de materiais didáticos feitos pelas/os discentes e debate sobre a imagem. Isso seria muito mais proficuo do que o banimento da imagem para o esquecimento da situação. As questões contemporâneas religiosas, os tabus sexuais mexem com as visões produzidas no século XVI sobre os nativos americanos.



Além disso, remete a um povo primitivo, pouco civilizado e com hábitos nefastos que apenas a civilização europeia poderia “curar”. Tudo que foi escrito nas linhas acima precisa ser pensado em sala de aula e o/a professor/a de História É o/a profissional habilitado para essa reflexão e construção de um pensamento autônomo crítico sobre os eventos e os registros do século XVI.

As/Os professoras/es de História poderiam inclusive, pensar os sentidos da antropofagia para esses grupos nativos. O caráter exclusivamente ritual contrasta com as imagens vinculadas. Os inimigos capturados vivos eram levados às aldeias dos vencedores nas guerras e lhes eram concedidas grandes honrarias e privilégios, bem como mulheres para companhia e alimentos em quantidade grandiosa. A cerimônia de execução era revestida de solenidade e com um violento golpe o captor, ou alguém merecedor de homenagens na tribo, fazia as honras da matança. Acreditava-se que o valente guerreiro abatido traria poder, qualidades e conhecimento para os guerreiros vencedores. Era, portanto, um ritual solene, estranho aos dias e a sociedade atual, mas fortemente arraigado nas crenças e modos de viver, agir e pensar de várias comunidades nativas do Brasil.<sup>18</sup>

Por exemplo, era comum que as cinzas de mortos pelos indígenas fossem consumidas. Eles acreditavam que se as plantas eram beneficiadas por esse gesto, o corpo humano também se fortaleceria dessa maneira. Ainda hoje os ianomâmis consomem as cinzas de pessoas amigas em sinal de respeito e afeto.<sup>19</sup> No século XVII, no território do atual Recife era comum a ingestão de fetos abortados, placenta, cordão umbilical e pequenas crianças que morriam enfermas.<sup>20</sup> Todos esses rituais eram revestidos de homenagens e de um caráter respeitoso e ritualístico místico, e nada tem a ver com as ideias de fausto, alegria e festa no sentido contemporâneo que a apreensão das imagens de Theodore De Bry incita ao olhar leigo de quem desconhece o contexto da produção de suas obras. Entender como os nativos tratavam seus mortos é outra possibilidade de exploração das aulas de História ao pensar nessas imagens. A pluralidade de abordagens e formas de ensino realizadas na formação dos cursos de Ensino de História no Brasil me permite pensar que as gravuras de Theodore De Bry trazem muito mais benefícios que malefícios ao serem discutidas nas salas de aula da Educação Básica. São, portanto, materiais didáticos recomendados e mesmo fundamentais para explorar o contexto do século XVI na Europa e na América.

[...] prefiro pensar as questões da Educação como questões de um procedimento prático que se modifica e se altera com a modificação e alteração quer do contexto na qual se realiza quer dos pressupostos que lhe dão sentido, de um procedimento enfim que requer de seus agentes humanos, através dos quais se efetiva, uma intervenção

<sup>18</sup> BARLÉU, Gaspar (1584-1648). *História dos fatos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*. Belo Horizonte, Edit. Itatiaia; São Paulo, Ed. Universidade de São Paulo, 1974.

<sup>19</sup> Revista de Atualidade Indígena. Brasília, Fundação Nacional do Índio, a. II, n. 10, 1978.

<sup>20</sup> NIEUHOF, Joan 1618-1672. *Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil*. Belo Horizonte: Edit. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

consciente na realidade orientada à consecução de objetivos e finalidades específicas. [...] Para tanto, não basta o simples problematizar e o refletir criticamente apenas empregando textos didáticos que sejam críticos e problematizadores, se as atitudes dos educadores e dos educandos forem apáticas sobre as reais necessidades dos contextos social e pedagógico nos quais estão inseridos.

É pela ação e pela reflexão-crítica-analítica que, conjuntamente, educador e educandos atingem o desequilíbrio da certeza pedagógica do fazer didático.<sup>21</sup>



Figura 3. Theodore De Bry, século XVI

Fonte: Internet. Domínio público. Disponível em: <http://classes.bnf.fr/candide/albums/autre/>. Acesso em: 22 jul. 2015

O autor Theodore de Bry viveu em pleno século XVI, época das grandes conquistas da América e como ourives e gravurista embeveceu-se dos relatos dos viajantes que vinham do continente recém-descoberto e possuíam história de hábitos estranhos aos comportamentos europeus cristãos tradicionais. Os chamados rituais de canibalismo retratados pelo autor falam muito mais do preconceito da compreensão

<sup>21</sup> CANDAU, Vera. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 40-50.

sobre os rituais de vida dos Tupinambás do que exatamente do conhecimento do autor sobre a vida dos nativos das terras colonizadas pelos portugueses.

Se partirmos que De Bry nunca teria vindo à América e que se baseou em relatos de cronistas e viajantes para desenvolver suas gravuras, é possível supor que meio ao trânsito entre o esforço de absorção do novo, através de leituras de relatos de viagens, e a apreensão de um reconhecimento do ameríndio a partir de um imaginário povoado por bruxas e demônios. [...] Foi assim que a imagem escrita - relatos de viagem - no trânsito com a imagem iconográfica, contribuíram para a construção da representação do Brasil como barbárie e a figura do canibal brasileiro. Posto esta representação do Brasil passaria a pré-existir em um esforço de se compreender o outro, procurando relacioná-lo a elementos já conhecidos, que fizessem parte do horizonte de compreensão dos próprios europeus. Em virtude dessas hipóteses, indagamos como essas imagens foram constituídas frente uma representação de “barbárie” ou um inferno brasileiro e como fora incorporado ao imaginário europeu para a representação do Brasil? Uma possível resposta parte de uma análise de suas imagens. Em sua ilustração de América Tertia para De Bry acentua o caráter demoníaco da mutilação, os ameríndios portam membros decepados, gesticulam, devoram braços e pernas, mesclam-se às bruxas, retratadas em meio a ossos humanos, gatos, bodes e poções mágicas.<sup>22</sup>

Dessa maneira, as/os professoras/es de História poderiam, por exemplo indagar se as figuras em questão remetem aos preconceitos medievais sobre bruxas, demônios e rituais satânicos e como esses relatos imaginários povoaram a colonização do novo Continente.

É visível a maneira grotesca e até fantasiosa que o autor utiliza para retratar as tribos encontradas na América. É de se imaginar que uma obra dessas cause espanto, mas no mundo contemporâneo ocidental brasileiro – completamente colonizado com os hábitos europeus cristãos chega a ser implausível sequer imaginar que alguma criança poderia reproduzir tais atos. As gravuras servem para pensar como os europeus enxergavam os hábitos dos nativos, e dificilmente serviriam como uma forma de incitação ou banalização da violência.

---

<sup>22</sup> PEREIRA, Rafaela Sabrina Barbosa. O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore De Bry na representação da barbárie americana. p. 4-7. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.10.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.



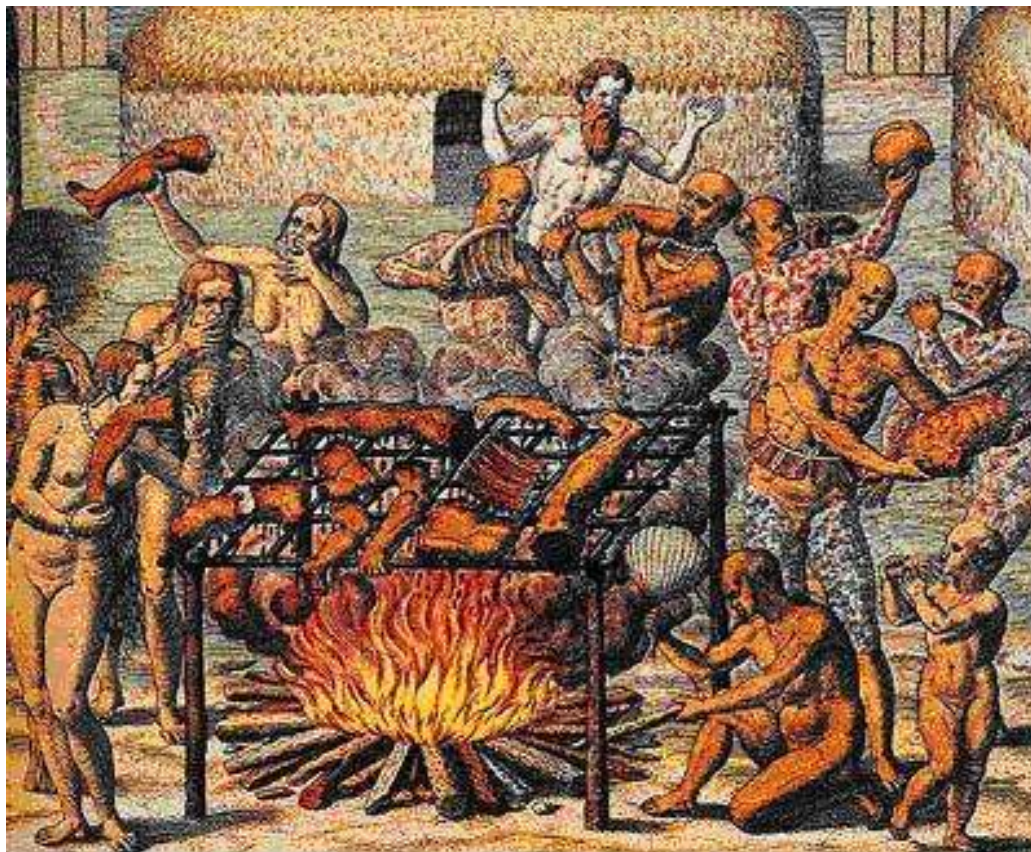


Figura 4. Gravura de Theodore De Bry, século XVI

Fonte: Internet. Domínio público.

Disponível em: <http://www.infonet.com.br/sysinfonet/images/secretarias/educacao/grande-theodoredeby-28112012.jpg>. Acesso em: 22 jul. 2015.

Em busca de legitimidade, o Jornal *O Dia* procurou opiniões de especialistas em educação.<sup>23</sup> O argumento utilizado pela psicopedagoga seria que tal imagem apenas serviria para “banalizar a violência” e que “é preciso poupar as crianças de tanta violência” (*O Dia*, 11/06/2009). Tal discurso parece não estar servindo ao propósito da análise de tal imagem, mas das circunstâncias atuais que vivenciam todas as pessoas que moram no Rio de Janeiro nos dias de hoje!

Além disso, há a questão de que a escola deve necessariamente preparar os alunos para compreender e atuar criticamente em sociedade. Se tal imagem suscita uma discussão sobre a violência, e esta realidade está, infelizmente, presente no cotidiano escolar é mais do que uma oportunidade para a Escola formar e concretizar seus fins. Não significa dizer que devemos, por isso, expor os discentes a toda sorte de imagens.

Dentro do contexto didático proposto de uma narrativa histórica na qual as experiências passadas podem ser compartilhadas de maneira aprofundada, através

<sup>23</sup> BERSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

de uma busca documental acurada e um cuidado metodológico,<sup>24</sup> tal imagem é um gatilho deflagrador de uma série de debates fundamentais para a formação do indivíduo, por suscitar não apenas uma discussão contextualizada da figura em si, mas sobretudo, do estabelecimento de relações com a sociedade atual carioca e seus problemas com relação à violência.

As/Os professoras/es, colocando-se mais que um instrumento para a solução dos problemas de aprendizagem, mas como educadoras/es, devem ter clareza de que a educação é uma manifestação da prática social. Portanto, cabe a elas/es optar então por um modelo pedagógico que possibilite à sua ação educativa, uma segurança e certeza enquanto uma prática de ensino humanizadora e articulada com a realidade.

Para situar a relação entre a produção e o consumo das imagens, os agentes responsáveis pela criação das imagens postas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, alguns historiadores têm-se debruçado sobre o conceito de *representação*. A utilização desse conceito visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento têm sido a base da informação e entendidas como o real, como o fato histórico.<sup>25</sup>

As imagens não são o real, mas representações dos modos de pensar, agir e sentir de uma época como diria Michel de Certeau.<sup>26</sup> Nesse caso, por exemplo, as/os alunas/os poderiam ser solicitados a desenharem suas impressões sobre tal imagem, que posteriormente poderiam servir de base para uma discussão em sala sobre as diferentes formas de se entender a ideia de guerra e de violência contra o outro, como isso fazia parte de outro tempo, inclusive incitados a perceber que tal figura é fruto da percepção do outro (estrangeiro) sobre as condutas e atitudes de um determinado povo (tupinambás). Após tal discussão feita pelo professor, os/as alunos/as poderiam, por exemplo, desenhar novas imagens sobre suas reflexões. Eles deixariam então de ser meros espectadores da História, pois construiriam o conhecimento a partir de sua interação com a percepção inicial com tal imagem e as reflexões orientadas em sala de aula.

A interação da teoria/prática é essencial para o enriquecimento do processo metodológico que fundamentará uma prática pedagógica escolar crítica e consciente. Desta maneira, o conhecimento é uma autonomia construída em relação à informação fornecida, tornando-se parte do sujeito atuante no mundo.

---

<sup>24</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 364.

<sup>26</sup> Sobre esse assunto ver: CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994 e CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Morar, Cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

De forma enriquecedora os trabalhos coletivos discutem e constroem as concepções de homem, mundo, sociedade, cultura, educação e escola, tendo assim a possibilidade de estabelecer os referenciais teóricos orientadores da vida e da moral.

É inaceitável que falhas como essa ocorram. Consideramos esse tipo de imagem inadequada e já estamos recolhendo os exemplares desse livro", informou, em nota, a secretária de Educação, Claudia Costin, ressaltando que os pais também podem devolver os livros às escolas. Os livros utilizados na rede de ensino do Rio são escolhidos pelo próprio professor em uma lista elaborada e avaliada pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático.<sup>27</sup>

Tal atitude revela o descompasso entre as pesquisas em torno da educação e as orientações assumidas pela Secretaria Municipal de Educação. Em vez de criar espaços de debate, promove a censura. No lugar de confiar no trabalho docente realizado pelos seus profissionais, cede ao apelo do senso comum. Perdeu-se igualmente a chance de orientar os pais em suas autênticas aflições das angústias do processo de criação dos filhos nos dias atuais, que nem sempre sabem o caminho a seguir. O caminho da alienação e da censura certamente não podem se coadunar com os caminhos da educação crítica e construtora de sujeitos conscientes e morais.

Assim, a história tem um problema fundamental, este problema diz respeito ao presente. É do que somos – ou que julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser, não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não *correto* – ambição de toda história moralista –, mas para entender mesmo que seja à custa desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras.<sup>28</sup>

O episódio inteiro demonstra como a construção do pensamento histórico na educação básica pública não se encontra a serviço de uma História pautada pela reflexão crítica e a confiança em uma formação docente capaz de lidar com os diferentes contextos históricos. Os anacronismos das falas dos pais refletem o medo da violência diária vivenciada nas ruas do Rio de Janeiro, e em vez de oportunizar a polêmica para atrair a comunidade para o ambiente escolar, a atitude da administração apenas endossa o processo de desempoderamento dos professores da rede pública. Ser professor/a deixou de significar aquele que faz pensar. Porque para “fazer pensar” é preciso apresentar universos diferentes e elementos novos que causam reações e provocam a inquietação. Nesse sentido, a inquietação refletiu o medo e a insegurança dos pais e prevaleceu sobre a possibilidade de um estudo mais adensado das imagens do ponto de vista histórico, o que criaria nas/os alunas/os uma noção mais

---

<sup>27</sup> O GLOBO/Portal do G1. Acesso em: jun. 2009. Grifo meu.

<sup>28</sup> MICELI, Paulo. *Por outras Histórias do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 39-40.



acurada sobre as imagens e poderia inclusive suscitar debates com a comunidade escolar.

O recolhimento de livros didáticos de História devido a uma denúncia feita pelos pais de que tal material didático continha imagem de tortura chocante para seus filhos foi um episódio lamentável para o ensino público carioca.

[...] em nota, a Editora Moderna informou que todas as ilustrações do livro são reproduções de pinturas ou gravuras históricas presentes em museus, bibliotecas e acervos públicos. “Por se tratarem de material histórico, inserido num livro de estudo de história, as ilustrações devem ser analisadas dentro de seu contexto de época e cultura”.<sup>29</sup>

Era justamente o momento para que se afirmasse a necessidade da intervenção profissional do docente de História como interventor e propiciador de discussões construtoras de práticas e de atitudes para a vida das/os alunas/os.

A solução para a tal celeuma deu-se com a promessa da Secretaria de Educação de que uma apostila feita pelo governo viria a ser elaborada e distribuída para os/as discentes poderem terminar o ano letivo. Esta solução aparentemente satisfatória para os pais esconde questões políticas que pouco tem a ver com preocupações com o processo de ensino e aprendizagem: quem são as pessoas que elaborarão tal apostila? Qual o tempo hábil que disporão para a produção, uma vez que o recolhimento dos livros foi imediato e os alunos ficaram sem o livro didático? Embora diversos recursos possam e devam ser usados em sala de aula, na realidade cotidiana da maior parte das escolas públicas, o livro ainda é o maior recurso didático utilizado, uma vez que a carência de material e/ou de recursos físicos e financeiros muitas vezes são empecilhos para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas na prática pedagógica. E não menos importante: qual a qualidade do material produzido? Por quais critérios de avaliação tal apostila será submetida?

Os livros didáticos distribuídos haviam sido escolhidos pelos professores da rede, através de uma lista elaborada e avaliada pelo MEC. Esse mesmo livro já era utilizado pelas escolas desde 2007. De repente a imagem deixou de ser adequada apenas para alunos e alunas cariocas do ano letivo de 2009?

O Ministério da Educação (MEC) condenou o recolhimento do polêmico livro de História com cenas de torturas indígenas utilizado por alunos da rede municipal do Rio e rejeitou o que considera uma ‘censura’. O ministério afirmou que a publicação foi distribuída este ano a 1.784.391 estudantes de escolas públicas do País.<sup>30</sup>

A mudança da gestão política gera sempre uma série de modificações e a tentativa de estabelecimento de novas estratégias na área da educação. No entanto, a

---

<sup>29</sup> O GLOBO/Portal do G1. Acesso em: jun. 2009.

<sup>30</sup> O GLOBO/Portal do G1. Acesso em: jun. 2009.

precipitação do novo governo em julgar tal denúncia sem avaliar os efeitos que poderia causar no desenvolvimento educacional dos/as alunos/as cariocas representa uma violência contra a própria noção de educação crítica e consciente para o futuro. No episódio de censura um ligeiro temor se assoma: qual será a próxima vítima do patrulhamento moral distorcido?

O livro didático é muitas vezes o único acesso “científico” das/os discentes e

[...] conformam uma filosofia da história que alimenta visões de mundo e orienta práticas sociais que estão longe de exaurir-se nas salas de aula, servindo para justificar não só as formas mais explícitas e abrangentes de dominação e exploração sociais, como também o combate das diferenças e o extermínio das particularidades que se manifestam até nas relações pessoais mais próximas. Além disso, convém lembrar que “fora dos bancos escolares, e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem ‘aprender’ história. Mesmo aquilo que, ao longo da existência, vai sendo acrescentado a este minúsculo conhecimento pelos veículos de comunicação de massa (TV, jornais, rádios) ou pelos fascículos coloridos que enfeitam estantes ou ‘ajudam a criança nos trabalhos escolares’ (as arrediadoras ‘pesquisas’) é um auxílio duvidoso e até dispensável.”<sup>31</sup>

Neste episódio todos os membros da comunidade foram vítimas perdedoras: alunos/as, pais, professoras/es, e todas/os aquelas/es que poderiam ter se enriquecido com uma aula de história e exercício da criticidade.

A atitude de censura, no mínimo, deixou clara uma mensagem bastante complicada para as crianças: ao se depararem com situações adversas, não confrontem... escondam-nas. É responsabilidade do ensino de História criar confrontos, chocar, levantar discussões e apresentar novas realidades. Muito mais do que fatos, para além de conteúdos vazios, as aulas de história são os espaços de diálogo e enfrentamento de outros tempos e outros espaços, imbuídos de ideologias e condutas diversas do mundo atual. É nesta diferença que é possível compreender e relativizar, inclusive, os ditos valores morais atuais, que tanto precisam ser discutidos para a construção de sujeitos com autonomia moral.

O episódio reflete um lamentável panorama da construção das narrativas históricas em nosso cotidiano. A História nunca deve se formar em prol da conformidade dos valores vigentes. Ela é em si, uma disciplina reflexiva. Por isso, sua essência é crítica, transformadora e criativa, pois incita a formação do pensamento autônomo e a invenção de novas formas de agir, pensar e sonhar. As/os professoras/es devem ser preparados para lidar com essas divergências e todo o suposto caos do dia-a-dia de alunas/os desenvolvendo suas próprias ideias em sala de aula. A violência de Theodore de Bry fala do preconceito dos conquistadores da América no século XVI. O episódio de censura contemporânea dos livros de História fala da violência simbó-

---

<sup>31</sup> MICELI, Paulo. *Por outras Histórias do Brasil*. Op. cit., p. 33.

lica e concreta vivenciada nos dias atuais no Rio de Janeiro, na qual os pais, educadores/as e administradoras/es estão tão apavoradas/os que não conseguiram discernir a respeito das imagens que viam. Tão acostumados à realidade apavorante do noticiário diário, esqueceram-se de pensar que as imagens do século XVI são apenas reflexos de pré-conceituações da época. Todos perderam a chance de criar o debate e falarem de como estamos terrivelmente acuados em uma esfera de novos preconceitos, novas e velhas violências e principalmente, como as/os professoras/es de História são os profissionais que podem trazer à tona a discussão de todas essas narrativas.

Para ensinar História, Jacques Le Goff afirma que devemos pensar sempre em novos desafios e indagações.

[...] pertence à própria natureza da ciência histórica estar estritamente ligada à história vivida de que faz parte. No entanto, pode-se e deve-se – e, em primeiro lugar, o historiador – trabalhar, lutar para que a história, nos dois sentidos da palavra, seja *outra*. Os dois sentidos referem-se a) à história-realidade e b) à história estudo desta realidade, que tem como aspectos fundamentais “a cultura histórica, a filosofia da história, o ofício do historiador”. Esta “segunda” história faz parte da “primeira” e tem, como ela, sua própria história.<sup>32</sup>

O esquecimento sempre está a serviço de estruturas que não incentivam a reflexão e o amadurecimento social. Ele é em si, um desviar da inteligência e algo que as/os professoras/es de História devem estar preparadas/os para compreender as inúmeras implicações nefastas que tais atitudes podem promover. A formação do pensamento histórico precisa se deparar com diferentes contextos, culturas e realidades. Não é o espaço para o julgamento primário. É o espaço para o aprender das trajetórias da Humanidade através do Tempo, suas escolhas e suas crenças. O que parece violento, portanto, para os dias atuais dever ser desconstruído, pensado, analisado, destrinchado e refeito como uma narrativa dos homens e mulheres na História. A reflexão é o motor de uma sociedade mais consciente de suas escolhas. O esquecimento é uma escolha sempre perniciososa para a História de uma população. Este episódio nos fala mais dos medos do presente que do passado vivido. É no mínimo lamentável que a possibilidade da condução de uma boa discussão e debate intelectual tenha sido interrompida tanto pela incompreensão quanto pela desqualificação da formação docente em História pelos órgãos públicos e pela opinião pública em geral. São tempos sombrios para o processo de ensinagem e os espaços de reflexão e críticas construtoras de livres pensadores autônomos.

---

<sup>32</sup> MICELI, Paulo. *Por outras Histórias do Brasil*. Op. cit., p. 38.

*Artigo recebido em 30 de junho de 2015.  
Aprovado em 20 de julho de 2015.*