

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CLARA ZANDOMENICO MALVERDES**

**FOTOGRAFIA E ENSINO: USO E APLICAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL**

**SÃO MATEUS**

**2017**

CLARA ZANDOMENICO MALVERDES

FOTOGRAFIA E ENSINO: USO E APLICAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.  
**Linha de pesquisa:** Ensino, Sociedade e Cultura.

**Orientadora:** Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Alayde Alcantara Salim.

SÃO MATEUS

2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Título:** FOTOGRAFIA E ENSINO: USO E APLICAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

**Autora:** Clara Zandomênicó Malverdes

**Linha de pesquisa:** Ensino, Sociedade e Cultura.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovado em: 2 de março de 2018.

---

**Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Alayde Alcantara Salim.**

Orientadora (UFES/PPGEEB)

---

**Profa. Dra. Rita de Cássia Cristofoleti**

Membro interno (UFES/PPGEEB)

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Miriã Lúcia Luiz**

Membro externo (UFES/CE)

## RESUMO

Com a renovação historiográfica proposta por Bloch (2001) e seu diálogo com o ensino, busca-se nas escolas cada vez mais inovações didáticas que possam se diferenciar dos modelos tradicionais, no qual o ambiente de aprendizagem se restringe ao espaço da sala de aula, ao domínio quase que exclusivo do livro didático e a um processo educativo marcado pela centralidade do professor. Objetivando um diálogo entre a contribuição de novas fontes no processo de ensino aprendizagem e a contribuição da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de história, buscaremos por meio dessa pesquisa compreender o uso da fotografia no processo de ensino aprendizagem, trazendo o aluno como produtor e investigador do seu próprio conhecimento histórico. Para pesquisar as possibilidades que a fotografia pode oferecer ao processo da aprendizagem histórica, utilizamos uma proposta metodológica inspirada por um projeto desenvolvido por uma equipe da Universidade Complutense de Madrid intitulado “Imaginando”, além da realização de um grupo de discussão, questionários, observações, entrevistas e aulas passeio com uma turma do 5º ano da rede municipal da cidade da Serra-ES. Realizaremos uma revisão de literatura sobre temas como: ensino de história e fotografia, como também faremos apropriações (CHARTIER, 1991) dos conceitos de patrimônio, cultura e tempo histórico. Mediante aos procedimentos metodológicos explicitados, e considerando o pressuposto de que a leitura da imagem permite a construção do conhecimento histórico escolar, analisaremos a produção fotográfica, a organização desse conhecimento e suas estruturas cognitivas por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo uso da imagem fotográfica. Acreditamos que uma pesquisa a respeito do uso da fotografia como processo de aprendizagem na consolidação do conhecimento histórico pode contribuir significativamente numa proposta inovadora no ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Fotografia. Aprendizagem.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.7</b>
<b>1.1. Apresentação e delimitação do tema.....</b>	<b>p.7</b>
<b>1.2. História, documentos e a fotografia.....</b>	<b>p.17</b>
<b>1.3. Caminho metodológico: pressupostos, justificativa e procedimentos</b>	<b>p.22</b>
<b>2. ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>p.29</b>
<b>2.1. A História ensinada nas escolas: o ensino de história na educação básica brasileira.....</b>	<b>p.29</b>
<b>2.2. O Ensino de História nos anos iniciais do município da Serra.....</b>	<b>p.36</b>
<b>3. A INCORPORAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE DIFERENTES FONTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>p.46</b>
<b>3.1. As fontes e o ensino.....</b>	<b>p.46</b>
<b>3.2. As imagens fotográficas como fonte histórica.....</b>	<b>p.51</b>
<b>3.3. O uso da fotografia no ensino de história.....</b>	<b>p.56</b>
<b>3.4. Indicações Metodológicas para o estudo da fotografia como fonte histórica.....</b>	<b>p.60</b>
<b>4. ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>p.65</b>
<b>a. O ensino de história nos anos iniciais da educação básica diante das novas propostas historiográficas.....</b>	<b>p.65</b>
<b>4.2. A relação entre ensino de história e educação patrimonial: a questão do patrimônio.....</b>	<b>p.71</b>
<b>4.2.1. Educação patrimonial e o patrimônio na escola: um desafio para a pesquisa.....</b>	<b>p.77</b>
<b>4.3 O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História.....</b>	<b>p.80</b>

<b>5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....</b>	<b>p.91</b>
<b>5.1. Contextualização do campo de pesquisa.....</b>	<b>p.91</b>
<b>5.2 O contexto da escola e os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>p.94</b>
<b>5.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos.....</b>	<b>p.97</b>
<b>5.4 A fotografia como fonte e seu potencial cognitivo no ensino de história: análise do trabalho de pesquisa com os alunos, mediado pela imagem-conceito.....</b>	<b>p.107</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>p.109</b>

## 1. INTRODUÇÃO:

“A primeira tarefa da educação é ensinar a ver.”

*Rubem Alves*

### 1.1 Apresentação e delimitação do tema

A presente pesquisa apresenta como tema o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. A questão que procuramos investigar neste trabalho surgiu a partir dos desafios enfrentados em nosso cotidiano ao lecionarmos a disciplina de história nessa etapa da educação básica tendo como formação inicial o curso de pedagogia. O pedagogo conta durante sua formação inicial com uma ou duas disciplinas no máximo vinculadas a essa área do conhecimento e que muitas vezes não vêm acompanhadas de uma reflexão sobre as especificidades que configuram o seu ensino na educação básica. Sendo assim, acreditamos que as reflexões em torno dessa temática precisam ganhar espaço na produção acadêmica.

A respeito da formação dos professores para os anos iniciais, cabe ressaltar que a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi longa e composta por lutas e imensos desafios. Entretanto, desde a sua implementação, o curso de pedagogia já contava, como destaca Saviani (2009), com um conjunto de disciplinas que dispensava a prática de escolas experimentais, favorecendo assim a desarticulação entre teoria e prática. A esse respeito afirma que:

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esse cenário começa a ser modificado a partir das duas últimas décadas do século XX, quando reflexões e diversas iniciativas trouxeram o conceito de educação voltado para compreender o processo de ensinar. E mesmo com os avanços na

construção do processo de identidade do curso de pedagogia, existem ainda muitas controvérsias e o debate não foi esgotado.

Outro desafio enfrentado no cotidiano dos professores dos anos iniciais está relacionado à escassez de materiais didáticos para se desenvolver um trabalho significativo na disciplina de história, pois o que nos é ofertado nessa etapa de ensino fica restrito aos conteúdos do livro didático, uma vez que os conteúdos sobre história local quando encontrados, são descontextualizados e desatualizados com a realidade. A respeito desse conjunto de referenciais metodológicos e teóricos que permeiam a prática da sala de aula no que compreende a disciplina de história, acreditamos que:

A questão que me parece fundamental é que as novas propostas metodológicas para o ensino da História não podem chegar ao professor exclusivamente via livro didático ou propostas curriculares. A prática do professor não pode estar dissociada de uma reflexão teórica e metodológica sobre a história e seu ensino. A necessidade da aproximação teoria e prática, tão propagada na produção acadêmica sobre formação de professores, nem sempre acontece nos cursos de graduação, e muito menos no exercício cotidiano da profissão docente. (SALIM, 2009, p.80)

Foi a partir de um momento de intensa reflexão e auto avaliação que passamos a repensar o nosso fazer pedagógico, pois em uma dessas situações de busca de ferramentas e conteúdos nos deparamos com inúmeras falas de alunos que questionavam o ensino da História. Tais indagações nos remeteram a reflexão que constituiu o ponto de partida de Marc Bloch para a escrita do seu valiosíssimo trabalho “Apologia da História ou O Ofício do Historiador”, quando interrogado pelo filho: “Papai, então me explica para que serve a história?” (2001, p.41). Questão denominada pelo autor de “Legitimidade da História”. Marc Bloch defende a ideia de que o trabalho do historiador é saber interrogar bem o seu passado e para escrever a história é necessário gostar do ofício. Dessa forma, para se fazer uma boa história é preciso segundo o autor, “fazê-la amada”. Nessa perspectiva, o desafio é pensar em possibilidades de como fazer isso usando diferentes metodologias, trabalhando e pensando o ensino de história numa perspectiva em que predomina a não-linearidade. Assim, a dúvida e as incertezas se tornam o ponto de partida da construção do conhecimento.

Nosso interesse em cursar esta pós-graduação em Ensino na Educação Básica, estava ligado ao desejo de estudar e refletir acerca das relações entre educação,

ensino de história nos anos iniciais, tendo a fotografia como fonte de ensino da história local focalizando os conceitos de Patrimônio, Tempo e Cultura, como forma de constituição de identidades, devendo ser nosso papel enquanto educadores mediar esse processo de formação. Temos como foco investigar a construção do conhecimento histórico mediado pela produção de foto/conceito de alunos de uma escola municipal da cidade da Serra, Espírito Santo.

Objetivando um diálogo entre a contribuição de novas fontes no processo de ensino aprendizagem e a contribuição da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de história, buscaremos responder as seguintes questões norteadoras: Quais as potencialidades do uso da fotografia para a alfabetização visual em entornos interculturais no processo de ensino aprendizagem nos primeiros anos da educação básica? A fotografia pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento de conteúdos, conceitos e temas presentes no currículo dos anos iniciais? Como propor estratégias envolvendo a produção fotográfica, que possibilite a construção de elementos, princípios, discussões e atividades nos processos educativos voltados ao trabalho com o patrimônio na vida escolar? Quais as possibilidades e potencialidades que a fonte fotográfica apresenta a partir do estudo da temática de educação patrimonial e história local? Portanto, o grande desafio e objetivo geral dessa pesquisa é compreender como o diálogo com essa fonte permitirá a reflexão e contribuição na aprendizagem e na construção do conhecimento histórico dos alunos.

Nossa hipótese inicial é que uma pesquisa a respeito do uso da fotografia no processo de aprendizagem pode contribuir significativamente numa proposta que visa colaborar para a construção e consolidação do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, uma das questões que mobilizou estes questionamentos a respeito do ensino de história e possibilidades de utilização de ferramentas metodológicas se justifica pela ausência de pesquisas acerca do tema que abordem a construção de conceitos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental.

A nossa preocupação em tratar a temática relacionada com a identidade, terá aporte teórico e reflexivo nos escritos de Stuart Hall (1932-2014). Teórico cultural e sociólogo jamaicano, o autor procurou em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, apresentar algumas questões de identidade cultural, analisando

aspectos para a causa do que ele chama de “crise de identidade”. A esse respeito, propõe novos caminhos e olhares para o tema em questão.

Partindo das ideias de Hall, ampliaremos nossa compreensão no modo de perceber e conceber as identidades culturais em torno das identidades locais e regionais. Como sinaliza o autor, é urgente a necessidade de pensarmos identidade como um processo de construção de culturas híbridas não permanentes. Para nossa pesquisa, buscamos uma reflexão em torno do conceito de identidade como afirma Hall (2005, p.13):

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

Nesse contexto, buscamos a partir da consideração do processo de descentração do sujeito possibilitar estudos que priorizem a história local e regional, rompendo com padronizações culturais promovidos pela dinâmica da globalização. Desejamos estabelecer um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História, quando apontam a partir dos estudos da história local “[...] que os alunos ampliem a capacidade de observar o entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p.40).

Dentre as Leis, propostas e regulamentações federais implementadas na educação ao longo desses últimos dez anos, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) constituiu um novo passo para discussões a respeito da organização e do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino brasileiro. Atualmente, existem diretrizes gerais para a educação básica que buscam promover a equidade da aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos. Entretanto a ideia das DCNs (2013) considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica incentivando cada instituição a elaborar seu currículo<sup>1</sup> assegurando sua especificidade. O sentido

---

<sup>1</sup> Adotamos para o conceito de “Currículo” a definição de Tomaz Tadeu da Silva. O autor define currículo como sendo o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que

adotado nessa norma está formulado no item que trata da “Organização curricular: conceito, limites, possibilidades”, que defini princípios e objetivos curriculares gerais para o ensino fundamental e médio.

Em seu terceiro aspecto, o documento trata de uma parte diversificada e busca promover a organização do sistema educativo preservando a especificidade de diferentes campos do conhecimento. Nessa perspectiva, quando trata da parte diversificada dos currículos o documento ressalta que “[...] no estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL, 2013, p.32).

Em consonância com PCNs, as DCNs orientam a elaboração de ferramentas metodológicas que atendam ao disposto no Art. 26ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que abordem a pluralidade cultural e para além disso, reforcem a questão da diversidade étnico-racial da nação brasileira corrigindo distorções e equívocos sobre a história, a cultura, e a identidade dos afrodescendentes. Esta abordagem visa promover reflexões sobre os sujeitos até então negligenciados pela história e possibilitará a reconstrução de uma identidade regional que tenha como ponto de partida a história local.

Nesse aspecto são necessárias ações educativas que focalizem as diversas identidades no sentido de pertencimento dos indivíduos, desenvolvendo práticas para além dos muros da escola. O diálogo entre os espaços de memória, as escolas e os sujeitos, é imprescindível no processo de formação de uma consciência histórica significativa. Segundo Paim (2010, p.95), “[...] grande parte da população brasileira não é levada a frequentar espaços de guarda de memória e comumente não reconhece os muitos dos bens culturais preservados como seus”. Nesse sentido, dependendo das formas e utilização das fontes e conteúdos metodológicos, poderemos incorporar a ideia de que a história é vivida e construída no presente,

---

“esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo. (2007, p.15-16). Ver mais sobre estes estudos e suas relações com a educação, a escola e as teorias do currículo em SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

sendo assim, ela poderá ser construída pelos próprios alunos no processo de aprendizagem de cada um.

A grande dificuldade de propostas metodológicas voltadas para a fase inicial do ensino fundamental e principalmente no que tange a construção do conhecimento histórico nessa etapa, incitam-nos a assumir novos desafios, a inventar múltiplos caminhos e a traçar outras trajetórias. Como professores dos anos iniciais, formados em pedagogia, buscamos sempre novas ferramentas metodológicas que não só atendam as propostas curriculares vigentes, mas que também modifiquem e desconstruam, assim como afirma Marc Bloch, as percepções e certezas do ensino tradicional de história como uma ciência do passado. Corroboramos com o autor, quando afirma que o “presente e o passado se interpenetram. “[...] Se, para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca - embora, não esteja sempre tão nitidamente alertado - não é menos verdadeira” (BLOCH, 2001, p.65).

Em se tratando de propostas metodológicas, tomamos como exemplo a crescente utilização de documentos imagéticos no processo de aprendizagem do ensino de história. Podemos afirmar que essa ocorrência se destaca pelo avanço social que a fotografia ganha, atrelada com a historiografia no que diz respeito às novas concepções de fontes históricas apresentadas pela Nova História. A chamada Nova História, foi um movimento ocorrido no século XX que objetivava resignificar o trabalho e o espaço científico do historiador. Conhecida também como Escola dos Annales corresponde a uma corrente historiográfica francesa que teve como alvo principal de combate o modelo de história positivista. Dessa forma, atuava buscando a ampliação e elaborando mudanças no campo de investigação da história antes negligenciada, elaborando mudanças significativas na compreensão da disciplina e no papel do historiador.

A abrangência nos campos de pesquisa que a Nova História impulsionou trouxe a necessidade de reflexão a respeito do conceito de documento histórico. Dispostos a mudar a forma de se fazer a história, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre tinham como objetivo problematizar a escrita da história transformando o cenário das estratégias metodológicas e abrindo um leque de possibilidades e ferramentas de pesquisa na prática historiográfica que posteriormente apresentou desdobramentos

no ensino de história. O reconhecimento de novas fontes como a literatura, as imagens ou a cultura material, modificou o conceito de fontes históricas, entendendo-as como vestígios, registros do passado ligados diretamente aos estudos como o cotidiano, o imaginário, a alimentação, as tradições, a cultura, etc.

No entanto, os documentos escritos não perderam seu valor, mas passaram a ser reinterpretados partindo de técnicas interdisciplinares. As fontes são nesse sentido, repertórios culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que a originaram. Bloch (2001, p.79) corrobora afirmando que: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Entretanto, a função dialética entre o ensinar e o aprender história, envolve o conhecimento e análise das construções históricas de alunos e professores. Nesse sentido, se estabelece um olhar sobre a prática a partir da necessidade de conhecer e verificar as relações entre o conhecimento histórico, reconhecendo que ele está intimamente ligado ao uso das fontes, bem como a forma pelo qual o uso das fontes no processo de ensino aprendizagem colabora na construção da concepção a respeito do ensino de história de crianças e professores do ensino fundamental.

Dentro dessa perspectiva e na busca por novas ferramentas de apoio para o processo de ensino aprendizagem a fotografia se apresenta como um instrumento significativo nas aulas de história, por possibilitar aos professores e alunos recursos diferenciados capazes de captar por meio dessa fonte informações sobre conteúdos e contextos históricos e para além das informações, trabalhar a capacidade de analisar criticamente e com sensibilidade os fatos historicamente construídos.

Entretanto, assim como o documento escrito, o uso da fotografia como fonte histórica precisa ser cuidadosamente analisado, pois pode levar os alunos a interpretarem a imagem como uma representação fiel e verdadeira de um dado objeto. Ao levantarmos questões referentes à reflexão da fotografia, procuramos educar o olhar no sentido de perceber que a mesma pode representar diversas mensagens em diferentes contextos. Como afirma Mauad (2005, p.142): “Na verdade é a competência de quem olha que fornece significados à imagem”.

Maria Eliza Linhares Borges, em seu livro *História e fotografia*, aponta que:

Por mais de uma vez temos presenciado o uso das fotografias, como um recurso pedagógico destinado a despertar o interesse de alunos do ensino fundamental pelo estudo da história de sociedades passadas. O problema é que iniciativas como essas, por certo louváveis, têm, muitas vezes, se reduzido à mera reunião e exposição de imagens coletadas. Os cuidados necessários para a compreensão das particularidades da linguagem fotográfica são, frequentemente, desconsiderados. Tal procedimento acaba por reforçar nos alunos a ideia de que os homens e mulheres de ontem viviam exatamente como se apresentam nas respectivas fotografias. (2003, p. 16)

No âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, essa prática reflexiva ainda está um pouco distante da ação dialógica que se espera com uso da imagem, pois as pessoas são educadas desde a formação básica até os cursos de pós-graduação a fazerem leituras de documentos escritos, raramente de imagens, e isso gera o Analfabetismo Visual, conceito desenvolvido por Peter Burke (2004). A evidência dessa deficiência em “ler imagens” não se restringe aos profissionais formados em História, se amplia para outras áreas do conhecimento, como é o exemplo da Pedagogia, que ministram aulas de História para crianças da educação básica nos anos iniciais.

Peter Burke (2004), em seus estudos alerta para a questão de que há um evidente analfabetismo Visual na utilização das fontes fotográficas, no que diz respeito aos historiadores, ao dizer que nossa educação, tanto na escola quanto na universidade, foi um treinamento em ler textos.

[...] Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-la como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. Por que isso acontece? Num ensaio em que descreve sua descoberta das fotografias Vitorianas, o falecido Raphael Samuel descreveu-se e a outros historiadores sociais de sua geração como “visualmente analfabetos” (BURKE, 2004, p. 12).

Dentro dessa perspectiva fotografias são retiradas de seu contexto funcional, perdendo seu poder comunicativo e utilizadas por pesquisadores para “ilustrar” narrativas escritas, geralmente com o mínimo de informação de legenda. Bittencourt (2015) aborda esse movimento analisando o uso da imagem nos livros didáticos, e a partir dos seus estudos constata que ao longo das últimas décadas, expressivamente a partir de 1960, o foco do livro didático passa a ser o aluno. Essa mudança resulta também, em novas propostas e alterações nos conteúdos como linguagem, ideologia, formatação e imagens.

Dessa forma, podemos perceber que as imagens se tornam uma ferramenta de ensino dentro das salas de aula. A preocupação, no entanto, diz respeito à utilização dessas imagens possibilitando uma leitura crítica das mesmas. A imagem é um material pedagógico de extrema importância, é um texto sem palavras. Ela aproxima os estudantes de realidades não vividas, mostrando um momento da história que eles jamais terão acesso, assim são como marcas do passado no presente. Circe Bittencourt (2015, p.69) afirma que “atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com o texto escrito”.

Entretanto, o que se revela por meio de pesquisas como as de Bittencourt, são usos de imagens seja em livros ou fora deles, produzindo pouca ou quase nada problematização e reflexão desse recurso metodológico. Buscaremos com este estudo potencializar a aprendizagem na construção do conhecimento histórico, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre as imagens que são postas diante dos seus olhos. Defendemos um ensino da história a partir de seus métodos, valorizando e possibilitando o protagonismo nas atividades de investigação no espaço da sala de aula e nos diversos espaços interculturais. Neste sentido, como afirma a autora:

[...] cabe ao professor criar oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 2015, p.89).

Buscando contribuir para a prática do ensino de história, de modo a refletir sobre as contribuições do uso de diferentes linguagens, em específico a fotografia, na construção de conceitos históricos pelo aluno, apresentaremos os objetivos específicos que consideramos pertinentes a pesquisa. Temos como primeiro objetivo específico, analisar a compreensão/percepção dos alunos acerca dos usos da fotografia como fonte para o ensino de história nos anos iniciais na rede municipal de Serra.

Traremos para análise documentos que regulamentam a disciplina de história no município da Serra, pois é nessa localidade que se concentra nosso campo de pesquisa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para tentarmos responder o problema em questão. Dessa forma, buscaremos refletir, como o ensino de história

na sua historicidade se construiu nos últimos anos, especificamente após o processo de redemocratização, como disciplina escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscaremos elementos para esclarecer, como afirma Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2006, p.7), “o que significa, hoje, ensinar História nas escolas”, tendo como campo de estudo os primeiros anos do ensino fundamental. Temos como proposta a reflexão sobre os referenciais teóricos do conceito de Imagem, a possível relação entre Imagem e História, mais especificamente, entre Fotografia e História, para então, refletir sobre o trabalho com fotografias no ensino da disciplina e sua contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar.

Em nosso segundo objetivo buscaremos investigar a possibilidade do uso de uma metodologia diferenciada para o desenvolvimento da elaboração de fotos/conceito no ensino de história. Construiremos um quadro teórico, na tentativa de situar a fotografia como recurso metodológico no ensino de história e levantaremos as possíveis estratégias de ensino viabilizadas a partir da produção e da leitura fotográfica. A proposta metodológica utilizada, será aplicação de uma metodologia intitulada Imaginando, desenvolvida por uma equipe da Universidad Complutense de Madrid, com coordenação dos professores Juan Miguel Sánchez Vigil, Maria Oliveira Zaldua, Antonia Salvador Benítez e Frederico Ayala Sorensen. Consiste na utilização de imagens produzidas por alunos para representar diversos conceitos trabalhados em sala de aula, com intuito de produzir um conhecimento individual e compreensão do conteúdo proposto (VIGIL, 2012).

O referido projeto traz como proposta, a participação do aluno como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, colaborando com a aprendizagem do coletivo. Portanto, a proposta é que a partir da produção da imagem por meio da captação do seu olhar individual através da fotografia, o aluno possa desenvolver habilidades enriquecedoras na compreensão e assimilação a respeito de determinados conteúdos propostos e por meio dessa ação seja capaz de analisar criticamente o que foi produzido por ele individualmente e em colaboração com o conhecimento produzido em grupo.

No terceiro objetivo, pretendemos analisar como a fotografia pode ser um instrumento para o estudo de temas como: Patrimônio, Cultura e Tempo histórico. Tentaremos verificar as possibilidades de aplicabilidade e adequações do método

Imaginando no desenvolvimento da capacidade de análise de mensagens visuais, bem como o uso da fotografia no processo de ensino aprendizagem. Realizaremos uma pesquisa empírica para coleta de dados relativos à nossa questão de investigação fazendo uso de passeios, oficinas, atividades, dinâmicas, grupo de discussão, dentre outros.

Nesta direção, o presente estudo procura refletir sobre o uso das fontes históricas na educação escolar, em particular a fotografia, compreendendo a relevância desta no trabalho do professor e suas múltiplas possibilidades na construção do conhecimento histórico. Analisaremos por meio da aplicação desse método e, por conseguinte com a utilização de novos suportes metodológicos as possíveis contribuições no desenvolvimento de estratégias para promover competências relacionadas com a participação na aprendizagem (esforço, atitude, persistência) e que vão em direção da tríplice dimensão de conhecer, pensar e aprender.

## **1.2 História, documentos e a fotografia**

Ao encaminhar as reflexões sobre o ensino de história para a questão de se entender a importância da mesma na formação do sujeito histórico, contamos como aporte teórico Marc Bloch, que com suas abordagens propostas junto à Escola dos Annales, revolucionou o sentido do fazer histórico. Ao romper com uma perspectiva de uma História que via nos documentos oficiais as únicas fontes dignas de fé e acesso direto a verdades absolutas, influenciou decisivamente tanto a pesquisa quanto o ensino, trazendo novas perspectivas historiográficas e significativas contribuições.

É evidente que a ampliação do conceito de fonte, possibilitou no campo historiográfico uma ressignificação na relação do ofício do historiador, bem como uma amplitude nos meios de como se produzir história. Assim, revela-se um alargamento da noção de documento para a pesquisa e construção histórica, o que exigia dos historiadores um novo olhar sobre as diversas formas e representações do passado, incluindo assim novos registros (fontes) como a iconografia, fotografia, pinturas, cinema e televisão.

Nessa nova configuração no cenário das fontes historiográficas, cabe ao historiador como afirma Marc Bloch, reconhecer todos os indícios como fonte e interpretá-los, dessa forma, “[...] os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-lo” (2001, p.79).

Seguindo essa mesma perspectiva do fazer histórico proposto por Bloch, Ginzburg (2002) compara a prática do historiador ao ofício do médico. Ilustra de uma forma muito relevante o processo de se atentar aos pequenos detalhes que nesse momento de amplitude de fontes históricas se torna possível realizar. Observa que como um médico realiza o diagnóstico de um paciente analisando os sintomas, também o historiador deve estar atento aos vestígios deixados ao longo da história, memórias às vezes silenciadas pelos fatos oficiais determinados como verdade.

Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explicita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 2002, p. 156-157)

Assim, propõe a construção do conhecimento histórico a partir da identificação e análise das pistas, marcas e vestígios das ações humanas no presente. Por um lado ele tem que elaborar novas estratégias de trabalho para explorar novas fontes geradas no contexto das tecnologias. De outro ele continua explorando fontes que muitas vezes não passam de vestígios precários do passado. O historiador de posse desse novo arcabouço metodológico, precisa apresentar hipóteses e evidências examinando as relevâncias e seu conteúdo informativo.

Nesse processo de mediação das fontes é importante estar atento à suas fragilidades, pois o trabalho do historiador não se restringe a coleta de fontes como também cabe a ele questioná-las. A respeito dessa postura diferenciada em relação às fontes, Marc Bloch propõe que as mesmas não podem dizer por si, por isso o historiador não pode se ater apenas aos registros.

Mas, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [,mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é com efeito a primeira

necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida. (BLOCH, 2002, p. 78).

No âmbito dessa pesquisa em particular, é necessário esse olhar desafiador e questionador por parte das fontes visuais, como a fotografia. Se, como evidencia Burke (2004), há muito tempo tornou-se um procedimento a constatação das fragilidades e a “crítica da fonte” em relação aos documentos escritos, o mesmo movimento não ocorreu com as fontes visuais, assim como observou o autor:

Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente de suas fragilidades.[...] Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida[...] (BURKE, 2004, p.18)

Acreditamos, que uma abordagem a respeito desses desdobramentos, pautados nesses autores nos trará um caminho teórico para dialogar com a realidade pesquisada, revelando novas concepções do fazer histórico, acompanhada de novas concepções de documentos históricos. Em se tratando do ensino fundamental ser nosso campo de pesquisa e estudo, a obra de Circe Bittencourt nos diz muito a respeito dos conteúdos e métodos de ensino da disciplina de história. Faremos uma breve abordagem histórica no âmbito da escola primária, trazendo reflexões acerca de procedimentos metodológicos interdisciplinares, principalmente nas propostas pedagógicas que envolvam documentos não escritos, neste caso a fotografia

Bittencourt (2012), não só promove indagações a respeito dos conteúdos integrantes do currículo escolar, mas também privilegia os métodos de ensino como principal ferramenta na construção do conhecimento histórico. Realiza reflexões acerca da formação de professores discutindo possibilidades e alternativas para o aprimoramento das práticas de ensino, tema este de bastante relevância e importância na perspectiva desta pesquisa, visto que apresentaremos novas abordagens metodológicas para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Na esfera dessas dimensões trataremos das contribuições teóricas e metodológicas dentro da perspectiva histórica da disciplina com o objetivo de compreender o processo de mediação dos materiais didáticos, neste caso a fotografia, como fonte inovadora no processo de ensino aprendizagem.

A fotografia surgiu em meados do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, por meio de experimentos de Nicéphore Niépce e Louis Daguerre que atestavam a

possibilidade de promover a fixação da imagem com o uso de substâncias químicas, contribuindo para o processo de nitidez da mesma, permitindo a partir disso um procedimento de reprodução, posteriormente tão utilizado na disseminação em massa da imagem fotográfica nos tempos seguintes. Analisando o caso específico da fotografia, é possível reconhecer as etapas da construção e significação social que ela tenha desempenhado na sociedade ao longo dos anos. No Brasil, autores como Boris Kossoy e Ana Maria Mauad, se dedicam ao estudo das muitas facetas incorporadas entre a fotografia e a história.

O caminho que buscamos percorrer é o da reflexão que envolva os processos de produção da fotografia e suas respectivas representações. Com esse exercício de aproximação em relação aos significados, fica mais fácil compreender as relações e as formas de apropriação que são realizadas na produção e na leitura da imagem. Sendo assim, nossa tentativa vai para além do entendimento da produção fotográfica. O foco central recai sobre ação que a fotografia pode causar a partir das representações consolidadas. Precisamos desnudar nosso olhar para compreendermos as diversas formas de sociabilidade e a legitimação do poder que pode existir na circulação e leitura da fotografia.

O conceito de representação que abordaremos no âmbito dessa pesquisa, será o defendido pelo historiador francês Roger Chartier, quando afirma que as representações dizem respeito aos tempos da realidade social, tendo como objeto as representações do mundo social por meio de classificações, delimitações e divisões.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. CHARTIER, 2002, p.17)

Dessa forma, a noção de representação aqui apresentada reforça a ação dessa pesquisa, enquanto instrumento teórico-metodológico na medida em que as

interpretações internas do campo de produção intelectual irão confrontar-se com determinações externas mediadas pela fotografia.

Não há um modelo de análise das imagens fotográficas, entretanto devemos considerar alguns aspectos que ela apresenta. Ela apresenta o real, algo que aconteceu, mas cada um individualmente dará sentido a sua representação que pode diferir ou não do autor da fotografia. A fotografia evoca o real (a presença), mas pode também representar a ausência. Como afirma Ciavatta, a partir de pressupostos de Chartier, o estudo das representações “deve sempre levar em conta que elas se situam em um campo de concorrências e competições, de disputa de poder e dominação” (CIAVATTA, 2000, p.74).

Mesmo não existindo um modelo próprio a ser seguido para a análise fotográfica, precisaremos para o âmbito dessa pesquisa, adotar alguns critérios no tratamento e compreensão das imagens captadas. Dentro das obras de Kossoy e Mauad, encontramos substanciais aportes no sentido da fotografia servir como fonte histórica, educando o nosso olhar por meio de seus estudos para as múltiplas facetas e conexões entre fotografia e história. A partir de uma metodologia sistematizada de compreensão, produção e análise da imagem fotográfica, buscamos com a aplicação do método Imaginando, que apresentaremos mais detalhadamente a seguir, superar a concepção de fotografia como mera ilustração de textos.

Nesse sentido, a fotografia se torna um instrumento de investigação, transformação e identidade de determinados contextos sociais do passado e do presente. Por meio desse estudo que focaliza o uso da fotografia no ensino de história, pretendemos refletir a respeito de abordagens que tragam a “fotografia enquanto instrumento de conhecimento, análise e reflexão [...] (KOSSOY, 2007, p. 25-26), avaliando “[...] seu alcance e potencialidades enquanto instrumento de pesquisa, análise e interpretação da vida histórica, sua importância enquanto documento histórico e social, e elemento de fixação da memória[...]” (KOSSOY, 2007, p. 28).

Os tempos da fotografia descritos por Boris Kossoy, serão importantes instrumentos de reflexão na medida em que sabemos que como afirma o autor:

A evidência fotográfica, de uma forma geral, pode ser forjada de acordo com determinados interesses: da política, da mídia, do Estado; e, especialmente, na chamada “fotografia documental, que, na sua generalidade e ambiguidade, se presta a múltiplos usos. (KOSSOY, 2007, p. 137)

Dessa forma, ao utilizarmos a fotografia como fonte, devemos realizar um estudo antecipadamente, de cunho teórico-metodológico sobre a mesma, pois estão contidas em sua interpretação, múltiplas abordagens pautadas na construção humana de mensagens não verbais.

A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto do trabalho social de produção sócio-cultural. Nesse sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. Dentro dessa perspectiva, a fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações de classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar. (MAUAD, 1996, p. 11)

Buscamos através dessa “educação do olhar”, produzir olhares de sentidos individuais e coletivos, na tentativa de desnudar a visão, seguindo a orientação de Roland Barthes, que a fotografia seja retirada do seu habitat costumeiro de “[...] ‘Técnica’ ‘Realidade’, ‘Reportagem’, ‘Arte’, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva” (BARTHES, 1984, p. 84-85).

### **1.3. Caminho metodológico: pressupostos, justificativa e procedimentos**

A construção de uma nova realidade educativa, os modos de fazer, os saberes e as práticas culturais do tempo presente, são compreendidas a partir do momento que nós como educadores, permitimos e incentivamos o estudo, a análise e a participação no processo de ensino aprendizagem. A partir de experiências como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e de conversas com nossos pares em reuniões constatamos o grande abismo existente entre o conhecimento da história ensinada na escola com a história de vida dos nossos alunos, seu entorno, seu lugar. Essa percepção nos levou a buscar um novo olhar para o ensino de história, pautado nas histórias de vida, no resgate dos locais de memória de cada comunidade na qual estivéssemos e nas diversas manifestações culturais.

Essa nova abordagem em nossa prática educativa também foi modificada pelo trabalho com educação patrimonial, pois em muitos dos nossos projetos ao

realizarmos os diagnósticos para mensurarmos e quantificarmos quantos alunos conheciam os locais de memória do município e a história em torno deles, nos dávamos conta de que a maioria dos alunos sequer ouviu falar sobre essas questões. Muitos conceitos históricos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História imprescindíveis como: cidadania, trabalho, patrimônio, cultura, dentre outros, eram trabalhados de forma descontextualizadas com a realidade local fazendo com que a aprendizagem se tornasse mecânica e pouco atrativa.

Jonh Dewey, filósofo norte-americano, foi um dos maiores defensores da democracia no início do século XX, acreditava que a educação deveria ser um espaço democrático privilegiado para as diferentes classes sociais, pautada numa metodologia centrada no interesse e na experiência do indivíduo. Defendia a ideia de que os alunos elaboravam melhor os ensinamentos quando realizavam tarefas associadas ao conteúdo que fora ensinado. Foi assim que as atividades manuais e criativas ganharam espaço no currículo escolar e os alunos foram estimulados a experimentar e desenvolver seus próprios pensamentos. Desta forma, a democracia e liberdade de expressão ganharam peso, por permitirem o maior desenvolvimento dos indivíduos. Ele considerava a ambos como instrumentos essenciais para a manutenção emocional e intelectual das crianças.

Como afirma Dewey, "Educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e que a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio" (*apud* SANTOS, 2012, *et al.*,p.189), trataremos de apresentar aos alunos por meio dessa pesquisa uma metodologia que os leve a construir seu próprio conhecimento alinhados com o contexto de vida, concepções e referências de cada um.

Desenvolvermos uma metodologia de ensino denominada "Imaginando", e pretendemos analisar a aplicabilidade desse método através das atividades e discursos produzidos ao longo da pesquisa. Utilizaremos uma abordagem explicativa que segundo Moreira & Caleffe (2008, p.70) "[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos". A pesquisa explicativa registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais

amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica (LAKATOS e MARCONI, 2011).

As opções metodológicas da nossa pesquisa fundamentam-se em conhecimentos e preocupações gerados no dia-a-dia da escola. Como afirmam Moreira & Callefe (2008, p.11), “[...] o trabalho pedagógico do professor raramente é baseado na pesquisa de sua própria prática pedagógica”. Devemos considerar a pesquisa como uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos. Estimulados pelo processo da prática reflexiva que se fundamenta no revisitar os fenômenos direcionando a eles um olhar investigador, buscamos processos integralmente ligados a ação.

[...] a prática reflexiva é um processo desafiador, exigente e penoso, que é mais exitosa quando o esforço é colaborativo. A prática reflexiva é vista como um meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua prática[...] (MOREIRA & CALLEFE, 2008, p.13)

A partir dessa abordagem metodológica a pesquisa se desenvolveu realizando uma articulação com a prática realizada pelo professor dentro da escola. A busca por uma pesquisa que incluía o professor nesse processo, não como espectador, mas como condutor no contexto de sua prática profissional, nos leva a refletir no valor positivo dessa atividade. Ao enfatizarmos a importância do professor no engajamento dos resultados da pesquisa podemos ajudá-lo consideravelmente na sua prática do dia-a-dia, melhorando sua ação pedagógica e possibilitando o desenvolvimento de “[...] novas estratégias de ensino na busca de soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno [...]” (MOREIRA & CALLEFE, 2008, p.17).

A opção pelo método de pesquisa participante parte dessa relação dialética que leva o indivíduo a partir de sua prática e munido com uma teoria aplicar seu conhecimento para atingir os objetivos desejados. A pesquisa participante permite esse processo interativo entre a teoria, os sujeitos e a prática. A esse respeito afirma Pedro Demo:

Prática é condição de *historicidade* da teoria: caso contrário sequer aconteceria. Mera teoria é fuga. Mesmo que a prática limite a teoria, traia e deturpe, não há história real precisamente sem limitações, traições, deturpações. Aí esta toda a grandeza da prática: ser realização histórica

concreta. Como seres relativos que somos, não realizamos “a” história, mas nossa versão passageira e é assim que nos tornamos referências concretas capazes de história própria. Recompõe-se nisto a *dialética* do relacionamento entre teoria e prática. (2008, p.79)

Dessa forma, há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Objetivando responder ao problema qualificado, bem como às questões norteadoras (citados especificamente na qualificação do problema), percorremos um caminho metodológico por meio de duas vertentes concomitantes de pesquisa.

A primeira se propõe na construção do referencial teórico na qual buscamos além de discutir as questões pertinentes ao problema, permitir o desenvolvimento de um resgate da construção histórica da disciplina de história a partir da década de 80 com o advento da redemocratização da educação, em âmbito geral brasileiro, bem como a nível local que neste caso se configura no município da Serra, Espírito Santo. Nesta primeira etapa, adotamos como opção metodológica a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Para além do resgate histórico da disciplina promovemos discussões a respeito do uso de fontes no processo de ensino aprendizagem tendo como objeto de estudo a fotografia.

Na construção do quadro teórico, buscamos explorar a fotografia como fonte histórica nas suas múltiplas facetas e interfaces inicialmente organizando em cada tempo e espaço histórico na qual ela (a fotografia), participou e se fez presente na sociedade. Ainda nessa vertente, posteriormente abordamos a linguagem fotográfica como suporte no processo de ensino explorando e desenvolvendo técnicas de leitura visual para o tratamento das imagens produzidas ao longo da pesquisa que nos forneçam indícios para a consolidação do conhecimento histórico.

O segundo passo se configurou na realização de uma pesquisa de campo com a aplicação da metodologia “Imaginando” e dos instrumentos de investigação. Para se compreender as etapas do ciclo no qual o conhecimento será representado por fotos-conceito, utilizamos a Metodologia Imaginando que compõe-se de cinco passos:

(i) discussão teórica com os alunos, embasada em bibliografia especializada, para atingir um nível comum de compreensão conceitual de

termos específicos; (ii) produção de imagens inéditas - e/ou reaproveitamento de imagens anteriores feitas pelos próprios participantes -, representativas de tais ideias e/ou conceitos; (iii) consolidação dos conceitos mediante discussão das imagens realizadas por todos (alunos e professores) em sala de aula; (iv) ajustes nas imagens ou produção de novas em função de tal debate; (v) elaboração de ficha descritiva e texto explicativo sobre cada imagem final, com vistas à documentação, criando um banco de imagens de uso não-comercial. O ciclo pode, a partir daí, ser reiniciado com outras temáticas e conceitos (LOPES et. al., 2013, p.204).

Essa metodologia Imaginando permite um processo de compreensão dos conceitos trabalhados, na medida em que representar uma definição em uma imagem exige o entendimento por completo do conceito a ser retratado. A escolha dos conceitos que selecionamos para nossa pesquisa foi articulada com a proposta pelos PCN's que possibilitam o desenvolvimento de eixos temáticos sobre questões locais que se fundamentam com os temas transversais.

Nessa perspectiva, nos baseamos também nas normas das DCNs quando a mesma, “[...] supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância” (BRASIL, 2011, p.14). Em conformidade com a LDB, as diretrizes traçaram princípios e finalidades educacionais assegurando a todos os indivíduos conquistar uma formação e aprendizagem, com foco na experiência de comungar sentidos que dão significado a convivência humana. Consideramos, diante da diversidade de conteúdos e conceitos possíveis aqueles que estavam em consonância com a Proposta Curricular do município da Serra e por serem significativos neste período da escolaridade.

Propomos o estudo de três conceitos: Tempo, Patrimônio e Cultura. A construção da metodologia com a utilização de conceitos-fotos parte dos objetivos gerais do projeto original que se concentram em três eixos centrais: a participação do aluno em colaboração no desenvolvimento de sua aprendizagem de forma individual e coletiva; o uso das tecnologias na captação da imagem permitindo um trabalho pedagógico com os conteúdos de um modo mais rápido e eficaz; e por fim, um método diferenciado que possibilite uma aprendizagem significativa produzindo motivação e interação entre os sujeitos.

O nosso trabalho estará baseado no método de pesquisa participante, que será realizado a partir do trabalho colaborativo entre o pesquisador, o professor regente da turma e os alunos. Serão utilizados instrumentos como questionários, grupos de

discussão, entrevista e observação como técnica de coleta de dados. Nosso campo empírico será a Escola de Ensino Fundamental Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, localizada no bairro Cidade Continental no município da Serra. A turma selecionada para o desenvolvimento da pesquisa foi o 5º ano B do turno matutino composta por 22 alunos.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da presente introdução e as considerações finais. No capítulo 2, intitulado Ensino de História e produção do conhecimento, abordamos mais detalhadamente o ensino de história nos anos iniciais buscando discutir também como essa temática se constitui no contexto nacional, ressaltando a escassez de estudos acerca do tema pesquisado. Partimos de reflexões a respeito do ensino de história e buscamos dar visibilidade e estabelecer pontos de interlocução com os trabalhos disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e eventos na área de práticas de ensino, que propunham reflexões especificamente para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental dentro da perspectiva do uso de fontes no processo de aprendizagem.

No capítulo 3 – A incorporação e diversificação de diferentes fontes no processo de ensino e aprendizagem, traz como proposta a reflexão sobre os referenciais teóricos do conceito de Imagem, a possível relação entre Imagem e História, mais especificamente, entre Fotografia e História, para então, refletir sobre o trabalho com fotografias no ensino da disciplina e sua contribuição para a construção de conceitos históricos. Como fonte para a pesquisa histórica, a fotografia deve ser vista como um vetor para o estudo da cultura visual de uma sociedade, de forma a abordar questões sobre as transformações que nela ocorrem, para tanto é preciso percorrer o ciclo completo da produção, circulação, consumo e ação das imagens, e nas atividades com os alunos em sala de aula, esses princípios metodológicos devem ser mantidos. Buscamos enfatizar a necessidade de compreender a fotografia como uma representação do real, a oferecer informações, desde que seja respeitada uma análise crítica da imagem como documento histórico.

No capítulo 4 – Ensino de História: trajetórias, propostas e possibilidades, apresentamos os fundamentos da revisão historiográfica e as novas perspectivas que ela trouxe aos estudos sobre a ampliação das fontes históricas para o desenvolvimento da aprendizagem dentro de nossas escolas. É composto por aportes teóricos que subsidiam as reflexões ao longo da pesquisa de temas como a educação patrimonial como alternativa de ensino na disciplina de história, como também a aprendizagem de conceitos.

O capítulo 5 – Organização do trabalho pedagógico na escola traz o escopo da pesquisa. Foi neste capítulo que apresentamos a análises e as observações realizadas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa na escola. Elencamos três eixos temáticos de análise: o conceito de Tempo, o de Cultura e o de Patrimônio. Abordamos dessa forma acerca de cada temática trabalhada, bem como procuramos refletir quais as possibilidades e potencialidade a fotografia promove no processo de aprendizagem dos conceitos históricos abordados.

## 2. ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

### 2.1 A História ensinada nas escolas: o ensino de história na educação básica brasileira

*Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.  
Thais Nívia de Lima e Fonseca (2006)*

Investigar o ensino de história e compreender sua trajetória como disciplina escolar, pode esclarecer como ele se configura hoje no interior de nossas escolas. No âmbito das séries iniciais, pensar na construção dessa disciplina é ainda mais desafiador, pois o que encontramos a esse respeito são pesquisas e publicações em sua maioria, voltados para os anos finais do ensino fundamental ou para o ensino médio.

Segundo Miriã Lúcia Luiz (2010), a partir de um levantamento realizado entre os meses de dezembro de 2008 e fevereiro de 2009 no banco de teses/dissertações da CAPES<sup>2</sup>, foram identificados 10.171 trabalhos sobre o ensino de história, e apenas 11 desses trabalhos se referem às séries iniciais do ensino fundamental.

As questões evidenciadas pela análise dos resumos desses trabalhos referem-se à formação do professor das séries iniciais, aos desafios em ensinar noções básicas para a compreensão da História, como relações espaço-temporais, à necessidade de superação do ensino pautado na memorização e na repetição de datas, nomes e feitos e à apropriação das propostas curriculares pelos professores (LUIZ, 2010, p.50).

Para compreender como esse tema vem sendo abordado em produções acadêmicas e pesquisas na área de educação, especialmente voltado para as práticas escolares, optamos por fazer um estudo de trabalhos apresentados nas últimas três edições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE.

O ENDIPE teve início em 1979 e desde então marca um importante capítulo nas discussões sobre a didática e prática de ensino. É um evento científico, no campo

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Na base de dados da CAPES, o levantamento realizado pela autora foi a partir das pesquisas que traziam no título e/ou na palavra-chave, referências a “ensino de história das séries iniciais”, “ensino de história para crianças” e “práticas de professores no ensino de história no primeiro ciclo do ensino fundamental”.

educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas à temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nas redes de ensino público e privado da Educação Básica. Tem como finalidade, socializar os resultados de estudos, pesquisas e práticas. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões.

O levantamento de trabalhos apresentados nos três eventos compreende o período entre 2012 e 2016, e foram analisados trabalhos em formato de Pôster e Painel. Constatamos que, dos 4.850 trabalhos publicados nos anais do evento, somente 13 trabalhos foram apresentados referindo-se ao ensino de história. Entre esses trabalhos, somente 1 trabalho faz referência ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando se trata do assunto/conteúdo pesquisado pelos autores evidenciamos que: 4 trabalhos referem-se a formação de professores; 3 referem-se a prática docente; 4 trabalhos fazem referência ao estudo do currículo e 2 trabalhos discorrem acerca de metodologia de ensino. No caso dos dois trabalhos que fazem referência a metodologias de ensino, ambos trazem a questão do uso de imagem. Todas as questões aqui expostas, foram evidenciadas partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos.

Chamou a atenção para nossa pesquisa um dos trabalhos intitulado: “Ensino de História na formação de professores para as séries iniciais e educação de jovens, adultos e idosos (BENÁCCHIO, 2012)”, que além de referenciar o ensino de história nos anos iniciais, também traz em suas reflexões o uso da fotografia como metodologia de ensino para a aprendizagem. O trabalho propõe analisar uma proposta metodológica de ensino para a disciplina de história no currículo de formação de professores no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF – em Angra dos Reis. Através da metodologia da história oral, as memórias são resgatadas e incorporadas como conteúdo da disciplina. O trabalho discutiu a relação entre História e Educação, abordando com os estudantes uma forma de pensar o conhecimento histórico fazendo um exercício historiográfico ao problematizar a história a partir da

realidade local, utilizando a fotografia como instrumento de mediação e reconhecendo seu valor como documento produzido socialmente.

De todos os trabalhos analisados somente esse na qual debruçamos uma atenção diferenciada, colocou a proposta do trabalho com a fotografia como uma metodologia possível de ser desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que a escassez de trabalho acerca do ensino de história nessa etapa de ensino instiga e oferece possibilidades neste campo de estudo, e nos proporciona um novo olhar ao conduzirmos a nossa prática em ensinar história para crianças.

Nesse sentido, muitas das inquietações que foram surgindo em meio às práticas pedagógicas realizadas com o trabalho da disciplina de história, partiram das nossas experiências como alunos, desde as séries iniciais até a universidade. Dessa forma, podemos perceber hoje em sala de aula que as práticas de ensino desenvolvidas com os nossos alunos estão diretamente relacionadas com as nossas experiências de aprendizagem no passado. A busca por novas reflexões em torno do ensino de história nos motiva a compreender quem somos e qual o nosso papel na sociedade atual. A realidade que o cotidiano nos apresenta desde nossa trajetória como alunos e agora como professores, é de uma disciplina de história enfadonha, cansativa, de memorização e o famoso “decoreba”.

É necessário, portanto, que o ensino de história seja sistematicamente alvo de análises e reflexões entre os professores dessa disciplina e principalmente entre os professores dos anos iniciais, pois é nessa etapa do ensino que os alunos estarão fazendo o primeiro contato com o conhecimento histórico. Essa conscientização de valorização da disciplina de história frente aos alunos revelará o peso da responsabilidade social e a compreensão do mundo que essa disciplina possibilita. Infelizmente o que vemos e praticamos em nossas escolas é o oposto da proposta reflexiva. Nós pedagogos somos formados para alfabetizar as crianças, e dedicamos boa parte do nosso planejamento e ações pedagógicas em ensinar a ler, escrever e compreender os cálculos matemáticos.

Portanto, o estudo que visa refletir sobre o ensino de história nas séries iniciais se apresenta de forma desafiadora no contexto das práticas produzidas pelos professores em sala de aula. Abordaremos aspectos constituintes da disciplina no contexto escolar buscando identificar sua produção, compreender seus objetivos, as

mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino aprendizagem. Como afirma Bittencourt (2012, p.60):

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre *objetivos, conteúdos explícitos e métodos*. A análise da disciplina em sua “longa duração” visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos “tradicionais” e do método da “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência.

Após a independência e a partir das décadas de 20 e 30 do século XIX, a História constitui-se como disciplina escolar, “[...] com objetivos definidos e caracterizada como conjuntos de saberes originado da produção científica e dotado [...] de métodos pedagógicos próprios [...]” (FONSECA, 2006, p.42). A organização dos currículos foi marcada pelas tensões existentes entre a História Sagrada e a História da Pátria. Dessa forma, o debate a respeito das abordagens no ensino de história passava por enfrentamentos entre o Estado e a Igreja.

Os estudos de história, ao longo dos anos carregam esse estigma de “disciplina auxiliar”. Analisando sua importância inicialmente na escola primária<sup>3</sup> que objetivava a alfabetização das crianças, o ensino de história só ganha força curricular a partir do século XX quando, “[...] se amplia esse nível de escolarização [...] sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ [...]” (BITTENCOURT, 2012, p.60).

O nascimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por construir a genealogia nacional, buscando uma identidade para a nação recentemente formada e a implantação da História como disciplina escolar na escola secundária em 1837, impulsionaram os estudos da nacionalidade brasileira pautadas nos manuais didáticos difundidos e produzidos pelo IHGB. A construção do conhecimento histórico, portanto, era apresentado como uma linha cronológica, desde o descobrimento do Brasil pelos portugueses, entre outros fatos hierarquicamente selecionados, que marcaram a chegada e permanência dos europeus. Segundo Bittencourt (2012, p.81):

Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por BITTENCOURT (2012) para designar “escolas elementares”, ou nos dias atuais, escolas de ensino fundamental/anos iniciais.

informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”.

A vertente nacionalista se estende sobre o ensino de história durante mais de um século. As necessidades políticas, culturais e ideológicas, modificaram sua forma, fazendo com que algumas mudanças ocorressem ao longo de sua existência como disciplina. Entretanto o nacionalismo continua presente nas práticas da sala de aula, muitas vezes trajados com diversas roupagens. A esse respeito Bittencourt afirma que: “Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2012, p.61). A questão moral cívica estava voltada para uma moral religiosa na qual predominava nos textos escolares histórias de santos, personagens que davam exemplo de caráter e fé, eram representados muitas vezes como o verdadeiro herói que passou por grandes tribulações.

As discussões a respeito da história ensinada, principalmente pelas orientações governamentais para o ensino de história, tornou-se mais intensa a partir de 1920. A introdução da disciplina “Instrução Moral e Cívica”, tinha o objetivo de reforçar os sentimentos patrióticos da população. A história ficaria dessa forma baseada nas bibliografias de grandes cidadãos, seguindo “[...] narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações” (BITTENCOURT, 2012, p.62).

As reformas ocorridas nas décadas de 1930 e 1940 impulsionaram a centralização das políticas educacionais e consolidaram o ensino de história como disciplina escolar. A partir desse momento, o estudo da história seria direcionado por programas curriculares estruturados com indicações de livros e manuais. A respeito das escolas primárias nesse contexto concordamos que:

Os anos 30 foram marcados pela consolidação de uma história nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais. Duas características identificam o ensino de História nas escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “o herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de setembro [...] (BITTENCOURT, 2012, p.66-67).

Segundo Caimé (2001), ao final do Estado Novo, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, o ensino de história foi mediado por um conjunto de experiências pedagógicas. Como afirma a autora à luz de Nadai, isso se deve a criação de cursos superiores na Universidade de São Paulo em 1934, que objetivavam a formação de professores. Alguns intelectuais franceses como Fernand Braudel, Lucien Febvre, dentre outros, foram extremamente importantes nas discussões historiográficas introduzidas nas pesquisas científicas nos cursos de formação e os alunos do curso quando retornavam às escolas, demonstraram importante atuação imprimindo um ritmo um pouco menos tradicional ao ensino de história.

No período que o Regime Militar foi instalado em 1964, o ensino de história continuaria com as mesmas características nacionalistas, “[...] enfatizando os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006, p.56). A reorganização dos conteúdos da disciplina de história incorporou uma conotação política, passando a ser competência dos órgãos públicos afins de que se adequassem ao doutrinamento em função da ordem nacional.

Surge, na fusão das disciplinas de história e geografia a partir da Lei 5692/71, o ensino de Estudos Sociais cujo papel principal era preservar a dimensão doutrinária e conservadora ajustando o aluno para a convivência harmônica como cidadão no cumprimento dos deveres básicos para com o Estado e a Nação. Nessa mesma perspectiva, Caimé (2001) afirma que desde 1968 as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil neste nível de ensino tornaram-se obrigatórias e ambas tinham o objetivo de formar e aprimorar o patriotismo. Os saberes históricos mesclados com outros saberes se tornariam nesse sentido, gerais e superficiais.

Durante esse período de reorganização das disciplinas de cunho histórico nacionalista, poucas mudanças foram apresentadas no campo metodológico. Anteriormente aos anos de 1920/1930, as propostas dos escolanovistas em substituir os métodos mnemônicos<sup>4</sup> pelos métodos ativos<sup>5</sup> não compôs a realidade

---

<sup>4</sup> Segundo Bitterncourt (2012), “A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em

das práticas pedagógicas na sala de aula. A proposta da Escola Nova se pautava no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, com realização de trabalhos concretos e centrados no aluno. Entretanto o que predominava era a memorização que significava “[...] saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2012, p.69).

Para atender a essa nova proposta que consistia no método ativo, os conteúdos que se efetivaram nos currículos das escolas brasileiras, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental centralizava-se, como afirma Bittencourt (2012, p.76):

[...] em uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (município, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis [...] eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária.

A disciplina de Estudos Sociais no ensino primário, foi implementada em algumas escolas, denominadas “experimentais” ou “vocacionais”, durante a década de 60. Após a reforma educacional na fase de ditadura militar pela Lei 5.692 de agosto de 1971, a disciplina foi adotada em todo o sistema de ensino. Resultantes dessas mudanças, os conteúdos de história na educação primária eram representados pela “[...] comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’, da ‘independência do Brasil’, da ‘abolição dos escravos’ e da ‘proclamação da República’ [...]” (BITTENCOURT, 2012, p.76). Nas décadas seguintes à introdução dos Estudos Sociais, a urgência de novas propostas de renovar o enfoque da disciplina de história, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, traz a marca da crise do regime militar no final da década de 1970.

Com o clima de abertura política, houve uma rearticulação dos movimentos sociais, das associações profissionais e das entidades representativas de professores. Esse movimento estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. A partir da década de 1980 o ensino de história passa a ser marcado por um intenso debate que posteriormente foram expressos em reformas curriculares e numa forte

---

memorizar, criava uma série de atividades para ‘o exercício da memória’, constituindo os chamados *métodos mnemônicos*” (p. 68-69).

<sup>5</sup> Fundamenta-se em Herbart e em Dewey. Segundo Bittencourt (2012), o *método ativo* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema (p.75).

disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens no ensino da disciplina (CAIMI, 2001).

## **2.2 O Ensino de História nos anos iniciais do município da Serra**

A Orientação curricular do município da Serra que de acordo com o texto introdutório do documento, foi se constituindo na Rede Municipal desde 2006 quando teve início uma revisão das Diretrizes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda segundo dados do documento, em março de 2008, iniciou-se o processo de elaboração de Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, esse documento é uma sistematização das discussões acumuladas nos encontros de formação de professores dos anos finais do ensino fundamental pela Secretaria de Educação da Serra, ocorridos entre 2006 e 2008.

O documento abrange os três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e finais), e foi desenvolvido com base em quatro aspectos importantes: o primeiro narra o percurso de construção da proposta; o segundo faz reflexões acerca da educação especial para a educação básica; o terceiro faz uma síntese com as premissas das ações educativas, o currículo, a perspectiva sócio-histórica, as instituições, os educandos e os profissionais do trabalho pedagógico referentes ao município; e o quarto se refere as áreas do conhecimento – Arte, Ciências naturais, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática.

No que tange o ensino fundamental-anos iniciais o documento se sustenta em três eixos de reflexão: cultura, trabalho e sociedade. Ele ressalta a importância de superar a busca por uma homogeneização, a partir de uma idealização de uma educação, uma escola ou um tipo de conhecimento, e investir na constituição das instituições educativas do ensino fundamental como campos articuladores e produtores de conhecimento, desenvolvido com os sujeitos participantes de cada realidade educativa. Nesse sentido, a proposta do documento se fundamenta em questões como:

Nessa perspectiva, propomos o questionamento de nossas práticas cotidianas com vistas a construir uma consciência – de nós mesmos e dos outros – histórica, situada na rede temporal que possa encadear o presente,

o passado e o futuro. Buscamos, com isso, articular, no interior dessa concepção de sociedade, as relações sociais e a dimensão cultural, de modo a incluir tanto as visões de mundo quanto as sensibilidades como construções historicamente dadas. Com isso, a cultura se apresenta ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008, p.32).

O documento traz uma narrativa histórica do atendimento educacional brasileiro, destacando Leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) dentre outras regulamentações conquistadas na luta pela consolidação dos direitos da criança e de uma educação de qualidade.

A orientação curricular aponta caminhos para a construção das propostas pedagógicas das instituições que, dando legitimidade às experiências dos educandos, investem na apropriação do conhecimento como um direito dos sujeitos. Se de fato a sistematização desse documento estiver dialogada com as práticas vividas dentro das escolas, o processo de construção do conhecimento seria contextualizado e permitiria uma aprendizagem, bem como uma educação de qualidade.

Quando se trata da disciplina de História, encontramos na Orientação Curricular do município, elementos que caracterizam as contribuições gerais, os objetivos e a dinâmica de desenvolvimento da disciplina de história no ensino fundamental. Esses aspectos são sintetizados no documento, em forma de quadro (ANEXO I) e trazem como tópicos aspectos importantes da aprendizagem histórica tendo como foco principal os anos finais do ensino fundamental.

Destacamos nesse quadro um objetivo da disciplina de História considerado de grande importância na construção do conhecimento: o tempo histórico. Dessa forma o item que trata desse assunto, ressalta como contribuição da disciplina de história a colaboração na preparação da compreensão do tempo (físico) como uma dimensão contínua sobre o qual os homens inscrevem suas diferentes trajetórias, fruto de suas relações sociais e culturais por meio do trabalho (tempo histórico). Ainda sobre a noção de tempo, um dos objetivos destacados da disciplina de história é compreender por meio de vivências, representações e imagens, as multiplicidades culturais, existentes na sociedade, construídas por meio do trabalho através dos diversos tempos.

Partindo desses pressupostos acima, percebemos o tempo histórico como um conteúdo base para a compreensão do conhecimento histórico defendido pela orientação curricular. Entretanto, quando analisamos a construção dessa proposta curricular para o ensino de história, constatamos a partir dos dados apresentados no texto do documento, que todos os professores que participaram das discussões e construção da proposta direcionada para o ensino de história, são professores dos anos finais, o que nos faz compreender o quão distante essas reflexões estão da prática e dos planejamentos dos professores dos anos iniciais.

Consta nesse documento uma parte localizada como último item no trecho produzido sobre a disciplina de história, intitulada: “Diálogos com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental”, que infere reflexões e orientações prioritariamente na temática de “tempo histórico” destinando ao ensino fundamental I somente um ‘apêndice’ de toda a produção a respeito da disciplina no presente documento. Todas as reflexões, temas, constatações e construções foram realizadas com vistas aos anos finais do ensino fundamental.

Os pressupostos teóricos para repensar o ensino de história, buscando uma reflexão na prática pedagógica para a Proposta Curricular do município da Serra, basearam-se em dois autores: Lev Semenovitch Vygotsky e Boaventura de Sousa Santos. A marca do trabalho de Vygotsky para essa proposta é a abordagem histórica e dialética dos fenômenos. A questão da formação do conhecimento histórico mediado pela aquisição de conceitos, também se faz presente na proposta curricular. Esse processo é exposto no documento por reflexões de Vygotsky e Bittencourt (2011), elevando a linguagem como uma dimensão fundamental na apreensão conceitual e nas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas. Dessa forma o documento ressalta na linguagem possibilidade da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008).

Dialogando com os pressupostos teóricos de Vygotsky e Santos, as reflexões compartilhadas acerca da concepção de história abordada pela orientação curricular analisada, iniciam-se a partir de uma breve síntese sobre a história do ensino de história, entendendo que isso pode esclarecer muitas questões que envolvem o trabalho dos professores, uma vez que busca repensar a disciplina em sua própria historicidade. Em seguida, o documento ressalta a opção pela via da História

Cultural, tendência historiográfica na qual o foco dos fenômenos ligados ao conhecimento histórico está na cultura. Algumas reflexões são delineadas, sobre as três posições interpretativas da História que foram praticadas no Brasil nas últimas décadas do século XX. São elas: o positivismo científico, o marxismo e a corrente dos Annales (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008).

Em muito se aproximam as concepções para o ensino de história ao que acreditamos e defendemos em nossa pesquisa. O conceito de cultura explicitado por Hall (2001) e Pasavento (2003), e o conceito de identidade defendido por Silva (2001) que se apresentam na Orientação Curricular do município da Serra, são os mesmo defendidos por nós ao longo do nosso estudo. Dessa forma, o pensamento epistemológico em termos de diretrizes curriculares e práticas pedagógicas para o ensino de história da proposta curricular baseiam-se na produção historiográfica contemporânea que, busca alinhar as contribuições historiográficas das vertentes econômicas e sociais usadas nas últimas décadas do século XX com novo paradigma da História Cultural, neste início do século XXI.

Em uma parte que consideramos de grande importância no documento da orientação curricular, diz respeito às práticas produzidas pelos professores no contexto escolar. Na constituição dessa temática analisamos alguns dados quantitativos presentes a respeito de alguns pontos importantes na prática do professor que foram elaborados e analisados pela equipe participante da construção da Orientação Curricular. Ao que nos interessa saber para o âmbito de nosso estudo consta que para essa pesquisa a respeito da prática dos professores do município da Serra 100% dos entrevistados eram professores formados em história, atuavam nos anos finais do ensino fundamental e fizeram parte da elaboração da orientação curricular. Evidenciamos, portanto, mais uma vez a escassez de temas e reflexões voltadas para a fase inicial do ensino fundamental.

Outro dado levantado a partir da análise da orientação curricular do município da Serra bastante importante para nossa pesquisa diz respeito ao recurso mais utilizado pelos professores. Apesar de todos os esforços de “inovações” na sala de aula, o livro didático continua definindo a História que se ensina, sendo de acordo com os professores que participaram da elaboração do documento, o material mais utilizado na sala de aula.

Ainda de acordo com o documento, dentre as metodologias destacadas especificamente para o ensino de história, o uso de filmes e a utilização de imagens aparecem como as mais recorrentes (92,5% e 85,1%, respectivamente), sendo ambos “filmes e imagens” determinados em sua utilização como fontes históricas. Assim:

Embora o trabalho com as fontes seja diversificado – documentos escritos (74%); mapas (70,3%); relatos orais (66,6%); lendas (44,4%); objetos (22,2%); paradidáticos (33,3%); visitas de estudo (25,9%) e publicidade (22,2%) –, o que sintoniza os profissionais com novas práticas no ensino de História, destaca-se o uso das fontes imagéticas (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008, p.194).

Com relação a esse alto percentual referente ao uso de imagens como fonte histórica, no texto da orientação curricular é levantado questões para reflexão destacando a ideia do autor Eduardo França Paiva (2002), quando o mesmo alerta para a importância de indagar e contextualizar as imagens. O documento ressalta ainda, a importância de possibilitar aos professores encontros de formação com a temática inserindo o uso das fontes numa apropriação crítica em seu uso metodológico. Assim o documento explicita que:

[...] embora a utilização de imagens no ensino de História esteja inserida numa prática pedagógica que se distancia da regulação, isto é, de uma racionalidade puramente cognitivo-instrumental, e em diálogo com a História Cultural, seria desejável que uma metodologia para leitura mais consciente desses documentos fosse abordada nos encontros de formação continuada, uma vez que sua utilização como mera ilustração desqualifica-os como fonte histórica (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008, p.194-95).

Com relação à questão conceitual abordada no documento, apesar de possuir um lugar privilegiado nas discussões quando se trata do ensino de história e formação de conceitos no ensino fundamental, o conceito de tempo foi o de menor percentual no posicionamento dos professores quanto a respeito do seu trabalho com conceitos, totalizando 66,6% dos professores (ORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2008).

Sendo assim, concluímos a partir da análise do documento curricular do município da Serra que, mesmo sendo o conceito de tempo reconhecido como o objeto de estudo da História, é preciso estar atento para o fato de que as diversas temporalidades não podem ser compreendidas, em todas as suas singularidades, com o olhar atual. A dimensão da temporalidade é uma das categorias mais centrais na apreensão do conhecimento histórico.

Quando pensamos na prática dos professores dos anos iniciais na atualidade e a comparamos ao contexto exposto pela Orientação Curricular vigente no município da Serra, podemos afirmar que os documentos que direcionam o trabalho pedagógico desses professores no que se refere à disciplina de história são dois: o livro didático da disciplina e o documento que seleciona os objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do ano em cada nível de ensino. A Orientação Curricular a que nos referimos acima, na realidade pesquisada se tornou um “documento de gaveta”, pouco discutido e que em muitas vezes o professor não tem sequer conhecimento de sua existência.

Entretanto, o documento que seleciona os conteúdos que ao longo do ano são desenvolvidos, é enviado aos professores dos anos iniciais no início do ano letivo, contendo os objetivos e conteúdos para cada disciplina e ano (1º ano, 2º ano, etc.) do ensino fundamental I. Esse documento não consta em anexo na Orientação Curricular e foi uma elaboração a parte realizada pela mesma equipe da construção da Orientação, segundo informações da supervisora pedagógica da rede de ensino municipal.

Analisando o quadro (ANEXO II) que determina os conteúdos a serem trabalhados no 5º ano do ensino fundamental, percebemos que não fica clara a proposta do trabalho com a história local e do patrimônio. A escolha por essa turma se justifica em nossa pesquisa por se tratar de uma fase de transição importante do ensino fundamental I para o ensino fundamental II e percebermos falhas na consolidação de conceitos chaves na aprendizagem histórica.

Ao confrontarmos o documento com indicação dos conteúdos e as premissas da Orientação Curricular fica evidente as contradições entre os documentos. A todo momento é enfatizada a construção do conhecimento pautada na emancipação dos sujeitos, fazendo com que os alunos sejam elevados a construtores de seu próprio conhecimento histórico e quando analisamos os conteúdos que devem ser desenvolvidos dentro da sala de aula, evidenciamos conteúdos positivistas na parte que se refere aos alunos do 4º e 5º anos da rede municipal da Serra como: conhecer o governo de João Punaro Bley. Fica a pergunta: quais aspectos de seu governo a proposta curricular pretende desenvolver e refletir?

Um outro conteúdo e objetivo chamou nossa atenção pela postura nacionalista muito veiculada a partir da década de 1970 do século XX. Ao sugerir como conteúdo, “conhecer os presidentes da província e suas realizações”, trouxe para nossa reflexão novamente questões relacionadas a uma história nacional como instrumento significativo na construção de uma identidade brasileira, muito presente nas escolas com o objetivo de fortificar o sentimento moral e patriótico, voltando à formação moral e cívica para os alunos. Bittencourt, corrobora a esse respeito afirmando que, “Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para os alunos das ‘primeiras letras’ e ainda esta presente na organização curricular do século XXI” (BITTENCOURT, 2012, p.60).

Também encontramos dentro dos padrões positivistas um conteúdo referente à Revolução de 1930 sendo um dos objetivos da disciplina entender o processo da Revolução. Num momento de crise econômica mundial que remonta esse período, no Brasil não foi diferente na medida em que se defendia uma política arcaica e conservadora das elites oligárquicas brasileiras. Esse foi um dos fatores que marcaram o processo da Revolução de 30. Entretanto, o que encontramos nos livros didáticos dos anos iniciais a respeito desse conteúdo são cronologias temporais de fatos e personalidades sem nenhum exercício para a reflexão e criticidade.

Contraditoriamente a Orientação Curricular que se apoia no reconhecimento das múltiplas possibilidades de conhecimento com vistas a uma educação mais emancipatória, o documento que direciona a seleção de conteúdos para o trabalho na sala de aula apresenta uma história carregada de superficialidade. Analisando Marc Bloch (2001), Jaques Le Goff contribui em oposição à superficialidade afirmando que:

A história estreita e superficial dos historiadores “positivistas” ele opõe essa vontade de ampliação e aprofundamento do domínio da história. Ampliar e aprofundar é o essencial do movimento que continua, ainda hoje, a animar os historiadores tocados pelo espírito dos *Annales*. “Novos problemas, novas abordagens, novos objetos”[...] (BLOCH, 2001, p.22).

Outro fator de dificuldade ao trabalhar com esses conteúdos descritos acima e os demais elencados no documento curricular de forma significativa e que estabeleça um vínculo com a experiência dos alunos, está relacionada à falta de domínio do conteúdo por parte dos professores dos anos iniciais. O que ocorre nas aulas de

história é a mera transmissão de conteúdos da forma que se encontram nos livros, ou seja, de maneira superficial e descontextualizada.

Um aspecto importante a destacar no documento curricular que propõe os conteúdos são os que tratam da história local. Os tópicos que apresentam o estudo desse tema são: Seu bairro e a história do município da Serra; O município da Serra e suas mudanças físicas; A cartografia do município da Serra; Ocupação do Espírito Santo e do município da Serra; A história de descoberta e formação do município da Serra; Comemorações populares, cívicas e religiosas da Serra; A organização política e administrativa da Serra. Nesse conjunto de conteúdos estruturantes que compõem o estudo da história local da Serra não contamos em nossas escolas com materiais didáticos atualizados e de fácil acesso. E de modo mais crítico se apresenta a estrutura dos conteúdos, ainda muito alicerçada nos pressupostos positivistas.

Ainda sobre a história local, o documento que trata dos conteúdos possui deficiências quanto aos objetivos relacionados a essa temática. Quando evidenciado como no exemplo: Reconhecer a realidade do município da Serra politicamente, culturalmente e socialmente, nos preocupa entender como esse conhecimento esta sendo construído. A que realidades o aluno esta analisando para construir um referencial de história local? Somente no conhecimento do professor ou esta sendo permitido ao aluno construir e compreender a dinâmica social a partir da sua realidade? Os conteúdos e objetivos por si só não falam e os materiais para o desenvolvimento dessa temática, como já foi ressaltado, são escassos.

Destacamos também como deficiente, a ausência de conteúdos sobre a escravidão e as contribuições dos africanos no município. Grande parte da população de nossas escolas é negra, mas não se reconhecem na construção da história do local onde vivem. Um conteúdo isolado na proposta curricular relacionado ao conteúdo é sobre a “Insurreição do Queimado”. O conteúdo se encontra isolado e não possui objetivos para o trabalho com o mesmo. O tema não é retratado nos livros didáticos por ter sido uma manifestação local, entretanto possui uma grande significância para a região. Entre os próprios professores não é um conteúdo conhecido tão pouco trabalhado.

Existe uma publicação a respeito dessa temática no município da Serra que data de 2006. O livro intitulado: “Serra – Nosso Município: Noções Históricas e Geográficas” foi escrito por autores naturais do Espírito Santo com o objetivo de levantar informações a respeito da história e geografia da Serra, auxiliando professores e alunos no trabalho com a história local. Entretanto, as escolas de modo geral possuem poucos exemplares sendo que muitas das informações contidas no livro estão ultrapassadas. Assim fica a cargo do professor pesquisar, produzir e selecionar o que lhe convier para o trabalho pedagógico em sala de aula. Como já foi mencionado anteriormente, o material de apoio do professor das séries iniciais para a disciplina de história é quase que exclusivamente o livro didático, portanto o trabalho com história local é pouco considerado na seleção dos conteúdos por parte do professor. Por não ter acesso a materiais didáticos diversos a respeito do tema e trabalhar exclusivamente com o livro didático da disciplina, o professor acaba por priorizar conteúdos de fácil acesso ou os que já estão presentes no livro.

Ao realizarmos uma análise no material oferecido aos professores dos anos iniciais utilizado como referência para a seleção de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, nos deparamos com algumas fragilidades. No documento oficial denominado Orientação Curricular de 2008 consta que as orientações serão dadas em áreas de ensino, entretanto o que recebemos como documento norteador para a seleção dos conteúdos nas escolas são folhas avulsas constando somente os conteúdos a serem trabalhados. Ainda no documento referido constatamos que a área definida como “Ciências Humanas” refere-se às disciplinas de Geografia e História, não havendo distinção entre as disciplinas na orientação de conteúdos. Consideramos o documento dos conteúdos extenso e confuso.

Procuramos verificar nessa proposta curricular quais as questões estruturantes são sugeridas ao trabalho com educação patrimonial, visto que propomos para nossa pesquisa investigar a consolidação de conceitos relativos a um dos conceitos trabalhados. O documento enfatiza as produções culturais como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem na escola, por outro lado, a expressão patrimônio não é associada de forma direta as produções culturais.

A questão da educação patrimonial como metodologia emergiu no final da proposta curricular da Serra como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico,

permitindo um diálogo com a comunidade onde a escola esta inserida fomentando o sentimento de pertença, trabalhando no campo das sensibilidades e auxiliando o desenvolvimento de conceitos.

Segundo dados apresentados pelo documento apenas 18,5% dos professores dos anos finais responderam que a utilizam frequentemente a metodologia da educação patrimonial e 81,5% dos professores não a conhecem raramente a utilizam ou não responderam. Não encontramos registros a respeito da educação patrimonial nos anos iniciais. Diante disso, se torna de grande significância uma pesquisa que acredita nas potencialidades do ensino de história num processo permanente e sistemático de um trabalho educacional centrado no patrimônio cultural. Destacamos a importância da ênfase no pertencimento para fortalecer o trabalho com as identidades, as diferenças e as memórias, reconhecendo a contribuição da educação patrimonial como metodologia aliada à história local.

### 3. A INCORPORAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE DIFERENTES FONTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

#### 3.1 As fontes e o ensino

Os registros e marcas do passado são a sua matéria-prima. O historiador diante dessa matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela [...] e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e acrescentar novas ou algumas informações para a pesquisa. (MONIOT *apud* BITTENCOURT, 2012, p.328-29).

O uso de fontes e instrumentos no processo de ensino aprendizagem para crianças dos anos iniciais é uma ação pedagógica imprescindível. A compreensão de conteúdos de forma concreta e visual nessa etapa de ensino o torna mais atrativo e estimulante para os alunos e, essa postura associada aos métodos ativos transforma o processo de ensino, levando os alunos a ocuparem o centro das ações educativas por meio da problematização da realidade como estratégia pedagógica, com o objetivo de alcança-los e motivá-los à construção de conhecimentos. Com essa postura investigativa, a construção do conhecimento histórico possibilita o contato com situações concretas favorecendo o desenvolvimento intelectual dos alunos, rompendo com as práticas pedagógicas de acumulação de fatos apresentados a partir do uso exclusivo do livro didático.

Para compreender o diálogo envolvendo o ensinar e o aprender história, precisamos voltar o nosso olhar sobre a prática em nossas escolas no que diz respeito à construção do conhecimento histórico. O trabalho com as fontes é uma necessidade e colabora significativamente para a percepção da história enquanto uma produção humana. Entendemos, portanto, que a aprendizagem histórica está intrinsecamente ligada ao pensamento histórico e a construção de argumentos e explicações históricas encontrados no desenvolvimento desse processo. Dentro dessa perspectiva, o trabalho com as fontes históricas é parte do encaminhamento metodológico necessário para a aprendizagem das crianças.

Segundo a pesquisadora inglesa Hilary Cooper (2012), o importante no trabalho com as fontes históricas é possibilitar aos alunos a conexão entre tempos e lugares diferentes. Dessa forma, a presença das fontes na sala de aula torna esse processo possível. A respeito das fontes a autora registra que:

Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (COOPER, 2006, p.175).

Indiscutivelmente os historiadores franceses ligados à Escola dos Annales (1929) tiveram um papel importante na abertura para a inserção de novas fontes no ensino de história como, por exemplo, Lucien Febvre e Marc Bloch. Em oposição aos pressupostos da historiografia política tradicional, que passava apenas pela superficialidade dos acontecimentos, os autores compreendiam que as “[...] as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador” (JANOTTI, 2005, p. 12-13). Um dos objetivos buscados pelos historiadores dos Annales era abrir outro campo de análise: “[...] o estudo profundo da sociedade, segundo muitas perspectivas da Sociologia”. O vocabulário da escrita da história se ampliou para “[...] o uso de referências a classes sociais, conjunturas históricas e, mais tarde, com o de estrutura” (JANOTTI, 2005, p.13).

O modo de abordagem dos “Annales”, ao contrário, passou a valorizar outras fontes, além dos documentos escritos na tentativa de oferecer respostas às demandas surgidas no tempo presente, favorecendo o desejo de uma História abrangente e totalizante expandiu o campo da pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que aderiu novos temas e documentos. Defendiam a aproximação com outras áreas do conhecimento dialogando não apenas com a História, como também com a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e etc.

No decorrer de sua trajetória, o movimento foi dividido em três fases. A primeira esta ligada ao surgimento da revista na década de 1920, estendendo-se até 1945, este grupo promoveu radicais críticas ao que vinha sendo produzido na pesquisa histórica até então – sobretudo à História linear, mecanicista, factual e heroica. Sendo considerada a segunda fase, após a Segunda Guerra Mundial, se apresenta por propor novos conceitos e métodos de pesquisa e teve Fernand Braudel como seu grande representante. Uma terceira fase iniciou-se em 1968 e tem por característica a visível fragmentação do movimento (BURKE, 1997).

Peter Burke, importante historiador inglês, classificou o aparecimento dos Annales como “a Revolução Francesa da historiografia”. O autor infere duras críticas aos

pressupostos teórico-metodológicos anteriores e faz a revisão de perspectivas importantes do ofício do historiador, além de incorporar novos conceitos.

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculados à descobertas de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia, à lingüística, da economia, à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1997, p. 126-7).

Assim, a ampliação do conceito de fonte história é uma das contribuições trazidas pelos seguidores da Escola dos Annales. Faz-nos compreender que a História passa a se constituir como uma construção do historiador perante as fontes, a partir das perguntas que este faz a ela, sem esquecer obviamente de conhecer sua origem e o contexto em que foi produzido. Nesta condição, as fontes históricas foram percebidas em suas mais variadas manifestações discursivas, abrangendo o uso de recursos iconográficos e audiovisuais, a literatura, a cultura material, a História Oral e etc. Sendo assim, “Os artefatos e o próprio corpo de homens e mulheres passaram a ser debatidos como fonte de estudos históricos, junto com elementos da cultura escrita” (GUIMARÃES, 2014, p.66).

Nas últimas décadas a historiografia brasileira foi inegavelmente marcada pela nova história cultural defendida nos estudos das últimas gerações dos Annales. Essa influência vem contribuir com os novos campos o que corresponde a novas perspectivas para o estudo historiográfico. Dessa forma, novas temáticas precisam de novas fontes, no entanto, é preciso saber usá-las. Dentro do contexto educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram desenvolvidos e publicados na década de 1990 revelando-se num cenário de reformulações na área educacional como importante instrumento diretivo para o trabalho dos professores, propondo mudanças tanto na construção do conhecimento pelos alunos como na inserção de novas metodologias na prática pedagógica das salas de aula.

De acordo com os PCNs, quando se trata das orientações e métodos didáticos, considera de fundamental importância o trabalho com as diferenças e semelhanças para o reconhecimento dos significados dos acontecimentos históricos. Cabe ao

professor, criar situações que estabeleçam o diálogo entre o passado e o presente na qual as fontes tem função privilegiada às ações didáticas, tais como: “desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens;” (BRASIL, 2001).

O material esclarece que o trabalho pedagógico deve possibilitar a compreensão das múltiplas fontes para a reflexão e construção do conhecimento histórico escolar. Apresenta como um dos objetivos gerais de história para o ensino fundamental a utilização de “[...] métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;” (BRASIL, 2001, p.41). A variedade de fontes que podem ser exploradas possibilita que novos olhares sobre uma temática sejam estabelecidos e contribuam para mostrar ao aluno a complexa teia que compõe a História.

Acreditamos no potencial cognitivo que a utilização das fontes históricas representam na relação de ensino aprendizagem no ensino de história. Dessa forma, elas possuem um papel fundamental na produção de um “[...] material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações [...]”. Convém aos alunos terem a percepção de que as fontes e os “[...] os registros do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias” (BITTENCOURT, 2012, p.331).

Ainda em se tratando do uso de diversas fontes como recursos necessários ao ensino de história, é importante acrescentar para o âmbito dessa pesquisa, que além dos documentos escritos, a fotografia se apresenta como uma fonte bastante interessante no ensino de história. O que propomos em nosso trabalho é a produção da imagem (fotografia) para representar um conceito. Ações como essa visam possibilitar a democratização do conhecimento, transferindo para as mãos dos educandos o poder de construir seu próprio saber.

Propomos que a fotografia seja usada como fonte histórica ao tratá-la como um fragmento de realidade, uma representação do passado no presente, em que a decisão de registrar certo aspecto foi uma opção do produtor. Entretanto, durante o processo de leitura da imagem é necessário levantar os diversos aspectos contidos na fotografia e sua contextualização, perceber os conteúdos subjacentes e os

motivos para seu registro. O saber como, por que e para que algumas imagens foram construídas pode alterar todo o seu sentido. Ao descobrir sua autoria, podemos desvendar a visão de mundo do autor, permitindo uma leitura crítica.

Nos últimos anos, percebemos o aumento das discussões sobre a relação entre as fontes e a educação patrimonial. Propostas envolvendo o uso das fontes nesse processo nos levam a compreensão da importância de discutir questões que possibilitem criar uma consciência e uma sensibilidade no olhar ao lugar onde se vive e convive. Valorizar os bens culturais de cada comunidade é oportunizar os diferentes registros e análises de diversos documentos, constituindo-se em uma rica fonte de ensino. Nesse sentido, a utilização de fontes históricas na escola oportuniza ao aluno dialogar com realidades do passado, construindo o sentido de análise e contribuindo para a construção do saber histórico. Os trabalhos com a memória local e coletiva apontam para reflexões de diferentes realidades patrimoniais (LUPORINI & URBAN, 2015).

Concordamos com Fonseca quando ressalta a importância do uso das fontes na educação patrimonial:

O trabalho pedagógico com os diferentes lugares de memória (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais (2010, p.10).

Evidenciar desde os primeiros anos de escolaridade, os elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural dos diferentes grupos étnicos que formaram, fizeram a história do nosso país proporcionará o desenvolvimento da tolerância, da valorização das diferentes culturas, sem distinguir, hierarquizar ou discriminar umas como melhores do que outras. Assim, consideramos a educação patrimonial e histórica como parte do processo de alfabetização, pois possibilita leituras e a compreensão do mundo, bem como de trajetórias temporais e históricas

### 3.2. As imagens fotográficas como fonte histórica

Já disse que “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?

Walter Benjamin (2012)

A questão que Walter Benjamin nos remete com esse questionamento inicial, traz como reflexão o estatuto da fotografia como uma forma de linguagem passível de ser lida. A essa questão acrescentamos outra: “Não seria a legenda a parte essencial da fotografia?”.

Ao propormos uma atividade didático-pedagógica que inclui essencialmente a produção e análise fotográfica, pretendemos para além da produção simplesmente mecanizada, despertar no fotógrafo e no receptor da imagem um olhar sensibilizado. Isso indica uma leitura da realidade e as referências objetivas e subjetivas do registro fotográfico.

Buscamos avaliar na pesquisa realizada em sala de aula, as possibilidades de uso da produção fotográfica no ensino de história e a maneira como os alunos organizaram, em seus processos cognitivos, novos conhecimentos sobre os conceitos de Patrimônio, Cultura e Tempo histórico, consolidados por meio do trabalho com fotografias. O trabalho desenvolvido com os alunos foi direcionado pela compreensão do contexto em que as imagens foram produzidas.

Propomos uma alternativa didática como o trabalho com os conceitos que são imprescindíveis na aprendizagem histórica. Seguindo uma postura investigativa e emancipatória, utilizamos a produção fotográfica como ferramenta metodológica para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Nesse sentido realizamos uma reflexão sobre os referenciais teóricos do conceito de imagem e a possível relação entre a fotografia e a história. A partir dessa reflexão, será possível pensar no trabalho com fotografias e sua contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar.

Dentro desse processo de “alfabetização do olhar” discutida por autores como Boris Kossoy, Annateresa Fabris, Ana Maria Mauad e Miriam Moreira Leite podemos compreender o movimento dos conteúdos visuais imersos nas variáveis configurações de interpretação.

A fotografia seria o ponto de encontro das tradições de interesses do fotógrafo, do fotografado, do leitor da fotografia e dos que estão utilizando a fotografia. Cada um deles verá de maneira diferente a mesma fotografia, pois o ato de olhar demonstrou ser um interação entre características do objeto e a natureza de quem o observa. Longe de ser um registro mecânico, a visão apreende na fotografia seus padrões estruturais significativos (LEITE,1993, p.145).

Nessa perspectiva a compreensão da imagem só é possível a partir do momento que conhecemos o material visual como produto de um contexto sociocultural expresso através de representações de uma realidade. O crescimento da presença de imagens nos dias atuais se deve ao amplo processo de democratização das imagens a partir da evolução das técnicas da fotografia, cinema, televisão e internet. Entretanto a cultura do “analfabetismo visual” discutido por Burke (2004) em seu livro “Testemunha Ocular” tem se colocado como obstáculo no processo de comunicação visual, pois os indivíduos ainda não estão plenamente habilitados a decodificá-las além das mensagens que elas transmitem.

Diante desse cenário em que o mundo se torna cada vez mais imagético, percebemos a necessidade de promovermos uma interação dos indivíduos com as imagens de forma consciente podendo compreender as mensagens mais subjetivas que uma fotografia, por exemplo, pode transmitir para quem a lê. Ainda que as imagens não estejam no mesmo grau de equivalência em relação às fontes escritas, como afirma Maria Eliza Linhares Borges (2005, p.23): “[...] as imagens visuais não passavam de documentos de segunda categoria”, a elaboração do termo “História Visual” denominada por Ulpiano Bezerra de Meneses (2012) produz indícios de uma polifonia de sentidos que podem ser alcançados a partir do cruzamento entre as interpretações produzidas pelas fontes escritas e as visuais.

Nessa perspectiva Maria Eliza Linhares Borges em seu livro “História & Fotografia”, partilha das suas reflexões a respeito do papel desempenhado pela imagem na função de ilustrar o texto escrito afinados com o pensamento da Escola Metódica,

levando mais de um século para serem aceitas como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais e na História em particular. A crença na palavra como forma superior de comunicação vem perdendo espaço para o chamado “mundo como imagens” (FABRIS, 2007). Não pretendemos aqui criar níveis de importância entre o uso das fontes escritas e visuais, esse trabalho com ambas as fontes se complementam no processo de construção do conhecimento sobre as sociedades passadas quando se trata do estudo desenvolvido pela historiografia.

O caminho que buscamos percorrer é o da reflexão sobre os processos de produção das e imagens e os significados para as sociedades das mensagens nelas presentes. A análise desse processo de conhecimento e utilização da fotografia como documento é discutida por Kossoy (2007) quando afirma serem importantes fundamentos da fotografia, seu contexto histórico, os espaços, os tempo determinados de sua criação, desenvolvimento, uso e apropriação. Muitas vezes a fotografia é considerada como a retratação de uma imagem fixa da realidade, no entanto, assim como o documento escrito, a imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja possível realizar a leitura, buscando ir além da simples imagem retratada. Assim como afirma Miriam Moreira Leite (1993, p.149): “Não se procura na fotografia apenas o que comprove as análises históricas verbalizadas, mas sim informações, dimensões e relações que as verbalizações não têm condições de proporcionar”.

Segundo Boris Kossoy (2009), a fotografia recorrentemente foi utilizada por diferentes correntes ideológicas como instrumento de disseminação de ideias, formando e manipulando a opinião pública, ganhando junto às massas o status de retratação do real. Nesse sentido, cabe a nós professores, fazermos a mediação entre esse conceito e as concepções que nossos alunos possuem. Para inferirmos análise sobre esse aspecto, é importante compreendermos não só o contexto de produção da fotografia, mas, sobretudo não podemos definir a imagem fotográfica como o ponto final de uma reflexão, mas como ponto de partida para o resgate e montagem de uma informação, por permitir que sejam descobertos fragmentos de uma determinada sociedade. Como assevera o autor:

Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos,

culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro (KOSSOY, 2009, p.22).

Por esse motivo, ao investigar um assunto a partir de uma fonte fotográfica, é necessário identificar o contexto de produção, bem como o fotógrafo autor do registro e as técnicas por ele empregadas na realização de tal registro, para compreender as intenções da produção do registro de determinado modo e, efetivamente, o assunto por ele enquadrado. Assim,

[...] compreender que entre o objeto e a sua representação fotográfica interpõe-se uma série de ações convencionalizadas, tanto cultural como historicamente. [...] há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita com a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz “clic” (MAUAD, 2008, p. 33).

Como pesquisador que vem se dedicando ao estudo das múltiplas facetas inerente à fotografia, Boris Kossoy cita que, desde sua invenção a imagem fotográfica serve de preservação da “memória do homem e de suas realizações”, e sua representação recebe variadas formas sejam elas “da captura do tempo, ou da preservação da memória” (KOSSOY, 2007, p.132). Sendo assim, a fotografia veio a atender uma demanda social possibilitando através dela registrar os costumes, as tradições de um povo, fatos sociais e políticos de uma época vivida, obtendo assim informações e conhecimento, instrumento de apoio a pesquisa nos diversos campos da ciência, e também como forma de expressão artística.

Sontag (2013), ressalta a magnitude da fotografia e do ser fotógrafo. A romancista e filósofa norte-americana (1933-2004) destaca nesta publicação o pensar criticamente sobre a imagem numa época em que a tecnologia digital democratizou o fotografar. Ao levantar reflexões a respeito, critica a banalização e exposição da imagem sem critérios.

Essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver (SONTAG, 2013, p.13).

Assim, as imagens podem ser interpretadas de diversas formas, contextos e épocas, sobre elas se acumulam diferentes discursos por quem as observa, elaborando conceitos segundo sua observação, bagagem cultural ou outras formas de leitura e

apropriação inerentes à sociedade em que se insere. Dentro de um sistema de representação, as imagens podem dizer, nesse caso, ao que se quer “olhar”.

Considerando essa afirmação de que “[...] entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais do que os olhos podem ver” (MAUAD, 1996, p.76), entendemos que, para nos apropriarmos da leitura da imagem, se torna necessário um trabalho de desmontagem da imagem. Esse termo “desmontagem da imagem”, foi usado pelo autor Boris Kossoy (2007), para indicar a ideia de decifração da imagem fotográfica, de suas realidades e, portanto, de seus códigos, de investigação do processo de produção da mesma e as representações consolidadas por meio dela. Pretendemos com essa análise, compreender que as imagens como muitos definem, não é o reflexo do real, mas consiste num registro carregado de visões de mundo, com experiências individuais e coletivas em um determinado momento.

A fotografia significou desde sua origem não apenas uma forma de representar o mundo visível, mas também de tornar o mundo visível. Nesse contexto, inicialmente junto a fotografia permanecia a ideia de cópia do real e expressão da verdade. Para compreendermos o processo de constituição do significado social que a fotografia apresenta na sociedade, abordaremos três momentos da concepção sobre fotografia do autor Philippe Dubois (1993), que em seu livro: *O Ato Fotográfico* nos apresenta questões referentes ao princípio de realidade fotográfica.

Em se tratando do primeiro momento, Dubois define que a fotografia era tratada como espelho do real. A concepção se constituiu devido ao procedimento mecânico e automático da fotografia, “sem que a mão do artista interviesse diretamente”. (DUBOIS, 2011, p. 27). O segundo momento se apresenta tendo a fotografia como transformação do real, na qual a percepção resulta no instante fotográfico e na construção fotográfica. Nesse caso, é possível perceber os arranjos ideológicos resultantes do ponto de vista do fotógrafo constituindo não uma representação fiel da realidade, mas sim uma interpretação do real.

Por fim, o terceiro momento traz a fotografia como traço do real, um indício de que aquela cena aconteceu em algum momento. Neste caso, diferente dos outros dois momentos anteriores marcados pela intervenção de escolha e ação de quem

fotografa, não é possível intervir. A cena uma vez congelada, obedece limitações técnicas. Dessa forma, quando pensamos em uma fotografia, não podemos deixar de considerar o processo de sua produção e no papel do fotógrafo. É a partir das escolhas do fotógrafo, de suas concepções, condicionamentos técnicos e o seu contexto histórico que serão privilegiadas determinados registros e não outros.

Dentro dessa premissa, Kossoy (2007) afirma ser o fotógrafo um filtro cultural, cujo registro apresentará sua visão de mundo, caracterizando a fotografia por meio de duas facetas: a imagem que fornece informações da cena captada, como também traduz ideologias e hábitos culturais do autor. Podemos afirmar que o fotógrafo se configura como um mediador cultural, traduz em imagens técnicas suas experiências subjetivas frente ao mundo social (Mauad, 2005). Dessa forma, para interpretarmos a linguagem fotográfica, é de suma importância inserirmos as mesmas nos cenários político, econômico e social em que ela foi construída. Compreender o seu significado, implica também as relações de representações produzidas pela fotografia. Representações de quem fotografa e de quem lê a imagem.

### **3.3O uso da fotografia no ensino de história**

O trabalho com imagens no ensino de história no Brasil como recurso pedagógico marca seu início em meados do século XIX, quando nos livros didáticos de história aparecem “[...] litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos” (BITTENCOURT, 2015, p.69). O professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, já nas primeiras décadas do século XX, apontava para a importância da imagem como instrumento didático importante por permitir aos alunos aprender não apenas “pelos ouvidos” (BITTENCOURT, 2015).

Na sociedade o século XX foi marcado pela disseminação do uso da fotografia como documento de identidade das pessoas, como prova de investigação policiais e de questões jurídicas, além de registros de guerras. A expansão do universo fotográfico provocou uma reviravolta no meio artístico por permitir a reprodução do real em situações instantâneas. Como afirma Bittencourt (2011, p.366): “A fotografia passou a fazer parte do cotidiano e da cultura moderna”.

Dentro dessa crescente utilização da fotografia, ela assume a condição de fonte importante para o estudo da sociedade. Além de transformar-se em objeto de estudo para os cientistas sociais é apresentada como possibilidade de interpretação do conhecimento histórico, sendo cada vez mais utilizada por historiadores. A partir do final da década de 1980 e, especialmente na década de 1990, ocorre uma ampliação significativa no uso da fotografia em sala de aula, período também fortemente marcado pela “revolução documental” influenciado pelas propostas da História Nova francesa que estavam chegando ao Brasil. Anteriormente a esse período, o ensino de história estaria predominantemente atrelado a uma perspectiva tradicional da história presente nos documentos oficiais e escritos.

A historiografia francesa propunha uma diversificação dos temas para a pesquisa histórica, o que exigia dos historiadores uma ressignificação do olhar para as diversas formas de representação social, histórica e cultural. A indústria editorial dos livros didáticos logo incorporou estas representações às suas obras atendendo aos debates que estavam ocorrendo no campo das propostas curriculares, entretanto não mencionou-se a questão metodológica desses novos materiais. Em consequência da incorporação de novos temas e linguagens aos objetos de estudos dos cursos de graduação e pós-graduação em história, foi desenvolvido paralelamente um número significativo de experiências didáticas que refletiam o uso de imagens como recurso didático. Aos poucos, essa discussão tem chegado à prática do ensino de história.

No entanto, o que se percebe hoje no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, é que para muitos educadores a proliferação de imagens que as sociedades atuais estão sujeitas consiste numa ameaça, já que os alunos estão cada vez mais familiarizados com elas. As novas gerações nasceram num universo repleto de imagens, com as quais muitos professores não possuem tanta intimidade. No caso da fotografia, as atividades desenvolvidas no ensino com crianças de 6 a 10 anos referentes à primeira etapa do ensino fundamental, geralmente se limitam à reunião e exposição das fotos que representam um determinado período da história que esta sendo estudado. Pouca, ou nenhuma atenção, é dada às particularidades

da linguagem fotográfica, levando aos alunos a compreendê-la como uma captação do real. Constrói-se uma ilusória concepção de verdade histórica.

O ensino de história mediado pelo uso da fotografia em sala de aula insere-se nesta perspectiva investigativa, sendo necessário no desenvolvimento do trabalho o conhecimento das particularidades da linguagem fotográfica. Esse método investigativo possibilita a superação de seu status de ilustração, ou seja, confirmação do que está dito nos documentos escritos. Essa forma de interpretar o documento, permite-nos entender que a fotografia não é a realidade em si, mas sua (re)apresentação a partir do uso e intencionalidade nos contextos em que ela for inserida. A esse respeito Bittencourt (2011) assevera ser um primeiro problema enfrentado pelos historiadores quando se defrontam com a análise da fotografia como documento.

Um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de história. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real* (BITTENCOURT, 2011, p.366).

Ainda sobre os problemas enfrentados quanto ao tratamento metodológico da fotografia, a autora discorre a respeito do uso intenso da mesma na sociedade contemporânea, anulando a percepção do observador, se transformando numa prática cada vez mais corriqueira em nosso cotidiano. Baseados na análise de Boris Kossoy compreendemos que é necessário “[...]estabelecer um conjunto de princípios que pudessem contribuir para melhor conhecimento sobre a natureza da fotografia” (KOOSOY, 2007, p.45). Nesse sentido para se entender a fotografia é preciso “desconstruí-la”.

O historiador Boris Kossoy afirma que poucos questionam a característica indicial da fotografia. O autor adverte que para obtermos uma melhor compreensão da gênese e trajetória, sua condição de objeto e imagem, sua natureza fragmentária, suas características específicas, é de suma importância tratarmos a fotografia como “[...] produto de uma elaboração técnica, cultural e estética (portanto ideológica) por parte do autor da *representação*, e de outros co-autores que, de alguma forma,

interferiram na imagem” (KOSSOY, 2007, p. 45). Assim, será possível decifrar aquilo que o fragmento visual não apresenta explícito em seu conteúdo.

Nesse sentido, a desconstrução da imagem fotográfica, afirma Bittencourt (2011, p.367): “[...] pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto”. Entretanto, outro problema é destacado por pesquisadores e diz respeito ao processo de percepção da imagem, pois há sentidos diversos de uma mesma imagem fotográfica. É necessário compreender que as fotografias estão “[...] intimamente associadas a um processo de memória [...]” (BITTENCOURT, 2011, p.367), e gera nos observadores outras imagens mentais. Dessa forma, é necessário identificar no diálogo com os alunos qual conhecimento esta sendo obtido por intermédio das fotografias. Nesse processo é possível criar momentos de articulação com outras experiências superando o status de ilustração textual. Essa interferência e mediação no momento da leitura de imagens são fundamentais como nos informa LEITE (1993, p.149), “[...] a imagem, finita, simultânea, é percebida pelo olho, mas transmitida pela palavra”.

[...] não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela. Pensamos simultaneamente por conceitos e imagens. As imagens são sempre um elo no movimento do pensamento que ligam as que as precedem às que se seguem. A fotografia seria o ponto de encontro das contradições entre os interesses do fotógrafo, do fotografado, do leitor da fotografia e dos que estão utilizando a fotografia (LEITE, 1993, p.145).

Apresentar questões críticas sobre as características da linguagem fotográfica faz do planejamento didático-pedagógico um instrumento que não se limita a análise do conteúdo apresentado. Promover o diálogo com outras fontes, reconhecer os circuitos sociais e os sujeitos produtores da imagem e estabelecer relações com o contexto histórico de cada época vivida, são práticas de leitura visual que ultrapassam os limites de perceber a fotografia como reprodução do real.

No processo de leitura das imagens é necessário que o professor assuma o papel de mediador, estabelecendo uma comunicação entre os alunos e as imagens. O que pode ser possível por meio da organização de um roteiro ou ficha, que contenha indagações como: quando e onde foi produzido, qual o objetivo, quais elementos presentes na imagem e o que representam para o autor da fotografia, quais as relações com o contexto histórico estudado. Em sua posição de

mediador o professor deve munir seus alunos de informações e dados conduzindo-os a problematizações, transformando esse processo em um condutor da aprendizagem.

### **3.4 Indicações Metodológicas para o estudo da fotografia como fonte histórica**

A fotografia entendida como documento consiste no testemunho de uma materialidade vivida, nos informa a respeito de aspectos como: os modos de viver, de se relacionar, de se vestir, de se organizar, dentre outros. Para além desses aspectos, a fotografia também pode ser caracterizada como monumento, ou seja, representa e se constitui na imagem que a sociedade quis eternizar, a forma como queria ser lembrada. Segundo Mauad (1996), sem esquecer que a fotografia é um documento e, portanto, um monumento que informa sobre o passado, ela também marca certa visão de mundo.

Em pesquisas históricas, a fotografia é utilizada como fonte, como documento e como monumento. Entretanto, ressaltamos a necessidade de sistematizar suas informações, estabelecendo metodologias de análise para a compreensão de suas mensagens, como também do momento em que foi produzida. Dessa forma, tratamos essa questão como indicações metodológicas por entendermos ser esse um aspecto ainda em elaboração, pois não há um modelo para análise das imagens fotográficas como fonte de pesquisa, entretanto alguns aspectos da sua natureza devem ser considerados.

Tomemos como exemplo inicial o paradigma indiciário desenvolvido por Ginzburg (1989), no qual se dedica aos vestígios marginais, a face externa de histórias que não se mostram, e que se pretende desvendar. O autor discute e utiliza o método indiciário como um refinado trabalho de pesquisa empírica ou de documentação que vai muito além do visível. Segundo Ginzburg (1989, p.177), “[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto e tal conexão é possível”.

Em suas reflexões o autor sugere como afirma Ciavatta (2012, p.44), “[...] que o historiador se volte para detalhes marginais a fim de desvendar seus significados sociais e a partir deles interpretar universos culturais diferentes”. Assim, também na

análise fotográfica encontramos indícios que voluntária ou involuntariamente são materializados a partir de um sistema de representação visual que se tornou presente nas primeiras décadas do século XIX.

A partir da abordagem de Ginzburg podemos traçar um paralelo com a nossa proposição, pois reconstituir o processo que determinou o documento fotográfico foi a meta que estabelecemos desde o início, com o fito de compreender a cena registrada, instante da ocorrência do fato e da gênese do próprio documento; isso significa realizar a operação inversa, buscando detectar os elementos estruturais do documento – o objeto – a imagem, enquanto um resíduo que nos veio do passado, um fragmento visual da realidade tomado em determinado lugar e época (KOSSOY, 2007, p. 39).

Não se trata, portanto, de produzir a compreensão de algo como a visão verdadeira, mas, uma visão referente ao significado cultural desse objeto a partir de determinadas escolhas metodológicas e teóricas. Dessa forma, a imagem fotográfica e sua representação se tornam indiciárias na medida em que possibilitam a descoberta de pistas aparentemente insignificantes, a primeira vista sem importância. Como assevera Kossoy, “Trata-se dos indícios existentes na imagem (iconográficos), e que, acrescidos de informações de natureza histórica, geográfica, geológica, antropológica, técnica, a carregam de sentido” (KOSSOY, 2007, p.41).

A partir do momento que esses aspectos que contenham informações como o lugar e época que procedem, assim como qual a intenção do autor, e ou a tecnologia na produção do material fotográfico, as pesquisas que tomam a fotografia como fontes estarão compreendendo além do aparente da vida registrado na imagem fotográfica.

Peter Burke (2004), quando se trata análise de imagens, sugere as reflexões de Ewin Panofsky, um dos principais representantes dos iconografistas e membro da Escola de Warburg, na qual defende três níveis de interpretação imagética:

O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o ‘significado natural’(...). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o ‘significado convencional’ (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo).

Ao primeiro nível, identificamos um caráter voltado à compreensão, identificação e descrição das formas mais primárias tendo em vista a análise de objetos e eventos como árvores, refeições, prédios, pessoas, dentre outros. Ou seja, uma descrição pré-iconográfica. Entretanto como afirma Panofsky (2012, p.55), “[...] é impossível chegar a exata descrição pré-iconográfica ou identificação primária do tema,

aplicando, indiscriminadamente, nossa experiência prática a uma obra de arte”. Nessa perspectiva, ao segundo nível nos reportamos a questão iconográfica com a função classificatória das imagens. A grande contribuição, segundo o próprio autor do método consiste na importância em desenvolver a categorização, que pressupõe muito mais que a familiaridade com os objetos e fatos que adquirimos com nossa experiência prática. A esse respeito afirma Panofsky (2012, p.53):

A iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens [...] é um estudo limitado[...]. Ao fazer este trabalho, a iconografia é de auxílio incalculável para o estabelecimento de datas, origens e, às vezes, autenticidade; e fornece as bases necessárias para quaisquer interpretações ulteriores. Entretanto, ela não tenta elaborar a interpretação sozinha.

Panofsky desenvolvia reflexões na tentativa de reforçar a ideia de que as imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura. A esse pensamento associa-se a iconologia, o terceiro e principal método desenvolvido por ele.

[...] um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise. E assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica. Também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica [...] (PANOFSKY, 2012, p.54).

Dessa forma, o autor defendia a ideia de que para se analisar uma imagem, o pesquisador precisa ir além do nível iconográfico, cabendo a ele a tarefa de desconstruir as ideologias materializadas nas produções fotográficas. Como afirma Boris Kossoy (2009, p.23), é necessário “Decifrar a realidade interior das representações fotográficas, seus significados mais ocultos, suas tramas, suas ficções, as finalidades para as quais foi produzida é a tarefa fundamental a ser empreendida”.

Ao refletirmos acerca da materialização da fotografia como fonte, percebemos os constantes equívocos conceituais quando não se percebe a mesma como uma representação elaborada culturalmente, esteticamente e tecnicamente. Ou seja, cada material fotográfico produzido não pode ser compreendido desvinculado do seu processo de construção e representação. Essa trajetória metodológica que buscamos em nossa pesquisa leva em consideração o processo de análise e ‘desmontagem’ da imagem desenvolvido por Boris Kossoy. Na desmontagem do

processo de construção que teve o fotógrafo ao elaborar uma foto, a objetiva constatação de existência de determinado assunto será nosso ponto de partida. A decifração da imagem fotográfica será desenvolvida através da análise iconográfica e da interpretação iconológica.

Através da análise iconográfica buscamos detectar seus ELEMENTOS CONSTITUTIVOS (fotógrafo, assunto, tecnologia) e suas COORDENADAS DE SITUAÇÃO (espaço, tempo). Tentávamos, assim, estabelecer um paradigma visando a *reconstituição do processo* que originou a representação, a partir de indicadores constantes nas imagens fotográficas (...) elementos icônicos que compõem o conteúdo da imagem: o assunto registrado. De outra parte (...) sua compreensão interior. (...) foi proposta uma interpretação iconológica – empregando a denominação de Panofsky - para a decifração daquilo que o fragmento visual não tem explícito em seu conteúdo (KOSSOY, 2007, 46-47)

Em resumo, o caminho metodológico de análise e interpretação foram equacionados de forma a compreendermos exatamente a representação no espaço e no tempo, identificando seus elementos constitutivos, seu conteúdo e a aparente representação, informações preciosas para a reconstituição histórica. Como assevera Kossoy (2007, p.52): “Toda fotografia tem atrás de si uma história; é este o enigma que procuramos desvendar”.

Ajudar a resgatar o invisível é o papel da intertextualidade, da busca de outras visões, outras linguagens e outros discursos sobre o mesmo objeto. Nesse sentido, tendo como ponto de análise as ideias representadas a partir da fotografia como fonte para a pesquisa histórica, buscaremos avançar a partir dos critérios aqui defendidos, desenvolver considerações sobre o trabalho com imagens fotográficas no ensino de história, transformando a fotografia num artefato que informa e revela concepções de mundo que as sociedades quiseram eternizar.

Defendemos a ideia de que a fotografia, especialmente no ensino de história, pode ser utilizada como um instrumento de conhecimento e seu estudo por consequência nos leva a refletir sobre a visualidade das sociedades. Esperamos que as imagens sejam reconhecidas e entendidas como suportes das relações sociais, como forma de comunicação transmitidas pelos códigos culturais de produção e recepção. Por meio de uma análise sistematizada será possível oferecer informações sobre a cultura, o contexto histórico-social seu sentido e os significados que colhemos ao contemplá-las.

#### **4. ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES**

##### **a. O ensino de história nos anos iniciais da educação básica diante das novas propostas historiográficas**

O processo de redemocratização ensejou a resultou na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino de história nas escolas do ensino fundamental. Fonseca (2006) analisa esse movimento afirmando que esse processo de mudanças no ensino de história foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros. Em alguns desses projetos educacionais se encontram inseridos questões relevantes a respeito da democracia no Brasil.

O debate em torno das propostas para a reformulação do ensino de história circunscritas ao âmbito das séries finais ganhou notoriedade em alguns Estados como São Paulo e Minas Gerais. A secretaria de Educação, professores da rede pública e a imprensa de São Paulo se confrontaram apresentando posições distintas para a reformulação curricular. As propostas encaminhavam reflexões “[...] para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da história” (FONSECA, 2006, p.60).

Na prática, a implementação dessas propostas foi um processo longo, o que resultou na insatisfação dos professores, que passaram a elaborar seus próprios currículos baseados em livros didáticos já publicados por editora, como também em propostas já produzidas por outros estados. As reformulações curriculares de Minas Gerais, foram as que mais agradaram, tendo como princípios a integração da história do Brasil e a geral, conteúdos organizados pelos modos de produção e usos de conceitos marxistas.

Segundo Fonseca (2006) o programa curricular adotado em Minas Gerais, atendia as expectativas de um ensino de história democrático e participativo. A adesão por parte dos professores, escolas e algumas famílias a respeito dessa proposta ocorreu em pouco tempo, resultando numa certa condenação ao modelo tradicional dos conteúdos e metodologias até então considerados fundamentais. A respeito dos conteúdos e práticas de ensino apresentados pela proposta curricular de Minas Gerais a autora afirma que:

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte dos professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão de processo histórico que, deixando privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo (FONSECA, 2006, p.63).

Os processos de transformação do ensino de história que aconteceram a partir da análise de várias propostas curriculares apresentadas no final da década de 80 e início dos 90 que, sem dúvida proporcionaram uma significativa renovação na historiografia brasileira.

Essas reflexões que permeavam as transformações educacionais brasileiras no contexto da redemocratização ganharam espaço entre os profissionais de história e em organizações como a ANPUH (Associação Nacional de História), que tinham como uma das propostas a volta das disciplinas de História e Geografia e conseqüentemente a extinção dos cursos de licenciatura de Estudos Sociais.

Os conteúdos e as metodologias sofreram influências em decorrência do debate entre as diversas tendências historiográficas. Questões ligadas a História Social, com novas problemáticas e temáticas de estudo possibilitaram questionamentos a abordagem tradicional da história, “[...] expondo a influência cada vez mais nítida da chamada ‘Nova História’, particularmente a tendência de origem francesa” (FONSECA, 2006, p.66).

Segundo Oliveira (2010, p.44), para os pensadores da Nova História:

[...] todos os acontecimentos humanos poderiam ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à história política de seus países. Da mesma forma, toda produção humana seria passível de ser entendida enquanto fonte para a pesquisa do historiador, e não somente os documentos oficiais.

A esse respeito o historiador Marc Bloch (2001) afirma que nenhum historiador se contentaria, apenas, em identificar quando um fato aconteceu, ou quanto tempo durou, mas busca compreender toda a relação de causas e efeitos decorrentes do fato. Nesse sentido, ampliam-se o conceito de fonte e os métodos permitindo o uso de novas técnicas de apoio na pesquisa e construção do conhecimento histórico. Por meio de instrumentos como a iconografia, o cinema, a arqueologia, etc., seria

possível recriar, reinventar e descobrir múltiplas fontes e novos pontos de apoio na produção da “ciência dos homens no tempo”.

O período denominado como a “era do repensar” descrito por Caimi (2001) permitiu na década de 1980 aos pesquisadores e educadores novas abordagens e concepções ao trabalhar com a disciplina de história. Considerando a leitura das novas contribuições trazidas pela Nova História Francesa, a disciplina de história estaria dessa forma baseada em questionamentos sobre o passado e o presente, ampliando o conceito de tempo numa dinâmica de longa duração e privilegiando a preocupação com o homem em seu aspecto social.

Outros fatores de importância que foram integrados aos programas curriculares, a partir de meados da década de 90, foram “[...] as tendências da historiografia contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano” (FONSECA, 2006, p.67).

Rapidamente a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências. Coleções paradidáticas como *O cotidiano da História* ou didática como *História – cotidiano e mentalidades* significavam, num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinos fundamental e médio (FONSECA, 2006, p.67).

Alinhando-se as novas políticas educacionais, que no bojo das propostas comprometeu-se a uma reformulação curricular que atendesse todos os níveis de escolarização, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tidas como “[...] diretrizes de caráter orientador, não-obrigatório, mas que têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio” (FONSECA, 2006, p.66-67). Outra iniciativa de bastante relevância no ensino foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo governo federal. Observou-se nesse processo uma melhoria na qualidade das publicações e o aumento da produção dos livros chegando a um maior número de estudantes.

Com a implantação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/96 -, é possível perceber as mudanças na política educacional dos anos de 1990. Em tempos de globalização e desenvolvimento das novas tecnologias, o lugar e o papel da história na educação básica brasileira, são decorrentes de lutas pela

democracia nos anos de 1980. A promulgação da Constituição Federal de 1980 e a implantação da nova LDB desencadearam avanços significativos para a área educacional (FONSECA, 2010).

Mesmo com todas essas mudanças curriculares, durante muito tempo, as práticas dos professores não correspondiam às diversas possibilidades didático-metodológicas propostas a partir da emergência de novas perspectivas historiográficas. O conhecimento histórico mantinha-se com vínculos fortes nas concepções tradicionais da história e os professores por sua vez, perpetuavam práticas que faziam da existência da história escolar uma forma de perpetrar o papel formador da identidade nacional. Bittencourt (2015) assinala a preocupação com a questão do espírito nacionalista presente nas propostas curriculares ao longo dos anos. Afirma que nas primeiras décadas do século XX, uma das disciplinas que sustentavam essa formação era a História do Brasil.

No contexto atual das propostas curriculares para o ensino de história encontramos de forma recorrente objetivos relacionados à formação de um cidadão crítico, levando o aluno a compreender o tempo presente e se perceber um possível agente de transformação da sua realidade, contribuindo com a formação de uma sociedade democrática. Paradoxalmente, os conteúdos para séries iniciais carregam concepções políticas para a formação de um cidadão disposto a seguir e respeitar as normas do sistema.

Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos município e estados da Federação, e a divisão dos poderes do Estado. Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação de serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim, as ideias do cidadão-motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente, especialmente nas séries iniciais (BITTENCOURT, 2015, p.22).

Dentro dessa perspectiva, a urgência de novas propostas curriculares que modifiquem não só os conteúdos, mas a forma como ensinar história se justifica como meio de “[...] superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo [...] e sua lógica de periodização. O que se propõe é [...] trabalhar com diferentes temporalidades e diferentes sujeitos” (BITTENCOURT, 2015, p.23). Muitas reflexões de teóricos educacionais deram

suporte na elaboração dos currículos atuais, trazendo conteúdos capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, transformando-os em instrumentos de ações políticas.

Dentre as contribuições que Bittencourt traz a respeito do conteúdo escolar, destaca que este se refere tanto aos *conteúdos explícitos* de cada disciplina, como também a aquisição de *valores, habilidades e competências* que fazem parte da prática escolar. Em relação à disciplina de história a autora afirma que:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas [...] (BITTENCOURT, 2011, p.106).

Com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas curriculares ganham novas possibilidades. A partir da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Também foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes.

Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com o acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de história: o “26-A” trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura destes povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem ser objeto de todas as disciplinas, em especial, das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. O artigo 79-B inclui no calendário o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Por fim, em 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (FONSECA, 2010).

Dessa forma, como afirma Fonseca (2010), cabe ao ensino de história um papel educativo, formativo, cultural e político, construindo uma cidadania que perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. É imprescindível encontrarmos no campo da história questões, temas e problemas considerados relevantes para consciência histórica dos nossos alunos. Para que isso ocorra de forma satisfatória é preciso dialogar com diferentes sujeitos, espaços, saberes e práticas. Concordamos com a autora quando afirma que:

[...] o papel do professor, no caso de História, como um agente ativo, decisivo na seleção e concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos. No entanto, o professor não está sozinho frente aos alunos e aos saberes. Nas interações, no entrecruzamento das relações dos sujeitos, saberes e práticas em que se configuram determinadas culturas, os professores lêem, interpretam, traduzem, re/constroem propostas curriculares que lhes são apresentadas, seja pelas instituições e prescrições administrativas, seja pelos livros didáticos, materiais e fontes, seja pelas demandas da mídia, do mercado, da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Trata-se, pois, de um exercício complexo, um ato político, cultural e pedagógico (FONSECA, 2010, p. 6).

A escola principalmente o educador, devem incentivar a conquista da autonomia do educando por meio de uma prática docente problematizadora. O distanciamento do cotidiano escolar com as demandas expostas pela sociedade é um dos fatores de desafio da escola na contemporaneidade. Buscamos uma reflexão que transforme a prática educativa que favoreça a reflexão crítica acerca das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

O ensino de história hoje não é mais pautado por diretrizes nacionalistas, e a escola não é mais o lugar de uma história-memória, constituída apenas por datas cívicas e heróis nacionais. Da mesma forma, a fotografia que até meados do século XX consistiu em artigo de luxo restrito às elites se popularizou desencadeando outras demandas ao ensino da história, como no campo do patrimônio, que se tornou mais amplo e diversificado.

Dessa forma, a proposta de utilizar novos instrumentos metodológicos capazes de promover o processo de ensino-aprendizagem nos estudos da história local e educação patrimonial intensificou a importância de diversificar as possibilidades do uso das fotografias como documentos históricos e de construir uma proposta de ensino identificada com as expectativas e cultura do aluno, tornando sujeitos ativos e pesquisadores de sua história e das questões locais.

Até aqui reforçamos a ideia de uma educação do olhar para “ensinar a pensar”, construir um modo de pensar historicamente. Portanto relacionar a memória e o patrimônio á prática pedagógica propicia a leitura do mundo pelos sujeitos escolares a partir da observação da paisagem e dos locais onde vivemos, buscando decifrá-la por meio da fotografia, bem como do patrimônio, da cultura e tempo histórico em que estão imersos. Patrimônio esse que muitas vezes não é percebido, não é valorizado, simplesmente porque não são (re) conhecidos.

#### **4.2. A relação entre ensino de história e educação patrimonial: a questão do patrimônio**

O trabalho com a Educação Patrimonial, tendo como desdobramento dessa temática os conceitos de patrimônio, cultura e tempo para essa pesquisa, surgiu a partir de algumas inquietações durante nossa trajetória como professores dos anos iniciais, principalmente quando se trata dos conteúdos destinados à disciplina de história. O contato com autores que abordavam a temática do patrimônio impulsionaram nossos caminhos para pensar na relevância e importância desse conceito em nossas experiências como professores.

O desenvolvimento de projetos culturais que tinham como foco a preservação e a valorização do patrimônio em diferentes cidades do Estado do Espírito Santo, despertou o nosso desejo em traçar objetivos e reflexões de como poderíamos integrar esse conteúdo nos currículos nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que nos livros didáticos o estudo do patrimônio quando evidenciado vem acompanhado de ilustrações soltas que em nada contextualizam com o restante do conteúdo. A partir dessas experiências, o conceito de patrimônio começou a solidificar-se como conteúdo presente em nosso trabalho na escola, nas reflexões teóricas e práticas e, por fim na presente pesquisa.

Uma questão imprescindível que contribuiu para a utilização desse conceito em nossa pesquisa surgiu ao detectarmos que os nossos alunos não se reconheciam como sujeitos que constroem a história e por consequência não partilhavam da responsabilidade social de valorizar o seu lugar, o seu patrimônio. Nosso esforço partiu de questões básicas de como levar reflexões sobre o patrimônio para as aulas

de história? De que forma os nossos alunos podem construir uma identidade com os patrimônios, na medida em que respeitem e se apropriem dos espaços e lugares de memória, bem como dos saberes e fazeres da comunidade onde vivem? (PAIM, 2010).

Nesse sentido, o nosso objetivo ao trabalhar com o patrimônio se afirma na possibilidade de construir um ensino como afirma Paim (2010, p.101):

[...] que possibilite aos alunos a compreensão de quem são, a afirmação da sua personalidade, situando-os no espaço, no tempo, na sociedade em que vivem como sujeitos ativos, capazes de compreender, construir e transformar a sociedade.

O diálogo com o patrimônio nos trouxe outra questão relevante que é a contribuição de Vygotsky (2005) com o conceito de cultura. A partir do seu conceito de cultura e mediação simbólica na constituição dos conceitos, podemos perceber a importância da cultura nas reflexões sobre patrimônio. Vygotsky (2005) define a cultura como parte que compõe a natureza humana, já que sua característica psicológica está mediada pela internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações.

Sobre as perspectivas de Vygotsky, os sistemas de representação da realidade são socialmente produzidos, especialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, a contribuição dada pelo autor se apresenta no processo cultural como um conjunto de significações mediadas e fornecidas pelo grupo cultural.

É de fundamental importância pensar na constituição dos sujeitos e na sua relação com o mundo, mostrando essa multiplicidade de significações que permeiam o contexto social. O trabalho com o patrimônio na escola, traz essa ideia de legitimidade do sujeito em contextos coletivos e individuais, pois nos faz pensar na pluralidade de significados produzidos em diferentes contextos sociais e que podem se tornar questões importantes de reflexão na representação pela mediação simbólica.

Rego (1995) sugere que por esse caminho mediado pela simbologia, se apresenta o ato de dar significado as coisas, mostrando sua estrutura intrinsecamente dinâmica nas relações sociais. A respeito desse processo de mediação afirma que:

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. E por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos (REGO,1995, p.43).

Pensar através da perspectiva de Vygotsky para entender questões inerentes a cultura, nos permite compreender melhor a reflexão sobre o conceito de patrimônio trazendo a importância do reconhecimento de outros sentidos para o patrimônio, para além de seu significado tradicional, em função de diferentes contextos sociais com suas diferentes possibilidades de experiências e mediações. Da mesma forma que para Vygotsky (2005) os contextos sociais produzem cultura que são alimentadas pelas possíveis formas de significar, o conceito de patrimônio e sua relação com o sentido, ampliam as diferentes formas de significar o patrimônio nos grupos sociais. Nesse sentido, o patrimônio é dinâmico e renovável, pois as formas de compreendê-lo não são estáveis, pois mantêm uma relação de sentido com diferentes contextos e não apenas com o significado.

Tratar a questão do conceito de patrimônio é uma tarefa complexa, pois nos vem à primeira vista uma imediata associação da palavra a monumentos e edifícios antigos. Predomina a tendência em considerar o patrimônio histórico representações como prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico-arquitetônico que por ser de caráter excepcional devem ser preservados (ORÍÁ, 2015).

Essa determinação pode ser atribuída, à primeira legislação patrimonial do país, o Decreto-lei nº 25/37, ainda em vigor, que em seu 1º, explicita o conceito de “patrimônio histórico e artístico”:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937).

A perspectiva de bens culturais a serem preservados caminhou durante muito tempo por influência da estrutura de poder centralizadora do Estado Novo (1937-1945), no qual priorizou-se o patrimônio edificado e arquitetônico – a chamada ‘pedra e cal’, esquecendo-se de outros bens culturais significativos ficando a critérios de alguns

grupos que estavam no poder no momento da tomada de decisão pela preservação ou eliminação de determinado bem (ORÍÁ, 2015).

A política preservacionista apresentava como preocupação definir quais os bens de valor cultural deveriam ser protegidos para o bem de interesse público, desembocou na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Desde sua implementação em 1937, estabelecia como um dos objetivos evidenciar aos habitantes do país a ideia de uma memória única de todos, de uma história sem conflitos e contradições sociais. Forjava-se uma identidade única para a nação, excluindo qualquer tipo de diferenças culturais e sociais. A esse respeito afirmam Aroldo Dias Lacerda *et al.* (2015, p.12):

Podemos afirmar que, no Brasil, a preservação do Patrimônio Histórico nasceu por meio da ação do Estado, ou seja, foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ou não ser preservado, ou seja, definiu o que deveria ser lembrado ou esquecido.

Nesse processo, ficam evidentes as formas de constituição das políticas de legitimação do patrimônio e são afirmados os princípios e regulamentações para a proteção e salvaguarda de monumentos e edificações de interesse da nação brasileira. Institui-se as políticas de tombamento com princípios e regulamentações objetivadas por “critérios como excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade dos bens avaliados para tombamento” (LACERDA *et al*, 2015, p.13).

Em um país com as características e constituição histórica do Brasil, adotar como símbolo do patrimônio brasileiro os monumentos e edificações das elites é condenar ao empobrecimento a memória e a história da maioria dos brasileiros. Preservam-se os edifícios e praças da elite colonial e levam ao esquecimento os vestígios dos quilombos das senzalas, enfim de tudo que fosse do povo comum (ORÍÁ, 2015).

As repercussões da atualização do conceito de patrimônio cultural são bastantes significativas. Com o advento de novos paradigmas de preservação e valorização da memória ampliou-se não só as categorias de bens patrimoniais, mas houve uma

mudança de concepção da noção de patrimônio passando a se reconhecer como instrumentos de preservação bens materiais e imateriais<sup>6</sup>.

Dessa forma, é importante considerar que a política de preservação do patrimônio cultural e natural da humanidade instituída pela UNESCO (1946), foi decisiva para que o conceito de patrimônio fosse ampliado. A partir disso o SPHAN, entra numa nova fase e passa a denominar-se Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Assumindo uma perspectiva mais econômica com ações ligadas ao turismo e geração de renda, as ações do IPHAN começam a alargar o leque de preocupações com as manifestações culturais e fazeres dos brasileiros (PAIM, 2010).

Segundo Aroldo Dias Lacerda *et al.*, as transformações no âmbito do patrimônio no que dizem respeito a ampliação da valorização para a noção de imaterialidade, ganham força e se oficializam de fato nos primeiros anos do século XXI, a partir de pressões sociais para o reconhecimento da produção cultural popular que até então eram pouco visíveis nas políticas de patrimônio em vigor. Os autores afirmam que existem dois momentos de bastante significância a respeito do patrimônio no Brasil:

Trocando em miúdos, é possível identificar dois momentos, bem definidos, com relação ao que se considera patrimônio cultural no Brasil. Um primeiro, chamado patrimônio de “pedra e cal”, de valorização das edificações, e outro momento que se constituiu a partir das últimas décadas do século XX, quando começa a ocorrer uma valorização das manifestações culturais de diferentes grupos sociais. É um momento de incorporação à noção de patrimônio histórico de aspectos processuais da cultura, como saberes e fazeres, componentes da cultura popular brasileira em sua diversidade (LACERDA *et al*, 2015, p.13).

Atualmente, a expressão “patrimônio histórico artístico” vem sendo substituída por “patrimônio cultural”. Essa nova forma de pensar o patrimônio, foi expressa na Constituição de 1988 quando amplia o debate em torno na noção de patrimônio cultural. No Artigo 216, Seção II – DA CULTURA, define o que se entende por essa expressão:

---

<sup>6</sup> Adotamos as concepções de patrimônio material e imaterial as que se referem ao Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que institui o registro de Bens Culturais de natureza Imaterial e Material do patrimônio cultural brasileiro. Ver mais em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm)>.

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Com a ampliação do conceito de patrimônio cultural, expresso em nossa Constituição, outras perspectivas para a adoção de uma nova política de proteção ao acervo histórico são desenhadas em nossa sociedade. A possibilidade de construção de uma memória plural se torna possível a partir do momento em que é incorporado ao sentido de patrimônio a “multiplicidade de identidades que constituem o povo brasileiro e não apenas uma única e homogênea identidade nacional” (PAIM, 2010, p.94).

Diante dessa nova concepção, o Brasil passa a se compreender como “nação pluriétnica e multirreferencializada, permitindo a adoção de bens culturais<sup>7</sup> presentes na história local dos indivíduos” (LACERDA *et al*, 2015, p.14). Constituindo um processo de descentralização, a proposta inserida na política de preservação do patrimônio cultural pelo estudo da história local, fortalece a identidade e diversidade cultural de cada comunidade. Nessa direção, vale ressaltar que o estudo do patrimônio cultural local promove a valorização daquilo que é comum a determinado grupo social no tempo e no espaço.

Ao transpormos estas questões para nossas aulas, a intenção é despertar sentimentos de reconhecimento, pertencimento e identificação com o patrimônio. Paim, nos alerta que é necessário construir e pensar possibilidades de “educar para o patrimônio, para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais” (PAIM, 2010, p.96).

---

<sup>7</sup> Adotamos a definição de Bem Cultural defendida pela UNESCO, quando afirma que: “Bem Cultural são práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural” (UNESCO).

Acreditamos que o que torna um bem dotado de valor patrimonial é a significação de sentidos que tal bem possui para determinado grupo social, justificando assim sua preservação. É necessário compreender que os múltiplos bens possuem significados diferentes, dependendo do seu contexto histórico, do tempo e momento em que estejam inseridos. Seus significados variam também de acordo com os diferentes grupos econômicos, sociais e culturais, embora em muitos aspectos o contexto possa ser o mesmo, pois, conforme afirma Roger Chartier (2002, p.24), “todo receptor é, na verdade, um produtor de sentido, e toda leitura é um ato de apropriação”.

#### **4.2.1 Educação patrimonial e o patrimônio na escola: um desafio para a pesquisa**

O termo Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil na década de 80, inspirado em trabalhos educacionais desenvolvidas na Inglaterra. De acordo com Horta (1999), a proposta da Educação Patrimonial foi trazida para o Brasil em 1983, em termos conceituais e práticos no Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”. A constituição dessa prática se baseia na experiência direta com o objeto, buscando a “experimentação” deste como fonte primária de conhecimento. Nessa perspectiva o aluno entra em contato com a produção cultural em sua materialidade com o objetivo de entender, pesquisar, interpretar e se apropriar dos significados e supostos valores destes bens, que se tornam instrumento de aprendizado na escola. A autora afirma que, a partir dessa proposta muitos trabalhos vêm sendo realizados com interesse de recuperar as memórias locais e a preservação de bens culturais.

Horta (1999) ressalta que a Educação Patrimonial tem como objetivo contribuir para a ampliação de uma nova visão do “patrimônio cultural brasileiro” como fonte de conhecimento e aprendizado a ser utilizada e explorada na educação. O ensino dessa temática, segundo a autora, serve de instrumento de motivação para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo entre as gerações pela experiência com os bens culturais, sua compreensão e valorização. Seria possível envolver as crianças a um processo de conhecimento e apropriação da sua herança cultural na construção de uma nova realidade educativa. Dessa forma, afirma a autora que:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” [...] “A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidencia material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou sitio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade de área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo industrial ou artesanal, tecnologia e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os Individuo e seu meio ambiente (HORTA, 1999, p. 6).

Dessa forma, o que buscamos em nossa pesquisa é uma reorientação dos processos educativos para a percepção e compreensão do patrimônio como parte da vida cotidiana. A proposta consiste na tentativa de estimular que cada aluno em seu contexto de vivência social seja capaz de buscar referências de identidade cultural como processo de iniciação ao reconhecimento do patrimônio (LACERDA *et al*, 2015).

De acordo com Aroldo Dias Lacerda *et al.*(2015), a relação entre educação e patrimônio é orientada por três princípios fundamentais. O primeiro princípio é o direito à informação, pois um dos pressupostos para o usufruto dos bens culturais é que se tenha conhecimento de sua história. Promovendo o conhecimento a respeito da trajetória do bem cultural material e imaterial, estaremos reforçando a consciência de valorização e conservação desses bens.

Outro aspecto fundamental segundo os autores é o engajamento dos alunos na defesa do patrimônio. De acordo com esse processo educativo é por meio de ações como abaixo-assinados, palestras, realizações de passeatas e organização de associações em defesa do patrimônio que a escola pode criar atividades de conscientização que envolvam a comunidade e alunos. A terceira dimensão está presente na experiência. Esse terceiro princípio, esta presente em todos os momentos do envolvimento dos estudantes com as questões do patrimônio. A participação na vivência, diálogo, construção e intervenções no patrimônio são ações imprescindíveis para a formação da consciência de patrimonialização (LACERDA *et al*, 2015).

Essas novas concepções educativas, modificam e incorporam novos modos de compreender os bens culturais e permitem aos alunos e professores a se reconhecerem nos bens patrimoniais. O sentimento de pertencimento de gênero, etnia, religião, etc. desenvolvem uma nova abordagem à dinamicidade da educação patrimonial neste contexto de multiplicidade cultural. Nosso desafio enquanto educadores e educadores patrimoniais é grande, mas não impossível.

A partir de experiências que temos vivenciado no trabalho com a educação patrimonial, partilhamos de diversas propostas educativas por meio da investigação, da reflexão e criação do conhecimento produzido. Dentro dessas possibilidades de trabalho, encontramos na fotografia uma forma de promover atitudes e competências com o objetivo de levar os alunos a desenvolverem atitudes reflexivas, críticas e comprometidas com o ambiente em que vivem. Dessa forma, a fotografia se constituiu em um meio para a ampliação da percepção estética e criativa sobre os lugares, as paisagens sociais, arquitetônicas, naturais, culturais exploradas. Para tanto, diversas ações educativas e integradoras privilegiaram temas vinculados à realidade sociocultural brasileira, caracterizada pela dinâmica da pluralidade, nas suas elaborações e reelaborações.

A proposta de utilização da linguagem fotográfica se apresenta em recurso pedagógico privilegiado para o desenvolvimento do raciocínio concreto, da observação, reflexão e capacidade estética e criativa dos nossos alunos. A prática da observação e percepção que procuramos realizadas por meio de visitas orientadas a pontos históricos da Serra, município do Espírito Santo quando os alunos produziram fotos com câmeras amadoras, permitiu o registro do conteúdo, estético e criativo, documentando o tangível e o intangível presentes na sociedade serrana.

Nossa perspectiva com essa ação educativa é desenvolver uma possibilidade pedagógica de apropriação cidadã por parte de alunos em situação de desvantagem social do espaço em que habitam, construindo relações de identidade entre o conhecido e o vivido, reelaborando valores e atitudes que vão de encontro aos princípios de valorização, preservação da vida na sua complexidade e simplicidade de forma crítica e criativa.

Atividades que visem proporcionar aos alunos o contato com lugares diversos e formas de preservação de memórias como museus, arquivos, centro de memória, etc., é fundamental para que utilizem esses espaços de maneira plena e apropriada. Os estudos do meio também podem ser uma boa opção de intervenção pedagógica no trabalho com a educação patrimonial. As informações presentes no cotidiano podem se tornar preciosos instrumentos de coleta de dados, registro de informações, capacidade de observação favorecendo o desenvolvimento intelectual dos alunos. As possibilidades de trabalho com documentos será o ponto de partida para a utilização da fotografia, como uma das alternativas de evidenciarmos o conhecimento sobre o patrimônio.

A articulação da história com a fotografia teve como objetivo ampliar as possibilidades de produzir conhecimentos históricos, artísticos, técnicos, culturais, de forma envolvente e prazerosa, favorecendo o processo de produção de conhecimentos relacionados à cidade de Serra e à vida de cada um na cidade. A intenção, portanto, de uma educação patrimonial significativa é promover, dessa forma, a aproximação dos alunos à sua realidade, estabelecendo um diálogo permanente com a sua história, a sua cidade, o seu patrimônio artístico cultural e ambiente natural, ou seja, com a sua identidade.

Mesmo com as precárias condições de nossas escolas na atualidade, produzir conhecimento é saber ser criativo e autônomo procurando da melhor maneira possível tornar a realidade escolar num espaço privilegiado de trocas e experiências.

Lançamos então o desafio para que possamos educar o patrimônio para a valorização das memórias dos sujeitos comuns, pois como diz o velho ditado: “(...) Ninguém ama aquilo que não conhece” (PAIM, 2010, p. 102). Quem sabe, assim, possamos daqui a algum tempo ouvir de muitos professores que os alunos gostam das aulas de história, e querem conhecer cada vez mais histórias assim como sentem orgulho das memórias de seu grupo.

#### **4.3 O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História.**

O debate e reflexões sobre a compreensão e incompreensões da aprendizagem histórica pela mediação de conceitos tem passado por múltiplos caminhos e diferentes abordagens. A reflexão historiográfica produzida por Marc Bloch na obra

Apologia da História ao ampliar a noção de fonte histórica abriu para o campo do ensino o caminho para a inserção de novos recursos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem e na construção do conhecimento histórico dos alunos. O historiador preocupou-se também com a defesa da legitimidade e cientificidade da história, estabelecendo a diferenciação entre legitimidade e utilidade.

Para Marc Bloch a história não deve ser reduzida ao trabalho histórico capaz de “servir à ação” (BLOCH, 2001, p.20), numa perspectiva utilitarista. Do mesmo modo a legitimidade da história é reencontrada e construída segundo Bloch, a partir do desejo do conhecimento, da curiosidade e do romance histórico colocados a serviço da história. Em sua essência o autor define que “[...] para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada [...]” é necessário que: “Evitemos retirar de nossa ciência sua parte de poesia” (BLOCH, 2001, p.19). Essa obra, marco fundamental na historiografia contemporânea influenciou decisivamente a renovação da história, rompendo com paradigmas positivistas legitimando uma história calcada na construção de posturas investigativas para estudantes e propondo também uma mudança de postura no ofício do historiador.

Neste contexto, a história ultrapassaria a concepção de linearidade fatídica, cronológica e definida a partir da formação dos estados nacionais. Dessa forma, abre-se caminho, a partir desses estudos para uma nova possibilidade do fazer histórico como prática social, problematizando o passado e reconhecendo o sujeito como partícipe dessa construção. Dentro dessa premissa, como afirma Bittencourt (2012), “o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência”.

A história passa então a responder essa dialogicidade entre os fatos e os sujeitos que os produziram, buscando uma explicação para a construção do conceito-histórico dentro do processo de escolarização. Entretanto, esse processo complexo de compreensão e constituição de conceitos dependerá das interações sociais adquiridas pelos sujeitos, partindo de situações interindividuais e da aquisição social do conhecimento. Bittencourt corrobora, no que se refere a essas experiências da interação da linguagem na formação do conceito quando analisa a teoria de Vygotsky, afirmando que:

A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição de conceitos: a *abstração* e a *generalização*. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das palavras. (BITTENCOURT, 2012, p.187)

Outro aspecto bastante relevante sobre formação de conceitos, tratado por Vygotsky (1991), diz respeito aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança e à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula, que, em seu entender, desenvolvem dois tipos de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente. Ele os define como: conceitos "*espontâneos*", que constituem as ideias da criança acerca da realidade, são independentes dos conceitos "*científicos*", decisivamente influenciados pelos adultos e que vão gradativamente substituindo os primeiros. Vygotsky acredita que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos não estão em conflito, ambos fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes e motivados por problemas diferentes (BITTENCOURT, 2012).

Conforme a teorização de Vygotsky (2005), a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte, no que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior recai na aquisição social e não apenas na maturidade biológica.

O processo de elaboração conceitual segundo a perspectiva histórico-cultural se desenvolve num primeiro momento no plano das relações sociais e depois, no plano individual, no próprio sujeito. Desse modo, é na relação com o outro que a criança vai internalizando as formas culturais de perceber a realidade por meio da linguagem e das significações. A participação do outro como mediador de situações diversas esta presente no desenvolvimento e internalização dos modos culturais de pensar e agir. Como afirma Fontana (1996, p.11), "A reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de *internalização*".

Vygotsky (2005) destaca em seu terceiro plano genético denominado sociogênese ou história cultural, que a história da cultura consiste e é percebida onde o sujeito esta inserido no sentido de se compreender suas formas de funcionamento que

interferem na formação psíquica humana e a definem. Dessa forma a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas, como também determina a formação dos sujeitos.

No processo de interação verbal, o significado da palavra, enquanto unidade de generalização e interação social articula os elementos culturalmente elaborados. Segundo Fontana (1996, p.12), “Entre as formas superiores de ação consciente, destaca-se a elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências”. Pensar o conceito como elemento de formação do pensamento é também pensar no desenvolvimento da palavra, pois conceito é palavra.

Segundo Vygotsky (2005), a elaboração do conceito é resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) mediado e materializado na, e pela palavra. Portanto:

Vistos dessa ótica, os conceitos não são analisados como categorias intrínsecas da mente, nem como reflexo da experiência individual, mas sim como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. E, como tal, os conceitos têm história. Eles carregam consigo as marcas e as contradições do momento histórico em que se desenvolveram e consolidaram, os movimentos de re-elaboração e de re-articulação no jogo das forças sociais...Marcas que estão impressas na própria palavra (FONTANA,1996, p.13).

Assim para o autor, os processos que conduzem à elaboração conceitual são, portanto, sempre mediados pela palavra, que não é estática, pois se transforma na dinâmica social e no processo de desenvolvimento da criança. O processo de conceitualização na criança transcorre mediado por estruturas de generalização categorizadas por Vygotsky como: sincretismo, pensamento por complexos e conceitos potenciais, que resultam na formação de conceitos.

No primeiro caso, as palavras são criadas pelas crianças ao acaso na tentativa de acerto. Os objetos se aproximam de um significado comum a partir das impressões da criança. Como afirma Fontana (1996, p.19), “[...] a criança não utiliza a palavra como um fator de organização e classificação da experiência. As palavras designam um complexo total de referentes [...] mas também os sentimentos da criança [...]”.

No segundo caso da trajetória para a formação de conceitos, encontramos o pensamento por complexos. A principal função dos complexos é estabelecer elos e

relações, é unificar, reunir, agrupar. Em um pensamento por complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança por duas vias: impressões subjetivas e as relações existentes entre esses objetos. Essa fase é considerada a mais importante na formação do pensamento conceitual. Os objetos organizados anteriormente de forma sincrética, passam a se associar na mente da criança em função de relações que existem entre eles e não apenas pelas impressões subjetivas da criança, mas por algum objetivo (VYGOTSKY, 2005).

No terceiro e último estágio denominado por Vygotsky de conceitos potenciais, ao contrário do que acontecia anteriormente, nessa fase ocorre a passagem para um nível mais elevado no processo de formação dos conceitos. De acordo com Fontana (1996, p.17), “Os conceitos potenciais emergem do pensamento por complexos e são um indicador da crescente consolidação da operação de análise”. Nesse momento, a criança já consegue analisar as relações entre os objetos, deixando de ficar restrita às suas próprias impressões.

Assim, enquanto no pensamento por complexo o traço abstraído do conjunto é instável e temporário, nos conceitos potenciais o traço é abstraído e não se perde facilmente. A partir da análise de Fontana (1996, p.17), “O traço abstraído é factual, mas vai se tornando mais estável. A consolidação da abstração emergente, combinada à generalização, possibilita à criança elaborar a palavra conceitualmente”. Deste modo, só há conceito quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e, nesse processo, a palavra tem o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos.

A linguagem humana além de permitir a comunicação entre as pessoas, simplifica e generaliza a experiência, facilitando o processo de abstração e generalização. Portanto, a palavra é como um signo mediador na relação do homem com o mundo. Formar conceitos requer abstrair e generalizar. Nesse sentido, Fontana argumenta que a elaboração conceitual “resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (FONTANA, 1996, p. 12). A formação dos conceitos depende muito das “[...] possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos” (FONTANA, 1996,

p.14).

O papel da escolarização no processo de conceitualização é destacado por Vygotsky quando ressalta a importância da elaboração sistematizada, tendo em vista as diferentes condições internas e externas envolvidas. Nesse contexto, a criança é levada a produzir processos de elaborações conceituais sistematizados, desenvolvendo nela a consciência reflexiva. Para tanto, é de suma importância considerar que a aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual. Como afirma Fontana (1996, p.23),

Um das grandes contribuições de Vygotsky para nós, educadores, está na análise por ele esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica.

Na perspectiva do autor o intercâmbio social das funções humanas permite o desenvolvimento da capacidade de se expressar e compartilhar com os outros membros do grupo social, experiências no processo de ensino aprendizagem. Para que isso ocorra segundo o autor, são consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente e culturalmente elaboradas, o que justifica o nosso trabalho nesta pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento e consolidação dos conceitos da disciplina de história para o ensino fundamental.

O pesquisador em sua produção sobre os conceitos fomenta preocupações que constituem numa grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar. Sinaliza pensar que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos (VYGOTSKY, 2005, p.72-73).

Nessa perspectiva, pensar é estabelecer relações entre fatos, logo, um conceito é uma relação entre fatos e não o fato em si. Justifica-se então, a importância de se estudar a formação de conceitos, pois ao estudar a formação de conceito, estamos estudando o processo de formação do pensamento. Como formar conceito é pensar, é muito importante investigar esse processo no contexto escolar. O papel dos conceitos durante a idade escolar tem sido objeto de muitas investigações,

justamente quando se focaliza a instrução formal e do papel da escola como facilitadora na construção do saberes científicos dos seus alunos.

Uma das dificuldades diante da produção de conceitos históricos em situação de ensino está o desafio de saber como introduzir e encaminhar tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais. Dessa forma Bittencourt (2012, p.192), discorre que:

Muitos dos conceitos criados pelos historiadores tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedades, nações: “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitâneas, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores. Esses conceitos tem sido consolidados pela comunidade de historiadores e são delimitados no tempo e no espaço. A História escolar utiliza essas noções e conceitos com bastante familiaridade, a ponto de acabarem por designar conteúdos programáticos constituírem capítulos de livros didáticos.

Nos anos iniciais os desafios ainda são maiores, considerando que os professores que lecionam a disciplina de História são formados em pedagogia e normalmente apresentam fragilidades na natureza específica do conhecimento histórico. No exercício do seu ofício o historiador se depara com conceitos produzidos e que, em tais situações precisam romper com produções de senso comum necessário para torná-los conceitos históricos intelegíveis, nesse sentido para um profissional com uma insuficiente formação em história como é o caso do pedagogo a utilização desses conceitos demanda muita prudência e discernimento.

As especificidades de conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui em conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas. (BITTENCOURT, 2012, p.195-196)

No entanto, a aquisição dos conceitos a partir desse movimento só será possível em função de uma internalização efetiva fazendo com que o aluno seja capaz de compreender os mecanismos que estão por trás de um ponto de vista, ou seja, questões de ordem subjetiva em relação à explicação dos fatos históricos. A trajetória da historiografia ocidental nos mostrou, dentre outras coisas, que os fatos, assim como os documentos, não são materiais brutos e objetivos, mas são resultado de uma construção que é social e, portanto, histórica (Le Goff, 2003).

Esses conceitos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte das crianças e se desenvolvem por caminhos diferentes; "[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos" (VYGOTSKY, 1991, p.99). Um conceito espontâneo é definido por seus aspectos e características observáveis de um indivíduo, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos.

Em se tratando no modo pelo qual os conceitos são formados, o destaque recai na aquisição social dos mesmos. Circe Bittencourt em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky analisa as dimensões a respeito da compreensão dos conceitos. Assim a autora discorre que:

São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. (BITTENCOURT, 2012, p.187)

Nesse sentido, para Vygotsky, a palavra e o pensamento articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. Podemos dessa forma, considerar que a elaboração conceitual da palavra, desenvolvida culturalmente pelos indivíduos como forma de refletirem cognitivamente suas experiências, não ocorre naturalmente na criança. Ela começa nas fases mais precoces da infância, por meio do emprego da função mais simples da palavra, a nomeação, e desenvolve-se a partir das possibilidades que cada indivíduo atua, compartilhando e elaborando suas interações, conteúdos e as formas de organização dos conceitos (FONTANA & CRUZ, 1997).

Torna-se evidente o papel da escola nesse processo, pois é nela que a elaboração conceitual se desenvolve por meio de uma aprendizagem organizada e sistematizada. No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as múltiplas possibilidades de se trabalhar metodologias que impulsionem condições de práticas socioculturais da vida cotidiana.

O trabalho com conceitos históricos se tornou uma prática de reflexão para nossa pesquisa diante de alguns indícios percebidos por nós professores da educação básica quando no final do primeiro ciclo do ensino fundamental ao usarmos de dispositivos avaliativos constatarmos que os alunos não possuíam conhecimentos de alguns conceitos básicos imprescindíveis para a formação histórica.

Estudos apontam que um dos conceitos principais a serem trabalhados na disciplina de história é conceito de 'tempo' e reforçam a ideia de que o conceito é uma das ferramentas linguísticas mais importantes do historiador. A noção de mudança, permanências e as transformações sociais são situações abstratas e dependem dessa articulação cognitiva do momento vivido para sua compreensão. O conceito pode possuir várias representações a partir do momento histórico que está inserido.

O processo de ensino aprendizagem de história tem o papel de “[...] fazer com que os alunos possam refletir acerca das especificidades do passado e do presente, dos ‘tempos da história’” (SCHMIDT, 1999, p.5). É importante que esteja presente nessa construção um conjunto de ferramentas que possibilite os alunos a realizarem uma análise profunda da realidade que os cerca. Nesse sentido, a formação dos conceitos históricos é uma mediação importante para consolidar essa percepção da realidade, visto que ele não é algo ‘dado’ mas construído dentro de um processo dialógico entre os conteúdos históricos, os sujeitos envolvidos e a realidade histórica presente no discurso.

A autora Maria Auxiliadora Schmidt (1999) nos alerta para o fato de não transformamos o processo de ensino aprendizagem em uma prática de memorização de definições abstratas e termos técnicos.

Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. No ensino de história, a elaboração de grades conceituais pelo aluno pode facilitar a leitura do mundo em que vive (SCHMIDT, 1999, p.3)

A importância dos conceitos como elementos cognitivos na aprendizagem histórica se apresenta com grande ênfase nas pesquisas de Schmidt e Cainelli (2004), as autoras afirmam existir duas possibilidades que devem ser levadas em conta no processo de construção dos conceitos históricos. A primeira é a importância dos

conhecimentos prévios dos alunos a respeito de alguns conceitos que por ventura já foram trabalhados e compreendidos previamente. Diante disso, não se pode deixar de considerar os discursos e análises já consolidados, entretanto a proposta das autoras é de que a partir desse conhecimento, outros possam ser desencadeados e ampliados dando uma melhor compreensão da realidade.

A segunda proposta é que a partir do conhecimento prévio e conseqüentemente da representação que esse conceito adquiriu, sejam ampliadas as bases de percepção frente às ideias e objetos do mundo social.

Dentro dessa perspectiva das representações, Chartier (1991) descreve as formas descontínuas de construí-las, fugindo um pouco do determinismo e imposições sociais que muitas vezes os sujeitos se ancoram na coletividade. Como afirma o autor “[...] as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes” (CHARTIER, 1991, p.16).

Para explicar essa diferença entre o que o sujeito vive e o que é imposto a ele, o autor apresenta um conceito que determina o que é individual e único nesse processo de representação: a apropriação. Dialogando com a construção dos conceitos históricos, podemos fazer uma aproximação entre o conceito de “apropriação” que o autor nos apresenta. Como afirma Chartier, a apropriação seria a maneira pela qual o indivíduo recebe as condicionantes do meio social e as interpreta, direcionando posteriormente suas ações. Dessa forma a apropriação seria a leitura que o indivíduo faz do mundo que o cerca.

Na mesma medida, os conceitos históricos exercem essas representações coletivas, mas que são determinadas por interpretações e apropriações individuais. Considerar que o indivíduo recebe informações do meio social é a prova de que há condicionantes, entretanto afirmar que nesse processo ocorre a interpretação individual das informações significa aceitar que essas são determinantes de suas ações. Interpretar é abrir a possibilidade de ruptura com o esperado, é possibilitar a reinvenção das práticas, é potencializar o indivíduo como agente histórico.

Schmidt (1999) em seus estudos sobre a ‘construção de conceitos no ensino de história’, nos alerta para duas questões que segundo a autora são muito importantes. A primeira se concentra no fato dos alunos já possuírem um vocabulário que descrevem e representam a realidade onde vivem. Esse arcabouço de informações devem ser como afirma a autora “[...] marcos iniciais e assimiladores, que podem dar significado aos conteúdos históricos [...]” (SCHMIDT, 1999, p.2).

A segunda questão de grande importância consiste em possibilitar aos alunos a construção do seu próprio conhecimento como agentes ativos e protagonistas frente aos fenômenos e objetos do mundo social. Uma das características marcantes da nossa pesquisa está intrinsicamente ligada ao fato de tornar possível um ensino em que prevaleça o protagonismo na construção do conhecimento histórico, no qual os alunos deixam de ser meros receptores passivos das informações.

O trabalho com os conceitos históricos em nossa pesquisa traz como justificativa o reconhecimento da importância da escola como mediadora na elaboração conceitual. A partir de uma aprendizagem organizada e sistematizada os conceitos científicos irão corresponder à ampliação do significado das palavras, e conseqüentemente das ações intelectuais como a capacidade de comparar e diferenciar, inerentes ao processo.

Schmidt e Cainelli (2004), com base em Moniot (1993), denominam os conceitos de “possibilidades cognitivas”. Assim, trazendo suas referências pessoais, o aluno tem a possibilidade de resignificar suas ideias em conjunto às análises dos fenômenos sociais. Para que a compreensão da história e seus processos constitutivos sejam alcançados cognitivamente, alguns conceitos são considerados imprescindíveis no processo de escolarização, tais como: o tempo histórico e espaço, sociedade e relações sociais, trabalho e cultura. Para Moniot (*apud* BITTENCOURT, 2012, p.196), “[...] o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão de conceitos”.

Bittencourt também nos chama a atenção para a importância de se localizar os conceitos produzidos em razão do significado que assumem em cada época. A autora adverte que “[...] Para a utilização de muitos conceitos demanda-se muita prudência [...]” (BITTENCOURT, 2012, p.193). Os conceitos frequentemente

empregados na aprendizagem histórica são necessários para tornar o objeto histórico inteligível. Sendo a história algo mutável em constante movimento, os conceitos possivelmente estarão ligados a um determinado contexto, fazendo parte um determinado tempo histórico.

Para o trabalho com conceitos históricos no âmbito da nossa pesquisa utilizaremos como tema central o estudo do patrimônio cultural do município da Serra, fazendo apropriações dos conceitos de patrimônio, cultura e tempo histórico. O desenvolvimento do trabalho com os conceitos mencionados foram descritos e organizados em planos de aula (ANEXO III, IV e V), pois consideramos o planejamento da aula de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos para nossa reflexão abordar o conceito de patrimônio em Paim (2010), nesse sentido nos utilizamos do aporte teórico do conceito de cultura de Burke (2008) e nos apropriamos do conceito de tempo apresentado por Le Goff (2003). Teremos como dinâmica metodológica o uso da fotografia para representar cada conceito trabalhado. Neste aspecto, o desenvolvimento da criatividade dos alunos baseado nas discussões dos conceitos, na fotografia, nas habilidades para associar a fotografia ao conceito de modo a conseguir representar os conteúdos abordados nas discussões será à base da nossa metodologia.

Buscamos por meio do trabalho com conceitos históricos possibilitar experiências significativas no cotidiano escolar envolvendo a história de vida da criança, a história local e a identidade individual e coletiva da comunidade.

## **5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

### **5.1 Contextualização do campo de pesquisa**

Neste capítulo, apresentaremos uma breve descrição do município da Serra, campo empírico da nossa pesquisa, localizando o cenário, os sujeitos, a forma estrutural e metodológica que percorremos para analisar e refletir a respeito dos dados que foram produzidos.

Localizado na região metropolitana do estado do Espírito Santo, o município da

Serra, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017)<sup>8</sup>, conta com uma população estimada em 2017 de 502.618 pessoas e possui uma área de 547,637 km<sup>2</sup>. Organizado em 127 bairros na zona urbana, além de uma extensa zona rural, trata-se do maior município em extensão territorial da Grande Vitória e atualmente o mais populoso do estado.

De acordo com Borges (2009), data de 1556 o início do estabelecimento das bases da colonização da atual cidade da Serra. Como mecanismos para o desenvolvimento da colonização em que o donatário da capitania do Espírito Santo pretendia povoar a localidade, o padre Jesuíta Brás Lourenço e os povos Temiminós<sup>9</sup> dão sua origem na fundação da Aldeia de Nossa Senhora da Conceição, que posteriormente passa a ser conhecida como Serra, devido principalmente ao seu relevo. A população inicialmente era composta de índios Temiminós, depois chegaram os colonizadores portugueses trazendo consigo os escravos. Surge através dessa miscigenação o povo serrano (BORGES, 2009).

Por séculos, a população se manteve em um crescente natural através de nascimentos e com poucas ondas migratórias. Essa realidade começou a mudar a partir da década de 1970. De acordo com Borges (2009), a população na ocasião formada por 17.286 habitantes, saltou para 82.450 habitantes em 1980. E isso não parou. Como já registramos, a população serrana atualmente conta 502.618 habitantes, tendo assim acumulado um crescimento de 2.858% em menos de 50 anos. Compreendemos com base nessas informações, uma das características principais da população do município formada por migrantes, os nascidos no município totalizavam apenas 2% da população nas últimas décadas (BORGES, 2009). Com esse aumento significativo da população serrana, o município passou a ser considerado segundo dados do IBGE (2017), o mais populoso do Estado do Espírito Santo.

Com a estagnação da produção cafeeira, principal vetor econômico do município

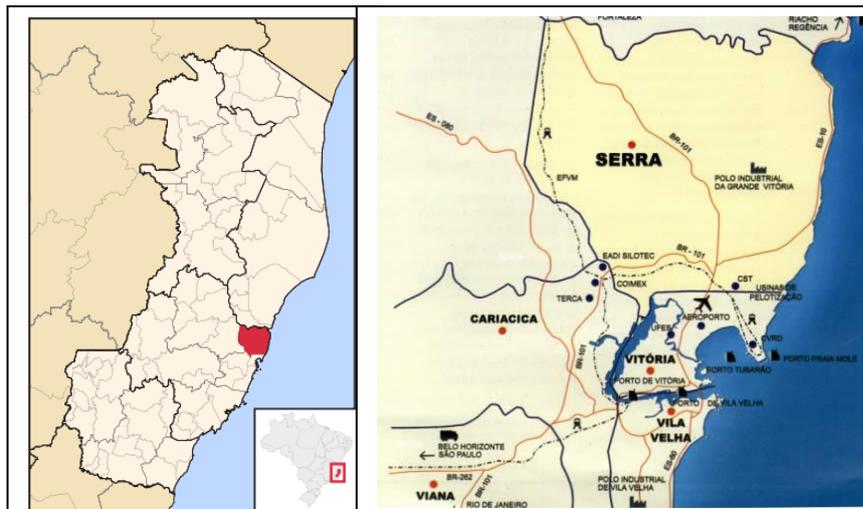
---

<sup>8</sup> Fonte: IBGE (2017). População estimada e comparação entre os municípios do Espírito Santo. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

<sup>9</sup> A invasão francesa na Ilha do Governador (1554), no atual estado do Rio de Janeiro, ocorreram conflitos entre os franceses apoiado pelos tamoios que passaram a atacar os temiminós. Estes, considerados aliados aos portugueses, foram retirados de suas terras, com o objetivo de proteção e realocados em terras capixabas. Uma parte dessa população, juntamente com o padre jesuíta Brás Lourenço, fundou a Vila de Nossa Senhora da Conceição, tardiamente denominada Serra (BORGES, 2009).

até a década de 1960, o fluxo migratório para as cidades se deve à criação de parques industriais a partir da instalação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) no município em 1963. Em consequência o município da Serra, passa a ser o principal Polo Industrial do Espírito Santo e a segunda economia do estado (BORGES, 2009). No mapa a seguir, podemos observar o município da Serra em relação à sua localização no estado do Espírito Santo.

IMAGEM – 1 Mapa do estado do Espírito Santo com a localização do município da Serra/ES



Fonte: Google Maps (Acesso: 05 dez. 2017)

De acordo com dados do IBGE (2017), atualmente o município da Serra está organizado em cinco distritos: Serra (sede administrativa), Calogi, Carapina, Nova Almeida e Queimado. A área rural do município é ampla, sendo que a maior parte da população encontra-se em área urbana. O crescimento urbano, rápido e desordenado que gerou desenvolvimento, também promoveu o alargamento de diversos problemas socioeconômicos. Deve-se aos fluxos migratórios, por exemplo, o crescente índice de analfabetismo e uma grande parcela da população em situação de baixa escolaridade (SERRA, 2015). Em contrapartida, o Sistema Municipal da Serra<sup>10</sup> possui a maior Rede Educacional do Estado do Espírito Santo, e é composto por 125 escolas públicas (60 são unidades de educação infantil e 65 de ensino fundamental).

Segundo Borges (2009), a expansão da região litorânea por consequência do turismo e desenvolvimento de vários setores de prestação de serviço, justificam a

<sup>10</sup> A Lei Municipal nº 2.665, de 30 de dezembro de 2003 cria, institui e disciplina a organização do Sistema de Ensino do Município da Serra, objetivando a coordenação integrada da educação escolar que se desenvolve em seu território (SERRA, 2015).

precária estrutura dos bairros e o baixo nível socioeconômico que foram sendo construídos em função do crescimento do município. A região serrana concentra um importante Centro Administrativo do município. Sua extensa área territorial é cortada pela BR-101 e conta com um grande patrimônio natural e histórico.

Uma das questões latentes da nossa pesquisa se origina nesse crescimento industrial e por consequência, no aumento populacional das últimas décadas. Quando falamos da cultura e tradições de um povo, podemos dizer que são muitos os fatores que influenciam na formação das sociedades humanas. O passado em comum, a identidade cultural, o território que a sociedade ocupa e a mistura de pessoas são alguns exemplos que compõem a formação e identidade de um povo. Entretanto, ao desenvolver nossa pesquisa no município da Serra, percebemos que o processo migratório exacerbado, acabou por diluir ao longo dos anos o sentimento de pertencimento da população. Nosso trabalho percorre caminhos na tentativa de buscar maneiras como afirma Hall (2013, p.40):

[...] afrouxam os laços entre cultura e “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus “locais”. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. O que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo.

Dessa forma, procuramos resgatar e tirar das “zonas do silêncio” (HALL, 2013), todas aquelas culturas, valores, tradições que de certa forma estão sendo ameaçadas pela força da globalização, da migração volumada e desenfreada. Buscamos a via da diversidade e do hibridismo, buscando alternativas do não “[...] apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos[...].” (HALL, 2013, p.52). Esses desdobramentos podem parecer distantes das preocupações da nossa sociedade, mas foi o ponto de partida para nosso estudo.

## **5.2 O contexto da escola e os sujeitos da pesquisa**

A escola escolhida para a realização da nossa pesquisa é uma escola municipal da Serra, cidade do Espírito Santo, que possui funcionários contratados e concursados. São eles: diretor, pedagogos, professores, secretárias, auxiliares de

serviços gerais e estagiárias. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, funciona em dois turnos (vespertino e matutino) e, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, estão matriculados 900 alunos que estão distribuídos em 32 turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A escola funciona das sete horas da manhã às seis horas da tarde. Criada através do decreto nº 9731/97 de 10/04/1997, em decorrência de medidas legislativas junto a LDB (9394/96), se inclui na reforma que promoveu a imposição vertical e hierárquica da corrida à municipalização desse ensino em todo o país. Um dos objetivos dessas medidas era de que os municípios pudessem garantir “mais” recursos para ofertar o ensino por meio do maior número de matrículas, além de ter que atender à educação infantil.

É uma escola pública de referência no âmbito do ensino fundamental, atende não somente o bairro onde esta localizada, Cidade Continental, mas amplia sua oferta de vagas para as comunidades adjacentes. A unidade escolar está situada num bairro que cresceu significativamente, nos últimos anos, no aspecto populacional, porém apresenta-se, ainda, muito carente em opções de lazer, esporte e cultura. A escola assume o papel de referência, nesses aspectos, para as famílias que residem na comunidade e no entorno. Atualmente, a estrutura física da escola é composta por um prédio amplo, com espaço físico razoável, porém que necessita de reformas, mas que permite a implantação de ações que vem sendo vislumbradas para favorecer aos alunos. O espaço esta dividido em um pátio amplo com refeitório, uma sala de informática, uma sala de vídeo, salas da direção, dos pedagogos e secretaria, e as salas de aula divididas em dois andares e um prédio anexo dentro do terreno da escola. A escola caracteriza-se por uma prática de gestão participativa e democrática, buscando envolver a Comunidade Escolar nas tomadas de decisões, o que já ocorrem nas reuniões do Conselho Escolar (uma vez por mês), na elaboração do calendário escolar, reunião de pais, reunião do Conselhos de Classe, bem como nos Plantões Pedagógicos (PP).

O motivo pela escolha dessa escola se caracteriza pela importância para a comunidade por se tratar da única escola municipal do bairro que atende alunos do ensino fundamental I e II. Outra justificativa pela escola é apresentada na transição dos níveis de ensino, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida numa

turma de 5º ano que segundo documentos norteadores como os PCN's e as DCN's, necessitam da consolidação de conhecimentos básicos para o sucesso na etapa seguinte. A partir de nossas percepções a respeito do ensino de história nos anos iniciais durante a pesquisa constatamos a importância em se trabalhar a disciplina de história com os alunos. A formação de conceitos históricos nesta faixa etária possibilita a compreensão de conteúdos mais complexos que serão trabalhados nos anos seguintes. O fato de estarem nesta etapa de ensino, também contribui para o alcance dos objetivos dessa análise, porquanto, nesse momento da vida escolar, os alunos possuem uma bagagem cultural mais rica e complexa, possuem experiências de vida em sociedade, vivências familiares e representações de mundo, que são fatores determinantes na construção de significados e na organização do conhecimento em seus processos cognitivos, como discutido no capítulo 4.

Os sujeitos dessa pesquisa são vinte e dois alunos do 5º ano B do turno matutino, a professora regente da turma e uma estagiária de educação especial que auxiliava uma aluna com necessidades especiais da sala. A professora regente atuou como apoio em todas as etapas cabendo a nós pesquisadores todo o trabalho de aplicação e desenvolvimento da pesquisa. Os alunos possuem entre 09 e 11 anos, e todos foram autorizados pelos pais a participarem da pesquisa. A escolha por essa turma, especificamente, se deu a partir de reuniões com a equipe pedagógica da escola e com o grupo de professores. Diante da disponibilidade e interesse da professora do 5º ano B em realizar a pesquisa, fizemos a proposta que foi aceita prontamente.

Em nosso primeiro contato com a escola, realizamos uma reunião para a apresentação da proposta de trabalho. Estavam presentes a diretora, a pedagoga e a professora da turma na qual desenvolvemos a pesquisa. Apresentamos nosso plano de trabalho com todas as atividades a serem desenvolvidas, esclarecemos todos os questionamentos a respeito do mesmo e definimos o dia da semana e as datas de aplicação da pesquisa. Fomos muito bem recebidos por todas, e em todo o momento a diretora ressaltava o privilégio em ter uma pesquisa tão enriquecedora na escola. Deixaram-nos muito a vontade para utilizar o que fosse preciso e que estivesse ao alcance da escola. A diretora nos entregou o

calendário pedagógico de 2017 para que organizássemos o nosso cronograma acompanhar de acordo com o que a escola estivesse desenvolvendo. Terminamos a reunião com o compromisso de retorno para definirmos o planejamento e os informativos necessários para dar início à pesquisa.

O cronograma abaixo mostra todas as atividades desenvolvidas de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1 – Cronograma de planejamento

EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA PREVISTA				
	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	OUTUBRO
REUNIÃO COM A EQUIPE DA ESCOLA	X				
ENVIO DOS INFORMATIVOS PARA AUTORIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA (ESCOLA E ALUNOS)	X				
ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE AULA E MATERIAL DIDÁTICO		X			
1ª AULA: CONVERSA COM OS ALUNOS, APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO		X			
2ª AULA: TRABALHO COM O CONCEITO "TEMPO" + ATIVIDADE (FOTO)	X	X			
3ª AULA: TRABALHO COM CONCEITO "CULTURA" + ATIVIDADE (FOTO)		X			
4ª AULA: OFICINA DE FOTOGRAFIA			X		
5ª AULA: TRABALHO COM O CONCEITO "PATRIMÔNIO" + ATIVIDADE (FOTO)			X		
6ª AULA: VISITA TÉCNICA AO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO DO MUNICÍPIO DE SERRA			X		
7ª AULA: CONSOLIDAÇÃO DOS CONCEITOS			X		
PRODUÇÃO DO BLOG E ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA				X	
8ª AULA: EXPOSIÇÃO DO BLOG E FECHAMENTO DAS IMAGENS COLETADAS E CONCEITOS CONSOLIDADOS				X	
9ª AULA: APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO FINAL				X	
EXPOSIÇÃO DAS IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA					X

Fonte: Organizado pelos pesquisadores

Todas as etapas descritas acima serão prontamente explicadas e justificadas no item, procedimentos e instrumentos metodológicos a seguir.

### 5.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Por milênios o homem foi caçador [...] Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo [...] (Carlos Ginzbrug, 1989).

Os procedimentos e instrumentos utilizados para nossa pesquisa, tiveram como finalidade descobrir pistas que nos permitissem encontrar possíveis respostas que sanassem nossos questionamentos. A partir do método da investigação de indícios e das informações aparentemente negligenciáveis desenvolvidas por Ginzburg (1989), foi possível descrever a realidade pesquisada. Reafirmamos que essa investigação minuciosa durante o desenvolvimento de metodologias no ensino de história nos anos iniciais na EMEF Irmã Cleusa, constitui-se numa conexão possível entre os fenômenos superficiais reforçada pelo conhecimento direto dos fatos. Como afirma Ginzburg (1989, p.177), “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Nessa perspectiva, procuramos compreender como o trabalho com os conceitos de tempo histórico, cultura e patrimônio, desenvolvidos a partir da história ensinada na escola poderiam ser representados numa imagem fotográfica. Compreendemos assim, que o desenvolvimento de metodologias como a que realizamos em nossa pesquisa em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, constituíram o contexto que sedimentou nossa análise.

Tendo em vista de que nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa participante (PP), umas das preocupações inerentes a essa abordagem se estabelece em encontrar meios e ações metodológicas que envolvam o corpo pedagógico da escola como parceiros ao longo do processo de desenvolvimento. Dessa forma como ponto de partida realizamos uma reunião como já mencionamos anteriormente.

Na tentativa de promover melhores condições ou, como afirma Demo (2008, p.45), “[...] trazer os ventos da alternativa na esfera das ciências sociais”, precisamos necessariamente estabelecermos parcerias com a realidade e sujeitos pesquisados. Mais uma vez Demo (2008, p.43) nos adverte que,

A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino. Ao pesquisador que vem de fora cabe identificar-se ideologicamente com a comunidade, assumindo sua proposta política, a serviço da qual se põe a pesquisa.

Nesse sentido, a escolha pelos instrumentos metodológicos nos conduziu inicialmente a buscar aprofundamento teórico para cada objetivo sinalizado. Após o primeiro contato tínhamos como objetivo traçarmos as parcerias necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, enviamos informativos solicitando a autorização dos pais para a realização da pesquisa com os alunos. Nosso próximo passo foi a elaboração dos planos de aula (ANEXO III, IV E V), que foram desenvolvidos por nós pesquisadores, e posteriormente apresentados a professora da turma juntamente com a pedagoga da escola. A partir da aprovação dos planos por parte da equipe da escola, iniciamos o trabalho efetivo de campo com um primeiro contato com os alunos.

No primeiro encontro com os alunos, fomos muito bem recebidos. A conversa se iniciou com nossa apresentação e a apresentação do trabalho que seria desenvolvido ao longo dos próximos dias. A primeira pergunta direcionada aos alunos foi à luz da teoria de Marc Bloch (2001), que no início do seu livro “Apologia da História” foi indagado por seu filho: Então, porque estudamos História?

Em formato de roda de discussão, a pesquisadora atuou com mediadora e percebemos os seguintes aspectos com relação às falas dos alunos: Dos 22 alunos da turma, 6 alunos responderam que estudar história era importante para conhecermos os costumes e as “coisas do passado” e assim entendermos o presente que vivemos; 8 alunos fizeram referência ao estudo da disciplina de história para aprender sobre o passado e os demais responderam fatos relacionados ao conhecimento do descobrimento do Brasil e povos indígenas. Todas essas respostas se repetiram ao aplicarmos um questionário inicial (ANEXO VI), adaptado de Luiz (2009), que foi proposto após a roda de discussão, tendo como objetivo principal analisar a compreensão que a turma já possuía a respeito do estudo e da importância da disciplina de história na vida escolar deles.

Destacamos algumas respostas obtidas por meio do questionário aplicado que consideramos pertinentes a nossa reflexão e percepção acerca das diferentes aprendizagens produzidas nos alunos sobre a aprendizagem histórica.

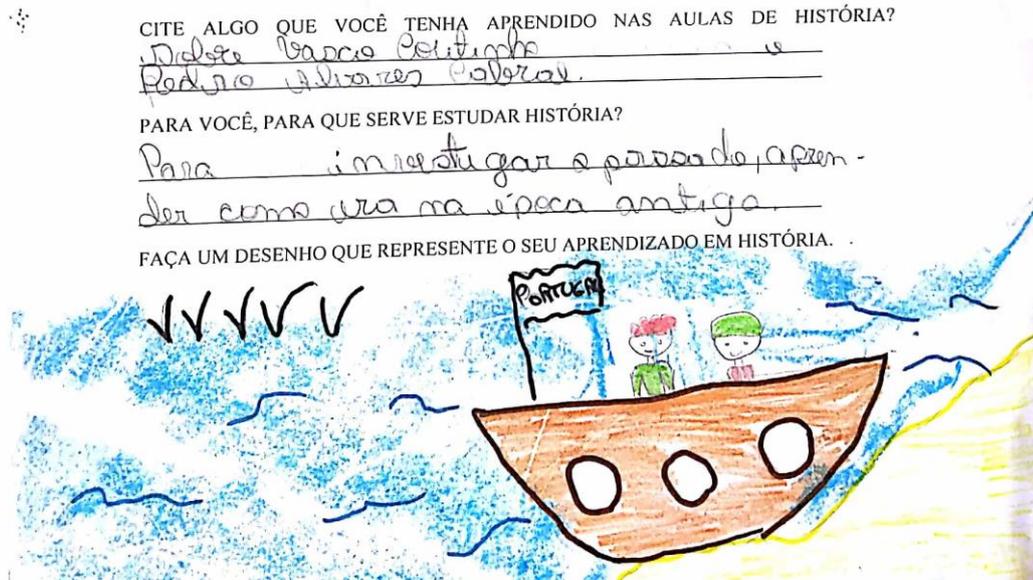


IMAGEM 02 - Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino fundamental “Irmã Cleusa C. R. Coelho”.  
FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

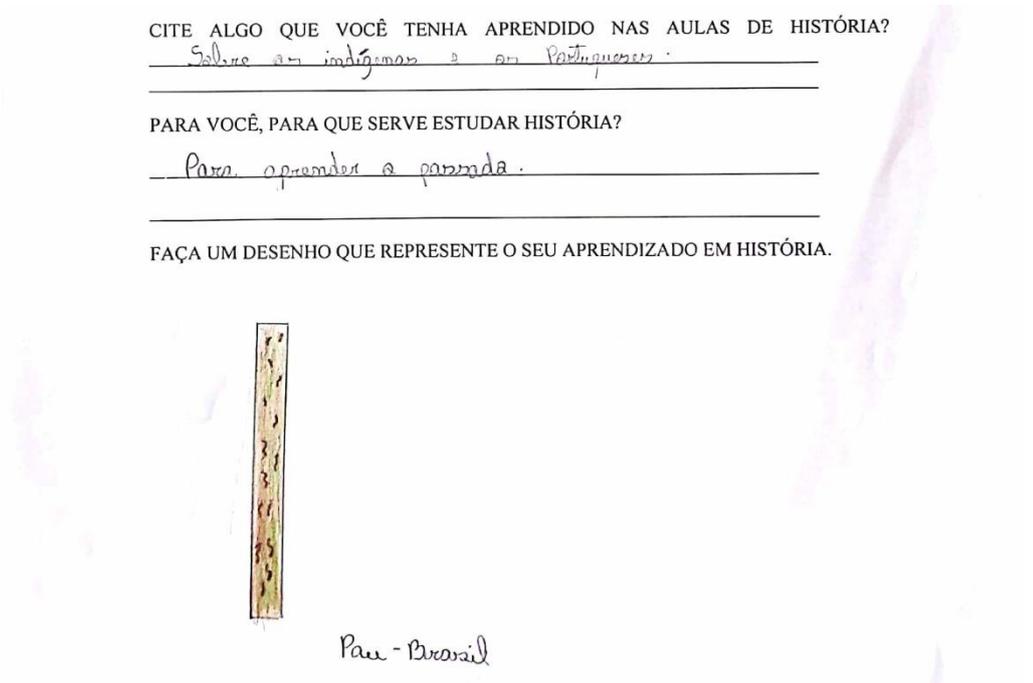


IMAGEM 03 – Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino fundamental “Irmã Cleusa C. R. Coelho”.  
FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

Ao analisarmos as respostas do questionário inicial, percebemos o quanto ainda caminhamos na contramão de uma história que se faz presente nos dias atuais. Observamos através da percepção dos alunos que a história é concebida como algo estanque, fixo e distante. BLOCH (2001, p. 53-54), adverte-nos a esse respeito,

Diz-se algumas vezes: “A história é a ciência do passado”. É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois, em primeiro lugar,] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. [...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens.

Desse modo, nosso esforço em propor estratégias metodológicas tem por objetivo romper com posturas de uma história positivista, até então representadas na prática dos professores dos anos iniciais. Entretanto, também consideramos importante a compreensão do passado para apropriar-se verdadeiramente do presente. Como afirma Benjamim (2012, p.243),

A verdadeira imagem do passado passa voando. O passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade. [...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele de fato foi”. [...] trata-se de fixar uma imagem do passado da maneira como ela se apresenta inesperadamente ao sujeito histórico.

Portanto, a ignorância do passado compromete não só o presente, mas a ação dos sujeitos no presente (BLOCH, 2001). É uma via de mão dupla, pois para compreender o presente é necessário que estejamos conscientes do passado, não como algo distante, mas como tempo contínuo. Nossa abordagem inicial foi diagnosticar por meio do questionário, a visão dos alunos em relação ao ensino de história até então compreendido por eles. Ao final dessa etapa percebemos que um longo caminho precisa ser percorrido para que possamos compreender que a história é a “ciência dos homens no tempo”.

A partir das análises iniciais desenvolvemos nossa pesquisa de campo com o auxílio de alguns instrumentos para coleta de dados. Propomos um modelo de metodologia da aprendizagem vinculado à imagem, neste caso a fotografia. A questão que procuramos desenvolver é aplicar a fotografia no processo de aprendizagem sem que a mesma se reduza a uma prática ilustrativa de uso, mas que esteja diretamente relacionada ao conteúdo trabalhado. A imagem esta vinculada a todos as ações da

nossa vida e na maioria dos objetos que nos rodeiam. Seu valor documental e seu uso se vinculam aos campos da investigação desde sua invenção em 1839.

Na construção de um processo de aprendizagem, na qual se renovam os métodos de ensino e as estratégias didáticas, a alternativa escolhida por nossa pesquisa trata de uma metodologia de inovação, pois desloca o papel decisivo para os estudantes de responsabilidade e participação como princípio norteador do seu próprio processo de ensino aprendizagem.

O Imaginando é uma metodologia de ensino desenvolvida na Universidad Complutense de Madri (UCM), em 2011. Foi trazida para o Brasil no âmbito do Grupo de Pesquisa Acervos Fotográficos (GPAF)<sup>11</sup>, em disciplinas da pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB), relacionadas aos acervos fotográficos. Um outro exemplo de aplicação da metodologia Imaginando, no Brasil – mais especificamente aqui no Espírito Santo, é o Projeto Imaginando Viana<sup>12</sup>, que utilizou a metodologia para facilitar o desenvolvimento e a difusão do conhecimento histórico e cultural do município de Viana. Diz respeito a um projeto de inovação didática que visa à melhoria da qualidade do ensino. Foi desenvolvido pelos professores Juan Miguel Sánchez Vigil (diretor), Antonia Salvador Benitez, Federico Ayala Sorenssem e Maria Oliveira Zaldua da faculdade de Ciências da Documentação, cujos objetivos estavam ligados a fotografia: apresentar novos modelos de aprendizagem, motivar os alunos em suas atividades e criar um banco de imagens para os professores. A utilização dessa metodologia pela UCM tinha como premissa inserir no contexto de ensino o uso e aplicação da fotografia nas disciplinas enriquecendo os conteúdos já abordados, permitindo por intermédio da fotografia o desenvolvimento da criatividade e experiências coletivas.

No âmbito da aplicação dessa metodologia em nossa pesquisa, seguimos a proposta original do projeto já descrita acima, na qual detalharemos melhor a seguir:

- (i) Discussão teórica com os alunos, embasada em bibliografia especializada, para atingir um nível comum de compreensão conceitual de termos específicos: nessa primeira etapa da metodologia Imaginando, dialogamos com a turma por

---

<sup>11</sup> Disponível em: [www.bgpaf.blogspot.com.br](http://www.bgpaf.blogspot.com.br). Acesso em 20 de fev. de 2017.

<sup>12</sup> Disponível em: [www.imaginandoviana.blogspot.com.br](http://www.imaginandoviana.blogspot.com.br). Acesso em: 20 de fev. de 2017.

meio de aulas expositivas e práticas a respeito dos conceitos já selecionados (tempo, patrimônio e cultura). Utilizamos questionários e observação como instrumentos de verificação.

(ii) Produção de imagens inéditas- e/ou reaproveitamento de imagens anteriores feitas pelos próprios participantes- representativas de tais ideias e/ou conceitos: nessa segunda etapa foram produzidas as foto-conceito para representar os conceitos discutidos em sala de aula, conceitos esses abordados no passo (i).

(iii) Consolidação dos conceitos mediante discussão das imagens realizadas por todos (alunos e professores) em sala de aula: nessa terceira etapa da metodologia realizamos a discussão dos conceitos abordados que são requisitos para a compreensão por meio da técnica do grupo de discussão, entrevistas e observação.

(iv) Ajustes nas imagens ou produção de novas em função de tal debate: após o grupo de discussão da foto-conceito e compreensão da representação visual do conceito, alguns alunos percebem a necessidade de ajustes ou até mesmo a necessidade de uma nova produção fotográfica.

(v) Elaboração de ficha descritiva e texto explicativo sobre cada imagem final, com vistas à documentação, criando um banco de imagens (no caso da nossa pesquisa será um blog) de uso não comercial: nessa etapa os alunos produziram uma ficha descritiva explicativa para cada foto-conceito com o objetivo de dar contextualização a produção fotográfica.

A proposta para nossa pesquisa é uma adaptação da metodologia Imaginando para o ensino fundamental. Como trabalhamos com três conceitos, optamos por desenvolver cada conceito separadamente respeitando todas as etapas da metodologia, visando uma melhor compreensão por parte das crianças. Ao final de cada ciclo de trabalho com um conceito, iniciamos o processo com os outros conceitos selecionados. As aulas foram ministradas na própria escola no turno matutino e nos utilizaremos de alguns recursos pedagógicos como data show, vídeos, músicas, dentre outros.

Após a aplicação da metodologia buscamos verificar se as finalidades da proposta do método imaginando foram inseridas no grupo e se foi possível alcançar os objetivos da pesquisa. Para isso analisamos os seguintes aspectos: se o uso e aplicação da imagem fotográfica no processo de aprendizagem foram aplicados com eficiência no processo cognitivo, ou seja, a imagem produzida conseguiu ser associada ao conceito e em consequência a uma ou várias ideias. Nos apropriaremos do processo de construção da representação fotográfica proposto por Boris Kossoy (2007), elaborando a partir das suas reflexões, caminhos que o autor denomina de “desmontagem da imagem fotográfica”.

Para compreender o contexto particular que resultou na materialização da fotografia representados em seus fragmentos de “realidades” e identificando o nível iconográfico dos objetos, partimos de uma sucessão de construções mentais e interpretativas do autor da fotografia, os quais lhe atribuíram determinados significados conforme sua ideologia. Seguiremos na tentativa de “descongelarmos” os significados ocultos, o imaterial que afinal, é que dá sentido a tarefa de registrar aquilo que foi, o “isto aconteceu”, como assinala Barthes (1984). Finalmente alcançaremos o ponto de chegada, o nível iconológico. Esse por sua vez, nos permitirá um mergulho no conhecimento da realidade do tema registrado na imagem, circunscritas no tempo e no espaço podendo decifrar a senha do seu significado (KOSSOY, 1998).

Quem trabalha com a reconstituição histórica por meio da fotografia deve buscar recuperar os mecanismos internos que regeram a *produção* das imagens que são seu objeto de estudo. De outra parte, ele, historiador, como sujeito da interpretação, não escapa aos mecanismos internos que regem a recepção de imagens, posto que é, um receptor (KOSSOY, 1998, p.44).

Verificamos também se foi possível à assimilação dos conteúdos teóricos a partir da fotografia, considerando que por meio desse método os alunos adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas, se expressando melhor oralmente e por escrito; a construção da autonomia no pensar favorecendo a assimilação dos conteúdos trabalhados; se o método favoreceu a relação entre alunos mediante o debate e o intercâmbio de experiências.

A proposta é que a partir das imagens que foram debatidas em sala de aula sejam produzidas múltiplas possibilidades de trabalho. Uma delas é a criação de um banco de imagens fotográficas associadas às ideias geradas pelos alunos e que foi colocado a disposição do professorado para uso em sala de aula por meio de um blog; e por último, tornar público a experiência numa mostra coletiva que foi apresentada de maneira virtual e presencial.

Uma das etapas presente em nosso cronograma de atividade foi a realização de uma oficina de fotografia, desenvolvida na escola com duração de duas horas e trinta minutos no turno matutino. Para essa atividade, fizemos uma parceria com o Professor e Fotógrafo Virgílio Cesar de Mello Libardi, organizada em algumas etapas:

1) Breve histórico da fotografia: Conteúdo apresentado somente com auxílio de projeção de imagens das câmeras escuras dos artistas plásticos, dos Daguerriótipos e Cianótipos. Projetamos imagens da evolução das câmeras (levar um rolo de filme e uma câmera analógica).

2) Importância da fotografia: Promovemos a interação das crianças e discutimos a importância das fotografias: importância temporal (histórica), comportamental (fotografias que provocaram mudanças de pensamento), como documento patrimonial e cultural. Foram distribuídas algumas fotografias (levamos impressas), dividimos os participantes em grupos de dois ou três alunos, eles debateram e disseram quais fotografias são antigas, quais abordavam questões ligadas à cidadania, quais retratavam o patrimônio e a cultura. Reforçamos a importância da fotografia no cotidiano das pessoas.

3) O fotógrafo como autor: Levamos uma moldura nas proporções (3:2) feita a partir de uma folha de papel cartão e demonstramos que é o fotógrafo quem decide o que e de que forma as coisas serão representadas. Noções de composição (usando a moldura e projeção de imagens): centralizar ou não um elemento no quadro; escolha dos elementos prioritários e como arranjá-los no quadro; planos de corte; primeiro e segundo plano, foco e desfoque.

4) Prática fotográfica: Promovemos a prática de fotografia no local, apoiando positivamente aqueles que tiveram dificuldades e incentivando os que absorveram os conceitos básicos já discutidos. Foi o momento no qual se deram estímulos para que eles produzissem e demonstrassem o aprendizado, ao mesmo tempo em que estavam sendo estimulados e desafiados pelos instrutores a buscar um “olhar” mais apurado e intencionado (autoria).

Optamos por realizar a oficina após o trabalho com os dois primeiros conceitos desenvolvidos, conforme cronograma (Quadro 1), impulsionados por dois motivos: agenda do professor oficinairo e, principalmente, para analisarmos até que ponto essa mediação seria positiva e iria se refletir na produção fotográfica dos alunos. Cabe ressaltar que o roteiro da oficina foi elaborado pelo professor e fotógrafo oficinairo com o apoio dos pesquisadores.

Além das atividades com os conceitos que estavam sendo trabalhadas no interior da escola, ou seja, dentro da sala de aula, para possibilitar uma prática fotográfica contextualizada com o último conceito trabalhado e perceber, como dito anteriormente, as possíveis mudanças com o processo de mediação após a oficina de fotografia, realizamos visitas nos locais de memória do município da Serra que contemplavam tanto o patrimônio edificado como questões ligadas ao patrimônio material e imaterial. Por fim, realizamos uma exposição fotográfica<sup>13</sup> com as fotografias produzidas pelos alunos que teve sua abertura dentro da escola e posteriormente foi levada para a Biblioteca Municipal da Serra. Como atividade final, aplicamos uma avaliação (ANEXO VII) que foi elaborada em colaboração com a professora da turma, com o objetivo de verificar o nível de compreensão a respeito da consolidação de todos os conceitos trabalhados em sala. Em nosso plano de trabalho desenvolvemos um cronograma de atividades que se iniciou em março de 2017 e terminou no dia seis de outubro de 2017 culminando com a exposição fotográfica.

Evidentemente não se pode esquecer que a pesquisa participante é uma pesquisa coletiva, colaborativa. A reflexão pessoal é importante, mas a verdadeira mudança vem da autorreflexão coletiva. Por isso, foram blocos de atividades, conforme proposta do projeto imaginando e as adequações realizadas na proposta, para cada campo de conceitos em alguns momentos foram necessárias.

---

<sup>13</sup> As atividades da pesquisa foram desenvolvidas com recursos do Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo (Funcultura), contemplado pelo Edital 002/2016 de Seleção de Projetos Culturais de Educação Patrimonial que tem o objetivo de apoiar projetos que oportunizem a promoção da educação patrimonial no estado do Espírito Santo. Para saber mais a respeito do projeto, acesse: [www.olharesdeumacidade.blogspot.com.br](http://www.olharesdeumacidade.blogspot.com.br).

#### **5.4 A fotografia como fonte e seu potencial cognitivo no ensino de história: análise do trabalho de pesquisa com os alunos, mediado pela imagem-conceito**

Analisando a compreensão do novo status que a escola representa para a sociedade como lugar de construir conhecimento e não mais apenas recebe-los, concordamos com Vygotsky (2005, p.131) quando afirma que:

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se explica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.

É nessa medida que o autor assevera a importância do conhecimento escolar na construção dos conceitos sistematizados no desenvolvimento do pensamento. Ao longo de sua vida e por meio da interação social, a criança adquire saberes descritos por Vygotsky como conceitos cotidianos. O papel da escola nesse processo é apresentar os chamados conhecimentos escolares/científicos historicamente e culturalmente criados.

O conjunto dessas informações, ou seja, a transformação dos conhecimentos já adquiridos pela criança em conceitos sistematizados/científicos proporcionados pela mediação no contexto escolar é defendido por Fontana (2005, p.22) quando afirma que:

Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos pela escola), no processo de elaboração da criança eles articulam-se dialeticamente. Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. [...] Os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente.

Dessa forma, acreditamos ser a escola o espaço propício para o desenvolvimento de conceitos sistematizados. A formação dos conceitos quando desenvolvidos dentro de um espaço formal de aprendizagem, desperta na criança o pensar de maneira diferente sobre alguns processos psíquicos que já realiza passando a estar mais atenta e realizando atividades mentais mais complexas. Contudo, entendemos que os conceitos adquiridos e elaborados pela criança nos anos iniciais, ou seja, no

início da sua escolarização darão suporte para a construção de outros mais complexos nos anos posteriores.

Alicerçados pelo PCNs (1997) e pelas DCNs (2007), consideramos importante pensar as políticas públicas voltadas para a organização do ensino e nos níveis de aprendizagem, propiciando melhores referências metodológicas e críticas para a seleção e organização dos conhecimentos na formação do aluno. Ambos os documentos afirmam ser objetivo do ensino de história no ensino fundamental a construção da noção de identidade, propiciando o estabelecimento da relação entre identidades individuais, sociais e coletivas, e a formação da cidadania. Assim, ambos os documentos ressaltam que a seleção de conteúdos relevantes a serem ministrados para os alunos, deve fornecer “[...] a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupo sociais na realidade vivida [...]” (BRASIL, PCN, 1997, p.43). Dentro dessa perspectiva, o aluno terá a possibilidade de compreender as diversas formas de relações sociais, reconhecendo algumas diferenças e semelhanças entre sua localidade e os espaços de outras coletividades.

Destacam-se para o interesse da nossa pesquisa as considerações que esses documentos trazem sobre construir a proposta de conteúdos a partir da história do cotidiano da criança integrada aos contextos históricos mais amplos. E, simultaneamente quando trata do trabalho com fontes em sala de aula. Ao afirmar que os “Sistemas Educativos” devem propor uma inversão no processo de seleção e organização dos conteúdos, pois ao invés de “conteúdos estanques”, a escola deve propor e investir em “[...] ações pedagógicas que priorizem aprendizagens através da operacionalidade de linguagens visando a transformação dos conteúdos [...]” (DCN, 2010, p.49).

Da mesma forma os PCNs registram que a perspectiva do documento histórico enquanto construção humana deve ser estudada e analisada tanto em sua dimensão material, como na sua dimensão abstrata e simbólica (BRASIL, 1997). Nesse sentido, as imagens fotográficas recebem certo destaque, pois enquanto representação da realidade evidencia aspectos técnicos, estéticos e culturais do seu momento de produção em contextos históricos. Proposto como um trabalho didático-

pedagógico o uso de documentos na sala de aula promove a formação de sujeitos críticos, com atitudes e opiniões.

Um dos objetivos mais importantes do conhecimento histórico se estabelece nos processos de compreensão do sujeito histórico e das relações entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços. Um mecanismo essencial para a aprendizagem do conhecimento histórico é construído no desenvolvimento de metodologias apropriadas para que o aluno tenha um olhar consciente para a sociedade e para si mesmo. A ampliação dos conceitos de fonte se apresenta como uma alternativa eficaz e significativa junto à seleção de conteúdos tornando o processo de aprendizagem agradável e interessante (BEZERRA, 2015).

Para realizamos o trabalho com a fotografia na representação de conceitos históricos, optamos por sugerir três conceitos que, de acordo com reflexões e debates da área do ensino de história, como também à luz da realidade vivida nos anos iniciais do ensino fundamental são os que usualmente dão base para a compreensão a respeito do conhecimento histórico como um todo. É certo que, essa não é uma questão consensual entre os professores e as pesquisas e também não foi nossa intenção reduzir toda a aprendizagem nos conceitos trabalhados em nossa pesquisa. Partimos dessas considerações para iniciarmos um debate construtivo e sugerir possibilidades com os conceitos de Tempo histórico, Cultura e Patrimônio.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. – 8º Ed. Revista – (Obras Escolhidas v.1) – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. (ORG.). **“O saber histórico na sala de aula”** 12.ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORGES, Maria Eliza L. **História & fotografia**. – 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília. DF. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm)> Acesso em: 20 de fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm)> Acesso em: 20 de fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 Mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Casa Civil [da] República Federativa do

\_\_\_\_\_. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 11 Mai. de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento da qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Câmara dos Deputados [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República**. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2017.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

\_\_\_\_\_. **Testemunha ocular: história e imagem**. Florianópolis: Edusc, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Conversas e Controvérsias: o ensino de história do Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UFP, 2001.

CAINELLI, Marlene Rosa & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. “O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional”. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** – Cidades, nº23, Rio de Janeiro: IPHAN/Minc., 1994, p.94 – 115.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação.** Estud. av. vol.5 nº.11 São Paulo Jan./Apr. 1991.

CIAVATTA, Maria. Memória, História e Fotografia. *In.*: **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 72-91, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Mundo do trabalho em imagens:** a fotografia como fonte histórica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Dossiê: Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.171-190, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais:** um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** – 14ª Edição - Campinas, SP: Papyrus, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. *In:* I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 2010. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** – 2 ed., 1ª reimpressão. - Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

FONTANA, Roseli & Cruz, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes do paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 143 – 179.

GUIMARÃES, Selva & SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI:** Em busca do tempo perdido. 4ª ed.(2ª reimpressão) – Campinas, SP: Papyrus, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 10.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: O Efêmero e o Perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fotografia & História**. 4ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LACERDA, Aroldo Dias [et al.]. **Patrimônio Cultural em Oficinas: Atividades em contextos escolares**. 1. Ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* – 5ª Ed. – Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com história e fotografia. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123-147, jan./jun. 2011.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: Leitura da Fotografia Histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Que História é essa? Percursos da História ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

LUPORINI, Teresa Jussara & URBAN, Ana Claudia. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces. In.: **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº2, 1996.

\_\_\_\_\_. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX**. An. mus. paul. [online]. 2005, vol.13, n.1, pp.133-174. ISSN 0101-4714. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47142005000100005>>. Acessado em 29 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, Luiz Guilherme Santos ; ROSA, Léa Brígida Rocha de Alvarenga. **Serra : Nosso Município** : Noções históricas e geográficas do município da Serra. Vitória : Editora Formar, 2ª Edição, 2006.

NORA, P «Mémoire collective», in Jacques Le Goff (curatore). **La nouvelle histoire**, Paris: Retz, 1978.

NORA, Pierre. **Entre história e memória**: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Os Tempos que a História tem... In:** Brasília: Coleção Explorando o Ensino – História. Volume 21, Ensino Fundamental: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História in BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto. 2015.

PAIM, Elison Antonio. **Lembrando, eu existo**. Brasília: Coleção Explorando o Ensino – História. Volume 21, Ensino Fundamental: MEC, 2010.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus dos. *Et al.* **Experiências e reflexões na formação de professores**. Londrina: UEL, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012)> Acesso em 24 de abr. de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”. Serra: SEDU, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: A captura lógica da realidade Social. **His. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, 1999.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (orgs.). **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

VIGIL, J. (Ed.). **Imaginando: uso y aplicación de la fotografía en los procesos de aprendizaje**. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 2012. Disponível em: <[http://apalopez.info/GPAF/IMAGINANDO\\_texto\\_color.pdf](http://apalopez.info/GPAF/IMAGINANDO_texto_color.pdf)>. Acesso em: 14 nov 2016.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3ª Ed. São Paulo: M. Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vygotsky, L.S. et al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.