



ISSN 1984-5634

ARTIGO

A PINTURA HISTÓRICA DE DEBRET NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONEXÕES ATLÂNTICAS

Debret's historical painting in History teaching: atlantic Connections

MARIA IZABEL BARBOZA DE MORAIS OLIVEIRA¹
JOSÉ VINÍCIUS DOS ANJOS REIS²

RESUMO

Pretende-se neste artigo refletir a respeito de duas experiências vividas durante a execução do PIBID de História da UFMA em uma escola de educação básica no município de São Luís (MA), entre novembro de 2020 e abril de 2022. Será demonstrado que, apesar dos problemas advindos com a pandemia de Covid-19, várias atividades foram executadas nesse período, como o acompanhamento das aulas na escola e as reuniões mensais do Grupo de Estudos do PIBID/História. Dentre as linguagens trabalhadas pelo PIBID de História, destacaram-se as pinturas históricas do artista francês Jean-Baptiste Debret, como a *Aplicação do castigo do açoite*, concebida quando ele esteve no Brasil (1816-1831), que faz parte da sua obra *Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil* (publicada em Paris de 1834 a 1839). Essa linguagem visual insere-se no conceito de texto de Mikhail Bakhtin. Assim, para a compreensão da pintura histórica de Debret, recorreremos às seguintes noções de Bakhtin como metodologia: a relação do texto com o contexto do autor, bem como a intenção do autor na produção de seu texto. (Bakhtin, 2011, p. 307-308, 311).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Debret, Conexões Atlânticas.

ABSTRACT

This article intends to reflect on two experiences lived during the execution of the UFMA History PIBID in a basic education school in the city of São Luís (MA), between november 2020 and april 2022. It will be demonstrated that, despite the problems arising from the Covid-19 pandemic, several activities were carried out during this period, such as monitoring classes at school and monthly meetings of the PIBID/History Study Group. Among the languages worked by History PIBID, the historical paintings by the french artist Jean-Baptiste Debret stood out, such as the *Application of the punishment of the whip*, conceived when he was in Brazil (1816-1831), which is part of his work *Viagem Picturesque and historical to Brazil* (published in Paris from 1834 to 1839). This visual language is part of Mikhail Bakhtin's concept of text. Thus, to understand the french artist's historical paintings, we resort to the following Bakhtin notions as a methodology: the relationship of the text with the author's context, as well as the author's intention in producing his text. (Bakhtin, 2011, p. 307-308, 311).

KEYWORDS: History Teaching; Debret; Atlantic Connections.

GERÊNCIA EDITORIAL:

Bruna Cristina Oliveira Pupe
Pedro Haas Zanotto

SUBMETIDO: 01/02/2024

ACEITO: 27/06/2024

COMO CITAR:

OLIVEIRA, M. I. B. M.;
REIS, J. V. A. A pintura
histórica de Debret no ensino
de História: conexões
Atlânticas. *Aedos*, Porto
Alegre, v. 17, n. 40, p.
310-323, jan.-jun., 2025.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

- 1 Doutora em História Cultural na Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada IV do Curso de História da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da UFMA (PPGHIS/UFMA) e uma das líderes do Grupo de Pesquisa do CNPq: Poderes e Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas (POLIMT). E-mail: iza.barboza@outlook.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8453-7160>
- 2 Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: viniciusanjos162@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5629-4333>

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19, que até então não se tinha uma perspectiva de fim por mais que a ciência tenha sido uma porta de esperança para um futuro melhor com o avanço da vacinação em massa. Isso gerou uma série de consequências catastróficas, inclusive uma parada nas aulas, tanto na educação básica quanto na educação superior. Com o retorno de forma totalmente remota das aulas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também continuou totalmente remoto devido à proliferação de tal vírus.

Sendo assim, apesar do problema gerado com o fechamento das escolas, com a ausência dos alunos, dos professores e dos profissionais da educação em geral, plataformas como *Google meet*, *zoom*, *Google classroom* e o próprio *Whatsapp* ganharam destaque para que as aulas síncronas voltassem a ser ministradas após um longo período de paradas. Óbvio que a maioria da população não estava familiarizada com tais aplicativos que inclusive já existiam, porém tais aplicativos deram suporte para iniciar um ensino remoto emergencial (ERE).

Entretanto, a educação nesse momento pandêmico foi se tornando cada vez mais desigual e excludente, uma vez que o ensino emergencial remoto não democratiza a educação para todos. Segundo a pesquisa do IBGE, no ano de 2019 cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o Brasil não tinham acesso à Internet (Pamplona, 2021). Isso só reitera que essa grande quantidade de estudantes entrou na pandemia sem acesso à rede de dados móveis com Internet ou *wi-fi* em casa, o que é alarmante. Junto a esse dado exposto pelo IBGE, podemos perceber também que a falta de aparelhos tecnológicos decentes para assistir as aulas síncronas remotas foram empecilhos presentes na vida da maioria dos estudantes, gerando uma exclusão educacional e digital imensa. Este cenário também coloca um grande desafio para a atuação do PIBIB neste contexto caótico. Assim, percebe-se que a ação da pandemia moldou a sociedade e os rumos dela principalmente no que tange à educação. Em um país em que mais de 80% dos alunos provêm de escolas públicas (G1, 2020) sem muitos recursos tecnológicos e de pouca infraestrutura, a população discente e também alguns docentes se viram em situação de vulnerabilidade digital, além de econômica, é claro.

Diante dessa exposição, no ano de 2021, principalmente com a vacinação em massa, no caso da educação, as escolas da rede estadual do Maranhão começaram a voltar de forma presencial; obedecendo todas as medidas sanitárias. Isso possibilitou com que os(as) Pibidianos(as) que atuavam no Colégio Evangelista Serra dos Santos realizassem algumas observações e intervenções nas aulas de História. Conquanto, esse cenário apresentado acima só demonstra que, mesmo passando por um período atípico e de muitas incertezas, os(as) Pibidianos(as) conseguiram executar as atividades programadas do PIBID usando ferramentas tecnológicas a seu favor. Sendo assim, esse relato de experiência será a respeito da vivência, observação e intervenção dos(as) Pibidianos(as) na escola João Evangelista Serra dos Santos, como também de suas participações juntamente com a Coordenadora de Área nas reuniões mensais do Grupo de Estudos do PIBID de História.

VIVÊNCIA NA SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA

O Centro de Ensino João Evangelista Serra dos Santos, escola em que o PIBID de História desenvolveu suas atividades, se planejou para que as atividades acadêmicas presenciais voltassem no segundo semestre de 2021, uma vez que o ensino estava sendo realizado na modalidade remota, através de plataformas do *Google meet* e *Google classroom*. Para o semestre em questão, os alunos foram divididos em ímpares e pares no ensino fundamental (alunos ímpares iriam à escola um dia sim e outro não, e os pares a mesma coisa); no caso do ensino médio, todos os alunos iriam normalmente sem nenhuma restrição.

Tal instituição foi a porta de abertura para a execução das atividades do PIBID de História. A escola João Evangelista Serra dos Santos possui 36 anos de existência, está localizada no Bairro São Francisco, na cidade de São Luís. Entre os dias 05 de dezembro de 2020 a 14 de janeiro de 2021, os(as) dez estudantes de graduação da UFMA que fazem parte do PIBID/História foram organizados em duplas para acompanhar as aulas de História na escola, fazendo inclusive observações, análises e intervenções durante esse pequeno percurso de tempo. Porém, é bom situar que, antes de começar a fazer o acompanhamento das aulas de forma presencial, os(as) Pibidianos(as) foram inseridos(as) nos grupos de *WhatsApp* do 9º ano e começaram a se comunicar com os alunos, postando conteúdos coniventes aos temas estudados por eles em sala de aula.

Nesse apanhando, vivenciar a sala de aula é perceber possibilidades intransigentes de acatar práticas pedagógicas diversas, analisar a especificidade de cada aluno, compreender a realidade desses alunos e sobretudo perceber de perto uma experiência prática sobre a docência em sala de aula. Afinal, quem faz licenciatura sempre se questiona o seguinte: “Como é estar na sala de aula?” ou “Como é ser professor?”. Perguntas como essas instigam a reflexão sobre a docência e a vida do professor no seu cotidiano de trabalho, e o PIBID possibilita refletir e buscar respostas sobre essas questões, permitindo conhecer de perto e na prática o papel do professor e como ele direciona uma aula a cada 45 minutos. Conforme Maria Auxiliadora Schmidt, a sala de aula é “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (Schmidt, 1997, p. 57).

Portanto, infere-se que, esses dias de observação em sala, desenvolvendo o subprojeto do PIBID na escola, foi uma porta de abertura para se encarar de frente os empecilhos na educação básica. Nesse período de tempo, os(as) Pibidianos(as) tiveram inicialmente o momento de conhecer os alunos do 9º ano (as turmas da 900, 901, 902 e 903). Essa foi uma experiência interessante, pois agora estavam em uma escola não mais como discentes da educação básica, mas como observadores ou “quase como professores”; isso foi importantíssimo, afinal, a experiência escolar é algo indispensável e indissociável para se tornar um professor capacitado. Ali, os(as) Pibidianos(as) provaram diferentes sensações, aprenderam que ser professor não é a tarefa mais simples do mundo; é necessário domínio de turma, despertar a atenção dos alunos; e no caso da História, relacionar os fatos do passado com o presente para o assunto fazer sentido e se tornar mais interessante aos alunos. Segundo Circe Bittencourt, “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (Bittencourt, 2012, p. 57).

Muitos alunos da educação básica ainda consideram que as aulas de História são somente o estudo do passado, por isso as acham desinteressantes, cansativas e chatas. Desse modo, é fundamental que o professor de História aja como historiador, levando os alunos a entenderem que o ponto de partida é o presente, que é por meio dele que olhamos o passado (Moretti, 2013). A este respeito, Lília Moritz Schwarcz observa que, para Marc Bloch,

A história não seria mais entendida como uma ‘ciência do passado’, uma vez que, segundo Bloch, ‘passado não é objeto de ciência. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o ‘método regressivo: temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado (Schwarcz in Bloch, 2001, p. 7).

Mediante as diversas práticas vivenciadas na escola, percebemos que existe uma necessidade de o professor de História mudar suas práticas pedagógicas continuamente para atender às necessidades de cada estudante, uma vez que o aluno só aprende quando o conteúdo realmente faz sentido para ele; se existir apenas uma hegemonização nas práticas pedagógicas, isto ocasiona um não atendimento às condições e às características de cada estudante. Neste caso, existe uma necessidade muito grande da formação continuada para os respectivos profissionais da educação básica, especificamente os de História. O aperfeiçoamento e a capacitação para esses profissionais trazem grandes possibilidades de realização de uma aula bem didática, coerente e prazerosa. Por isso, é de suma importância o Estado lançar programas de formações continuadas para transformar o modo de ensinar, gerando uma eficiência e uma qualidade nas metodologias abordadas pelos professores no ensino de História.

E sabe-se bem que um dos pilares para um ensino de História de qualidade é ter uma didática eficiente, tanto que esse termo é bastante usado no que tange ao processo de formação do docente, pois a didática eficiente é um suporte metodológico necessário na realização e na construção das aulas expositivas-dialogadas. Sabendo disso, o PIBID é um campo cheio de possibilidades que permite o desenvolvimento de várias habilidades, favorecendo a formação docente. Nesse sentido, percebemos, na realização do desenvolvimento do PIBID, que existe uma necessidade, no caso da História, de formar cidadãos críticos-reflexivos capazes de ter pensamentos e domínios próprios. Para ocorrer isso, práticas pedagógicas precisam ser revistas e replanejadas pelo docente com o intuito de trazer os conteúdos a partir de uma abordagem mais crítica-reflexiva, correlacionando o passado estudado com as heranças encontradas no presente. Para Schmidt, “O importante é que os conteúdos trabalhados no ensino de História sejam significativos porque ajudam os alunos a entender o presente, sobretudo porque algo do presente os preocupa, e por isto, constroem o seu diálogo com o passado” (Schmidt, 2009, p. 228).

O PIBID foi porta de acesso para se compreender a necessidade de buscar novas metodologias no ensino de História, uma vez que tal programa levou-nos a vivenciar de perto a esfera de transformação social que é o ambiente escolar em sua totalidade macro.

O ensino de História por muito tempo sofria uma influência direta de uma concepção positivista em que entravam em evidência os grandes personagens históricos. Porém, a partir de 1929, com a criação da revista dos *Annales* e com os grandes pioneiros Marc Bloch e Lucien Febvre, passou-se a questionar e problematizar esse modelo de história tradicional que se constituía por meio de um estudo mnemônico (Bloch, 2001).

A partir das abordagens e problemáticas dos respectivos historiadores, a história seria nesse momento um problema, ou seja, era preciso se apresentar problemáticas e buscar respondê-las à medida dos questionamentos abordados, sendo todos os conhecimentos históricos problematizados. De acordo com Bittencourt, “Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática” (Bittencourt, 2012, p. 57). Neste momento, o ensino de História começa a criar adeptos para um ensino mais dialogal e crítico, focando sobretudo nos sujeitos históricos dentro das determinas mentalidade de cada época. Para além disso, a História passaria também a começar dialogar com outras áreas dos saberes, como a Literatura, a Filosofia, a Arte, entre outras, gerando o que Bloch chamou de disciplinas auxiliares (Bloch, 2001).

A História alcançou sua plenitude em termos de disciplina e como ciência no século XIX; no século XX, consegue estabelecer diálogos com outras áreas de conhecimentos como exposto acima; essas diversas linguagens são interdisciplinaridades que a História buscou estabelecer, se moldar e se juntar a fim de gerar um ensino compreensível e nada mecanizado. De acordo com Selva Guimarães Fonseca, “no decorrer dos últimos 20 anos uma das discussões, na área da metodologia do ensino de História, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina” (Fonseca, 2003, p. 163). Desse modo, é importante que o ensino de História seja correlacionado com as diversas metodologias ativas que se podem usar em sala, afastando-se de uma pedagogia tradicional ligada a um modelo de história tradicional. Por isso, a importância do subprojeto do PIBID de História, “As diferentes linguagens no ensino de História”.³

REUNIÃO DO GRUPO DE ESTUDOS DO PIBID DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PINTURA HISTÓRICA DE DEBRET

Entre as atividades do PIBID de História estão as reuniões mensais do Grupo de Estudos. Nas referidas reuniões, a Coordenadora de Área indicava previamente aos(as) Pibidianos(as) os textos que seriam discutidos, os quais tratavam das diferentes linguagens no ensino de História. Destacaremos aqui uma das linguagens, a pintura histórica, que está inserida na esfera da Arte.

É preciso transformar as aulas de História em um momento didático e compreensível. A aula começa a se diferenciar a partir do momento em que os(as) docentes ou Pibidianos(as) propõem fazer dialogar a História com outras áreas de conhecimentos, como a relação entre História e Arte. Neste sentido, em uma reunião do Grupo de Estudos do PIBID de História, ocorrida em outubro de 2021, recorreu-se à imagem intitulada *Aplicação do castigo do açoite* do artista francês Jean-Baptiste Debret. Utilizou-se como fonte o texto deste artista, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, no qual ele apresenta essa pintura e sua descrição (Figura 1).

Para analisar e compreender esta imagem, utilizou-se como referencial teórico os conceitos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) baseada em Mikhail Bakhtin, que consiste em conectar o texto com o contexto do autor, considerando a sua intenção na produção de seu texto (Bakhtin, 2011, p. 307-308, 311).

3 O subprojeto do PIBID de História da UFMA foi executado na escola de educação básica João Evangelista Serra dos Santos no município de São Luís (MA) entre novembro de 2020 e abril de 2022. Um dos pontos fortes da BNCC é a interdisciplinaridade. Deste modo, a relação do ensino de História com a música, a charge, as histórias em quadrinhos, a literatura e as pinturas históricas é o ponto forte do subprojeto.

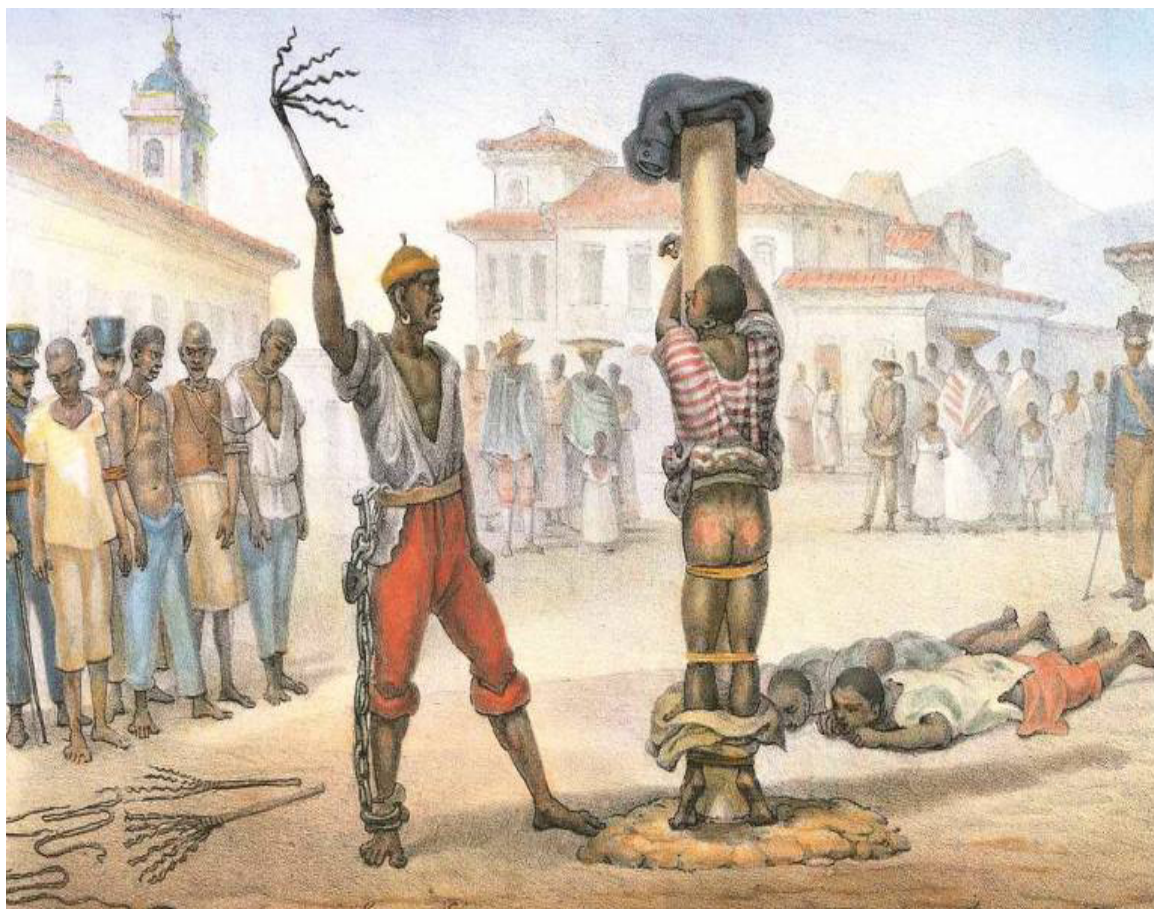


Figura 1 – Prancha 45, *Aplicação do castigo do açoite*.
Fonte: Debret (1940, p. 265).

A fim de empreender uma contextualização da referida pintura histórica de Debret, recorreu-se aos textos: *Imagens de Debret no ensino de História*, de José Aduino Gonçalves (2021); *Além da Senzala*, de Ynaê Lopes dos Santos (2006); *A cidade corte*, de Sérgio Hamilton da Silva Barra (2015); *Polícia no Rio de Janeiro*, de Thomas Holloway (1997); *O sol do Brasil*, de Lilian Moritz Schwarcz (2008); e *O pitoresco e o sublime*, de Fabiane Gilberto Pereira Bicalho (2022). Os(as) Pibidianos(as) foram divididos(as) em grupos, e cada grupo ficou responsável pela leitura e apresentação de um texto.

Assim, para a compreensão dessa pintura histórica de Debret, consideramos que ela foi concebida pelo artista/autor no século XIX, no governo do rei D. João VI (1808-1822) e do imperador D. Pedro I (1822-1831).

Em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, particularmente à capital Rio de Janeiro, esta cidade passou por rápidas transformações que objetivavam torná-la “uma Lisboa nos trópicos” (Gonçalves, 2021, p. 99). A instalação da corte portuguesa na cidade do Rio de Janeiro provocou uma sucessão de mudanças que buscavam adequá-la ao seu novo papel: “sede do novo Império Português recriado na América de acordo com projetos longamente acalentados por letrados e estadistas portugueses” (Barra, 2015, p. 792).

É claro que seriam os escravizados que executariam todas as obras de modernização da cidade. Para que a capital modernizada funcionasse, o tráfico de escravizados africanos foi incrementado pelo Estado, assim, houve um considerável crescimento do tráfico com a chegada da corte portuguesa; os milhares de escravizados trazidos eram obrigados a exercer todos os tipos de trabalho (Gonçalves, 2021, p. 99-101).

Houve o desenvolvimento da malha urbana da cidade do Rio de Janeiro desde 1808; o tráfico, que já havia aumentado com a vinda da Corte Joanina, cresceu mais ainda com a Independência em 1822. Neste ano, início do chamado Brasil Império, já sob o comando do imperador D. Pedro I, desembarcaram no Rio de Janeiro aproximadamente 23.280 escravizados africanos; em 1826, ultrapassou o número de 47.000 (Santos, 2006, p.107).

Com a vinda da família real em 1808, para a capital foi transferido todo o aparato estatal. O Estado se incumbiria de diversos assuntos, sobretudo referente à ordem pública. No Período Joanino (1808-1821), D. João VI encarregou a intendência da polícia à resolução de questões diversas para que tornasse viável sua presença na cidade que a partir daquele momento precisava obter ares civilizados (Gonçalves, 2021, p. 99).

Em *O processo civilizador*, conforme ressalta o sociólogo alemão Norbert Elias, o conceito de civilização “expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. [...] Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’” (Elias, 2011, p. 23). Este autor afirma ainda que:

‘Civilização’ descreve um processo [...]. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente ‘para frente’.

[...] as nações consideram o *processo* de civilização como terminando em suas sociedades; elas são as transmissoras a outrem de uma civilização existente ou acabada, as porta-estandartes da civilização em marcha. [...] E a consciência de sua própria superioridade, dessa ‘civilização’, passa a servir pelo menos às nações que se tornaram conquistadoras de colônias [...] como justificativa de seu domínio (Elias, 2011, p. 24, 61).

Neste sentido, “a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro [...] teria o efeito de impulsionar aqui esse processo civilizador” (Barra, 2015, p. 793-794). A Intendência Geral de Polícia da Corte e do Estado do Brasil, instituída em 1808, possibilitou o processo civilizador na capital do Brasil. Considerada o órgão mais importante dentro do complexo aparelho estatal criado, seu principal objetivo era garantir a saúde, limpeza e segurança. Uma de suas ações consistia em controlar e ordenar o espaço urbano do Rio de Janeiro. Paulo Fernandes Viana, genro de um dos maiores comerciantes do Rio de Janeiro, foi o primeiro Intendente de Polícia escolhido por D. João VI (Santos, 2006, p.63-64). A criação da Intendência evidenciava aquilo que Thomas Holloway denominou de “reciprocidade entre a fonte de autoridade do Estado e a elite econômica do Rio de Janeiro” (Holloway, 1997, 48).

Pessoas de diversas camadas sociais possuíam africanos escravizados. A exploração da mão-de-obra escravizada garantia o lucro que conservava os privilégios das camadas sociais mais abastadas e o sustento das mais pobres. A dinamização dos serviços urbanos ocasionados pela transferência da corte aumentou as vantagens na compra de escravizados para o trabalho nas casas de comércio e em oficinas. Assim, a compra e aluguel de escravizados urbanos aumentou com a chegada da corte ao Rio de Janeiro (Santos, 2006, p. 277).

A população negra era muito numerosa no Rio de Janeiro. Isto era motivo de preocupação por parte do governo e dos senhores brancos. A função de controlar essa enorme população provinda de regiões diversas do continente africano, com culturas tão diferentes, coube à Intendência, que teve Paulo Fernandes Viana como dirigente durante todo o Período Joanino. “Era ele, o responsável por estender a influência do Estado pelos quatro cantos da cidade, estabelecer o ordenamento da cidade como também dar início a uma campanha civilizatória”. Este Intendente empenhou-se em garantir que as leis fossem cumpridas, já que elas eram consideradas “a garantia da ordem e do progresso civilizatório” (Gonçalves, 2021, p. 99-100).

A capital imperial tinha características peculiares que a tornavam diferente das outras cidades importantes do mundo. As ruas calçadas com sobrados modernos de um lado, contrastava com africanos escravizados, maltrapilhos, descalços e acorrentados de outro. Os aspectos materiais de vida dos escravizados não eram contemplados pelo projeto civilizador. A marginalização racial e social os deixava propensos a cometer os mais diversos tipos de crimes, como embriaguez, roubos e fugas. Na condição de escravizados, com condições precárias de vida e de trabalho, os pretos estavam sujeitos a punições caso não obedecessem às regras impostas pelo Estado (Gonçalves, 2021, p.100-102).

A constante vigilância do Estado sobre a população negra se dava por meio da Intendência; entre suas ações estava a dispersão de ajuntamentos, açoites no Pelourinho e prisões. Tais práticas de repressão estavam inseridas no projeto progressista e civilizador da capital do Brasil. “O Rio de Janeiro escravista devia transmitir ao mundo a ideia de que o progresso e as leis podiam refletir na ordem e civilidade dos povos, principalmente dos negros, que teriam que se adequar a novos padrões de costumes, comportamentos e cultura” (Gonçalves, 2021, p. 101), conforme Gonçalves.

O artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) esteve no Brasil de 1816 a 1831, como um dos artistas integrantes da Missão Artística Francesa, momento em que o governo brasileiro estava desenvolvendo um projeto de civilização da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Schwarcz, a chegada do grupo contribuiu para a implementação de um projeto “civilizatório” no Brasil, demonstrando às outras nações europeias que as colônias eram “passíveis de civilização” (Schwarcz, 2008, p. 14).

Durante os quinze anos em que esteve no Brasil, Debret exerceu o ofício de pintor de história como também de outras atividades artísticas, sendo a maioria delas de modo oficial, recebendo pensão do governo. Ao mesmo tempo, oito anos de trabalho do artista foram dedicados à produção de inúmeros desenhos, os quais depois foram litografados, que integram a obra *Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil*, publicada em Paris no ano de 1834, sendo editada deste ano até 1839. A obra é dividida em três tomos: no Tomo I aborda os “índios”; no Tomo II os escravizados africanos; e no Tomo III a Corte e a Igreja (Bicalho, 2022, p. 73).

A prancha 45 (presente no Tomo II de *Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil*) intitulada *Aplicação do castigo – Negros no tronco*, é composta por duas imagens: *L'exécution de la punition du fouet* (*Aplicação do castigo do Açoite*) e *Nègres au tronco* (*Negros no tronco*). Nas duas imagens o artista francês destaca a violência com que eram tratados os negros escravizados quando da aplicação do castigo. Aqui, vamos nos deter na primeira imagem da prancha 45, *L'exécution de la punition du fouet* (*Aplicação do castigo do Açoite*).

Como o público-alvo de Debret eram os europeus, para que esses compreendessem melhor as imagens retratadas, ele acrescentou um texto explicativo ao lado de cada prancha litografada.

Em seus próprios termos, “No intuito de tratar de uma maneira completa um assunto tão novo, acrescentei diante de cada prancha litografada uma folha de texto explicativa, a fim de que pena e pincel suprissem reciprocamente sua influência mútua” (Debret, 1940, p. 6).

O artista francês inicia com a descrição da prancha. Segundo ele, apesar de o Brasil ser o lugar do Novo Mundo em que o escravo recebia um tratamento mais humano, diante de uma população tão numerosa, para manter a disciplina, o legislador português mencionou a pena do açoite no Código Penal; tal pena seria aplicada aos negros culpados de cometer faltas graves, como “deserção, roubo, ferimentos recebidos em briga, etc.” No caso de os negros cometerem tais faltas, os senhores exigem que a Lei seja aplicada, conseguindo do Intendente de polícia uma autorização dando a eles o direito de estabelecer, conforme a natureza do delito, a quantidade de chibatadas, que pode ser de cinquenta a duzentas. No Rio de Janeiro, assim como em outras grandes cidades do Império, os senhores que queriam castigar os negros providenciavam para que eles fossem conduzidos ao calabouço (prisão) por um soldado de polícia para que, com apresentação de autorização legal, fossem presos; ali seria escrito o nome dos infratores e a quantidade de chibatadas que receberiam. Todos os dias de manhã saiam filas de negros para serem castigados, sendo conduzidos com escolta da polícia aos pelourinhos que eram construídos nas praças mais frequentadas da cidade para que os castigos fossem exibidos ao público; após receberem o castigo, os negros eram reconduzidos à prisão, onde tinham suas feridas lavadas com vinagre e pimenta para evitar que infeccionasse. Conforme a Lei, se os senhores quisessem punir os escravos mais ainda ou esperar o momento de vendê-los, poderia deixá-los por mais algum tempo na prisão através do pagamento de dois vinténs por dia:

Embora seja o Brasil seguramente a parte do Novo Mundo onde o escravo é tratado com maior humanidade, a necessidade de manter a disciplina entre uma numerosa população negra levou o legislador português a mencionar no Código Penal a pena do açoite, aplicável a todo escravo negro culpado de falta grave: deserção, roubo, ferimentos recebidos em briga, etc.

Nessas circunstâncias, o senhor requer aplicação da Lei e obtém uma autorização do Intendente da polícia, que lhe dá o direito de determinar, de acordo com a natureza do delito, o número de chibatadas que exige, de 50 até 200. O máximo da pena é administrado em duas vezes com um dia de intervalo; o termo médio é o mais empregado. É, por conseguinte, de uso no Rio de Janeiro e nas grandes cidades do Império, que o senhor que deseja castigar o negro o faça conduzir por um soldado de polícia ao calabouço, para ser preso com apresentação da autorização legal, em que se inscrevem o nome do delinquente e o número de chicotadas que deverá receber.

Por isso, todos os dias, entre 9 e 10 horas da manhã, pode se ver sair a fila de negros a serem punidos; vão eles presos pelo braço, de dois em dois, e conduzidos sob escolta da polícia até o local designado para o castigo, pois existem em todas as praças mais frequentadas da cidade pelourinhos erguidos com o intuito de exhibir os castigos, que são em seguida devolvidos à prisão.

Aí o carrasco recebe o direito de pataca por 100 chicotadas aplicadas. De regresso à prisão, a vítima é submetida a uma segunda prova, não menos dolorosa: a lavagem das chagas com vinagre e pimenta, operação sanitária destinada a evitar a infecção do ferimento. Se o negro é muito nervoso, é preciso sangrá-lo imediatamente, precaução que se toma sempre em relação às negras.

A lei permite ainda que o senhor deixe o escravo na prisão mediante o pagamento de uma pensão de dois vinténs por dia, ou para puni-lo ainda mais, ou para esperar o momento de vendê-lo (Debret, 1940, p. 264).

Como vimos na citação acima, o ato de violência aplicado aos escravizados africanos é justificado por Debret ao iniciar a descrição da prancha 45. O artista francês cita a legislação para mostrar que o Rio de Janeiro é uma cidade civilizada. Os senhores conheciam as leis e quando precisavam chamavam o aparelho de policiamento do Estado, como fica evidente na presença da Intendência Geral de Polícia da Corte e do Estado do Brasil; as leis que estabeleciam a punição dos escravizados infratores; as prisões para onde eram levados pela polícia, onde se registrava a quantidade de chicotadas que deveriam receber; o pelourinho, local público em que o castigo era aplicado; após isso, eram levados de volta à prisão, tendo seus ferimentos lavados com vinagre e pimenta para evitar a infecção. A violência desumana utilizada na punição dos escravizados era legitimada pelo Estado.

Debret observa que a Lei era mais severa quando o negro era chefe de quilombo. Ele usa o termo “bárbara” para qualificar a violência com que era tratado o chefe de quilombo quando condenado à pena de morte por açoite. O condenado saía da cadeia acorrentado, sendo conduzido pelo carrasco, levando um cartaz escrito com letras grandes “Chefe de quilombo”. A pena de trezentas chibatadas era aplicada em diversos dias intercalados; recebia cem por dia, sendo trinta em diferente praça pública. A última execução abria as feridas profundas, atacava veias importantes, provocando uma hemorragia; de volta à prisão, o negro tinha um ataque de tétano, desmaiava e sucumbia (Debret, 1940, p. 265).

Os quilombos que se formaram em vários locais do Rio de Janeiro no século XIX simbolizavam uma forte ameaça à ordem escravocrata. Por isso, seus líderes deveriam ser punidos de forma exemplar. O açoitamento de um chefe de quilombo era considerado um grande espetáculo público. Mesmo buscando ser imparcial em sua descrição acima, Debret explicita a desumanidade do castigo.

Após a descrição da prancha, Debret apresenta a sua explicação. Segundo ele, a habilidade do carrasco com o chicote é admirada pelo povo. Para facilitar a tarefa, o carrasco fabrica o seu próprio chicote, com tiras de couro bem secas, largas e retorcidas. O chicote surte melhor efeito quando seco, mas, o contato com o sangue o amolece, tendo o carrasco de deixar cinco ou seis no chão para ir trocando. Há um grupo de quatro escravizados enfileirados ao lado esquerdo do pelourinho; os dois negros que estão nas pontas da fila estão mais atentos, pois devem substituir a vítima caso ela não suporte todas as chibatadas que deveria receber. O caráter e o grau de irritabilidade do negro eram avaliados no pelourinho (Debret, 1940, p. 265-266).

Mesmo bem amarrados, conforme Debret, os negros se erguiam nas pontas dos pés cada vez que eram chicoteados; o movimento contínuo do suor das coxas e do ventre das vítimas poliam os pelourinhos, deixando suas marcas. Contudo, alguns condenados sofriam tudo em silêncio, mostrando grande força de caráter. Esses eram os mais temíveis. Após os castigos, os negros eram desamarrados e deitados no chão com a cabeça para baixo para não perder sangue; os ferimentos eram escondidos com a camisa para impedir picadas de enxames de moscas que eram atraídas pelo cheiro. Terminada a execução, os condenados eram conduzidos de volta à prisão pelos mesmos policiais que os levaram. Debret chama a atenção para o fato de que tais execuções públicas foram abolidas em 1829; sendo realizadas a partir dessa data somente na porta da prisão do Castelo, que substituiu a prisão do calabouço quando esta foi demolida (Debret, 1940, p. 266).

Na prancha, é bem visível a presença da polícia: à esquerda, dois atrás da fila de escravizados; à direita, um policial assistindo a cena. Os policiais simbolizam o Estado, fazendo com que a lei seja cumprida. Debret demonstra que, mesmo com a barbárie da cena, a civilidade se fazia presente através da lei.

Debret era contra a tortura. Na pintura, ele tencionava demonstrar “que a violência era revestida de crueldade, mas por outro lado tinha um caráter legal, portanto civilizatório”. O artista conclui a descrição da prancha evidenciando “que essas espécies de castigos públicos foram extintas em 1829” (Gonçalves, 2021, p. 105).

Após as apresentações dos textos pelos grupos, a Coordenadora de Área e os(as) Pibidianos(as) chegaram à conclusão de que Debret tinha uma mentalidade europeia, que se julgava superior aos povos indígenas e africanos. O artista compactuava com a ideia da Europa levar a civilização aos povos considerados inferiores. Mesmo que Debret tenha se sensibilizado com a cena, com a forma desumana com que os escravizados eram tratados, não podemos interpretar tal imagem como uma crítica à escravidão, pois ele recebia pensão de D. João VI e depois de seu filho D. Pedro I. Para Debret, o cumprimento das leis garantia a ordem e o progresso da civilização para a então sede do Império Português.

A PINTURA HISTÓRICA DE DEBRET NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DO 9º ANO DA ESCOLA EVANGELISTA SERRA DOS SANTOS

A pintura histórica de Debret é apenas um exemplo de como podemos de fato utilizar recursos diferenciados para as aulas de História através da interdisciplinaridade, ou seja, a importância da arte no ensino de História.

A escola metódica, dita positivista, considerava como fonte histórica apenas os documentos oficiais produzidos pelo Estado. Porém, com a revolução na historiografia promovida pelos *Annales*, os historiadores passaram a considerar como fonte histórica toda expressão humana, ampliando assim o conceito de fonte histórica. Conforme Marc Bloch (2001, p. 79), “a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. A este respeito, reitera Lucien Febvre,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre, 1989, p. 249).

Na contemporaneidade, as imagens estão presentes em todos os meios de comunicação. Os livros didáticos estão repletos delas. Trabalhar com imagens requer muito cuidado por parte do professor. Muitos professores encaram as imagens como mera ilustração do assunto, como se sua função fosse apenas chamar a atenção do aluno. Por outro lado, muitos alunos olham as imagens como expressão do real, da verdade.

Como os professores devem utilizar as pinturas históricas produzidas por Debret no ensino de História? As imagens não podem ser encaradas como verdade, como ilustração, como mero entretenimento, como uma linguagem inferior à linguagem verbal (em sua vertente escrita); os professores devem relacioná-las com outras linguagens, especialmente a verbal (escrita).

A este respeito, segundo Bittencourt, “Os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos” (Bittencourt, 2009, p. 364).

Conforme Eduardo França Paiva, as novas gerações de historiadores brasileiros estão usando a iconografia como fonte. Porém, não como mera ilustração para tornar o texto mais chamativo, e sim como um registro histórico com o qual os historiadores dialogam, perguntam e escutam as respostas (Paiva, 2002, p.17).

As pinturas de Debret estão nos livros didáticos de História quando se trata do tema da escravização de africanos. Por meio delas, o professor pode problematizar em sala de aula várias questões. Abordar o contexto político, econômico, social e cultural do Rio de Janeiro, então capital do Brasil no século XIX. Essas fontes imagéticas (visuais) relacionadas com outras fontes escritas (verbais) tornam-se fontes riquíssimas para o estudo da sociedade escravista da capital do Brasil Imperial nos oitocentos (Gonçalves, 2021, p. 18).

Em novembro de 2021, mês em que se comemora o Dia da Consciência Negra, os(as) Pibidianos(as) abordaram o tema da escravidão no Brasil nas turmas de 9º ano da escola Evangelista Serra dos Santos. Para trabalhar esta temática, foi escolhida a pintura histórica de Debret a “Aplicação do castigo do açoite” e buscou-se aplicar a metodologia abordada e discutida anteriormente na mencionada reunião do Grupo de Estudos do PIBID de História, realizada em outubro de 2021, que tratou especificamente desta imagem.

Inicialmente, os(as) Pibidianos(as) mostraram aos alunos somente a pintura e perguntaram o que eles viam. A maioria disse que via um “escravo” sendo chicoteado. Os(as) Pibidianos(as) questionaram aos alunos: por que será que o escravizado africano estava sendo castigado? Alguns responderam que, certamente, ele devia ter feito algo de errado. Em seguida, os(as) Pibidianos(as) perguntaram: vocês sabem quem fez esta imagem? Quando? Onde? qual era a intenção do autor? Os alunos não souberam responder, mas estavam muito curiosos...

Após ter despertado a atenção e curiosidade dos alunos a respeito da pintura, os(as) Pibidianos(as) dividiram a sala em grupos para que cada grupo ficasse responsável em pesquisar uma parte: Grupo 1: biografia de Debret; Grupo 2: escravidão no Rio de Janeiro no século XIX; Grupo 3: o projeto de civilização de D. João VI; Grupo 4: a pintura histórica de Debret a “Aplicação do castigo do açoite”; Grupo 5: a intenção de Debret ao produzir tal imagem.

Na aula seguinte, cada grupo de alunos apresentou o resultado da pesquisa. Depois das apresentações, os(as) Pibidianos(as) mostraram novamente a pintura de Debret e fizeram as mesmas perguntas feitas na aula anterior sobre a autoria da imagem, época e lugar em que foi produzida e o propósito do autor.

Com as informações obtidas através dos textos que pesquisaram e com o auxílio dos(das) Pibidianos(as), os alunos das turmas de 9º ano da escola Evangelista Serra dos Santos puderam compreender melhor a pintura histórica analisada, concluindo que Debret não estava fazendo uma crítica à prática do castigo dos escravizados africanos através do açoite no tronco, e sim mostrando que aquela prática fazia parte do processo civilizador defendido pelos governantes do Brasil, D. João VI e D. Pedro I, como também pelo próprio Debret, já que todos eles eram europeus e traziam consigo a mentalidade de que era papel da Europa civilizar os lugares considerados incivilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que, mesmo com tantas incertezas promovidas pela pandemia de Covid-19, foi possível a realização de várias atividades do PIBID de História, tanto remotamente quanto presencialmente.

Os (As) Pibidianos(as) puderam ver de perto todo o espaço-tempo escolar; viver a escola, conseguindo adentrar nesse mundo e compreender o papel do professor e suas múltiplas maneiras de ensino; além de conhecer as especificidades e a realidade de cada aluno e perceber a necessidade de despertar esses alunos a sonharem e terem perspectivas. Sendo assim, essa experiência está em suas memórias, pois essa vivência lhes deu confiança e muita maturidade para encarar de frente os empecilhos encontrados diretamente na nossa educação básica.

Além da experiência em sala de aula, as reuniões mensais do Grupo de Estudos do PIBID de História contribuíram imensamente para a formação dos(as) Pibidianos(as), preparando-os(as) para a melhor utilização das diferentes linguagens no ensino de História, dentre elas o uso da imagem como fonte e ferramenta de ensino, como foi o caso da pintura histórica de Debret, primeiramente analisada na reunião de Grupo de Estudos e posteriormente trabalhada nas turmas de 9º ano da escola Evangelista Serra dos Santos.

Essas experiências relatadas são apenas duas dentre várias realizadas no PIBID de História da UFMA. A experiência na sala de aula e as reuniões mensais do Grupo de Estudos do PIBID de História davam a todos os seus integrantes mais ânimo para a realização do subprojeto, *As diferentes linguagens no ensino de História*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARRA, Sérgio Hamilton da Silva. *A cidade corte: o Rio de Janeiro no início do século XIX*. In: 1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade. Porto Alegre, 9 a 11 de março de 2015.
- BICALHO, Fabiane Gilberto Pereira. *O pitoresco e o sublime: os 'índios de carton-Pâte' no tomo I de Viagem pitoresca e histórica ao Brasil de Debret*. Dissertação (Mestrado em Estética e História), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: Ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Tomo I (Volume I e II). Tradução e notas de Sergio Milliet. São Paulo: Editora Martins, 1940. (Coleção Biblioteca Histórica Brasileira).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: *Didática e prática de ensino de História*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

G1. Escolas da rede pública atendem mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio, aponta IBGE: Dados da Pnad 2019 mostram ainda que 11 milhões de brasileiros são analfabetos e 52% da população acima de 25 anos não concluiu o ensino básico. Índices poderão aumentar com o risco de evasão causado pela pandemia. G1, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 04 nov. 2025.

GONÇALVES, JOSÉ ADAUTO. *Imagens de Debret no ensino de História: o olhar colonial e a presença negra no Rio de Janeiro oitocentista*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Ceará: Universidade Regional do Cariri (URCAA), 2021.

HOLLOWAY, Thomas H. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Tradução de Francisco de Castro Azevedo. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

PAIVA, Eduardo França. *História e Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAMPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet: dado do instituto reforça desigualdade no ensino à distância entre estudantes das redes pública e privada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 abr. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>>. Acesso em: 04 nov. 2025.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Além da Senzala*. Dissertação (Mestrado em História), São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.