

**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

2018

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^a. Maria Alayde Alcantara Salim.

SÃO MATEUS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)
Bibliotecário: Filipe Briguiet Pereira - CRB-6 ES-000863/O

M262f Malverdes, Clara Zandomenico, 1982-
Fotografia e ensino : uso e aplicação da fotografia no
processo de aprendizagem no ensino de história e educação
patrimonial / Clara Zandomenico Malverdes. – 2018.
215 f. : il.

Orientador: Maria Alayde Alcantara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. História - Estudo e ensino. 2. Fotografia. 3. Educação
básica. I. Salim, Maria Alayde Alcantara. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo.
III. Título.

CDU: 37

CLARA ZANDOMÊNICO MALVERDES

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 02 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Alayde Alcântara
Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Cristofaleti
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^ª. Dr^ª. Miriã Lúcia Lutz
Universidade Federal do Espírito Santo

“Aquilo que escuto, esqueço.
Aquilo que vejo, recordo.
Aquilo que faço, entendo.” (Confúcio, século V a.C)

Dedico este trabalho aos meus alunos que são minha fonte de
inspiração e grandes responsáveis pela construção da
professora que me tornei.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser auxílio e proteção nos momentos de angústia.

Ao meu esposo Andre Malverdes, grande responsável pelo meu amor à pesquisa. Inspiro-me todos os dias no grande professor que és. Além de companheiro e amigo, foi meu co-orientador durante toda a jornada do mestrado e assumiu as minhas escolhas como se fossem suas. Às minhas filhas Maria Fernanda e Maria Alice pela compreensão e paciência nos momentos de ausência.

Aos meus pais Nedi e Luis Carlos que mesmo à distância foram sempre aconchego e carinho nos momentos de aflição e alegria. Vocês são meus exemplos de caráter e amor incondicional. À minha sogra Luzineia pelo constante apoio e afeto ao longo do processo de pesquisa. Aos meus irmãos pela parceria de uma vida inteira, amigos eternos.

À minha orientadora, Maria Alayde Alcantara Salim. Ser sua orientanda foi o melhor presente que eu poderia ganhar. Sua parceria, palavras de incentivo e dedicação foram imprescindíveis para a escrita dessa dissertação. Obrigada por acreditar no meu potencial e fazer de mim uma professora pesquisadora.

Às professoras Miriã Lúcia Luiz e Rita de Cássia Cristofoleti, pela disponibilidade em aceitar o nosso convite e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica e a todos os professores que ministraram as disciplinas do mestrado. Obrigada pelo companheirismo e a rica troca de ideias. Aos funcionários da Secretaria do PPGEEB pelo atendimento humanizado e eficiente sempre que solicitado.

Não poderia deixar de agradecer ao nosso seletivo grupo de estudo nas pessoas da Laís Perovano, Tamires Cesquine Alves, Greysi Dias Rêgo, Geraldo Francisco Rosa Junior, Maria Amélia Lucas Chaves, Igor Donizete Nunes Bravo, Izaque Alves Coimbra da Silva, Olímpio Muniz Gava. Minha eterna gratidão pela amizade construída e por todos os momentos compartilhados. Agradeço também aos demais colegas da turma pelo apoio sempre que necessário.

À minha querida amiga Viviane de Moraes Garcia Vargas pelo incentivo desde a concepção do projeto até a finalização dessa dissertação. Aos amigos Valdirene

Luiz Batista, Alexandro Meirelles, Joyce Brito e Giovana Caniçali Braga pelas conversas acolhedoras que tornaram o processo de escrita mais leve e alegre.

Aos amigos da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Serra Irmã Cleusa C. R. Coelho, em especial a diretora Rosilene Araujo Martins Stem e a professora Christiane Diirr de Freitas, meus agradecimentos por terem colaborado tornando essa pesquisa possível.

Aos alunos do 5º ano B por todo empenho e dedicação durante nossa pesquisa na escola. Vocês foram parte imprescindível para a construção dessa dissertação.

À Secretaria de Educação do município da Serra por apoiarem a formação continuada dos profissionais do magistério e da constante melhoria da qualidade da educação. Agradeço a oportunidade de realizar esse mestrado com o apoio e a parceria do município.

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, essa pesquisa busca 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, utilizou-se uma proposta metodológica inspirada por um projeto desenvolvido na Universidade Complutense de Madrid intitulado “*Imaginando*”, além da realização de um grupo de discussão, questionários, observações, entrevistas e aulas de campo com uma turma do 5º ano da rede municipal da cidade da Serra-ES. O referencial teórico pautou-se em estudos sobre temas como: ensino de história (BITTENCOURTT, 2011 e FONSECA, 2006) e fotografia (KOSSOY, 2007), como também foram realizadas apropriações (CHARTIER, 1990) dos conceitos de patrimônio (ORÍÁ, 2015), identidade cultural/cultura (HALL, 2013) e tempo histórico (LE GOFF, 2003). Mediante os procedimentos metodológicos explicitados, e considerando o pressuposto de que a leitura da imagem permite a construção do conhecimento histórico escolar, analisou-se a produção fotográfica, a organização desse conhecimento e o processo de elaboração conceitual (VYGOTSKY, 2005) por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo uso da imagem fotográfica. Após a análise das imagens produzidas é possível afirmar que as fotografias possuem funções comunicativas, que, quando utilizadas no ensino, a partir de uma metodologia de análise, disponibilizam informações que podem ser articuladas, para que as imagens configurem histórias sobre o passado auxiliando a interpretação da vida presente. No contexto investigado constata-se a possibilidade do uso da imagem fotográfica como fonte histórica escolar, a qual contribui de forma significativa para a organização dos conceitos e a compreensão dos conteúdos.

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

ABSTRACT

With the historiographical renewal proposed by Bloch (2001) and his dialogue with teaching, schools are seeking more and more educational innovations that can differentiate themselves from traditional models, in which the learning environment is restricted to the space of the classroom, to the almost exclusive domain of the textbook and to an educational process marked by the centrality of the teacher. Aiming at a dialogue between the contribution of new sources in the teaching learning process and the contribution of photography as a methodological tool in the teaching of history, we will seek through this research to understand the use of photography in the process of teaching/learning, bringing the student as a producer and researcher of their own historical knowledge. In order to investigate the possibilities that photography can offer to the process of historical learning, we use a methodological proposal inspired by a project developed at the Complutense University of Madrid entitled "*Imaginando*", in addition to discussion groups, questionnaires, observations, interviews and field classes with a group of the 5th year of a public school in the city of Serra-ES. We review the literature on themes such as: history teaching (BITTENCOURTT, 2011 and FONSECA, 2006) and photography (KOSSOY, 2007), as well as appropriations (CHARTIER, 1990) of heritage concepts (ORIÁ, 2015), culture (HALL, 2013), and historical time (LE GOFF, 2003). Through the methodological procedures explained, and considering that the reading of the image allows the construction of historical school knowledge, we analyze the photographic production, the organization of this knowledge, and the process of conceptual elaboration (VYGOTSKY, 2005) through pedagogical activities mediated by the use of the photographic image. From the analysis of the investigated context we believe in the possibility of using photographic image as a historical school source, which contributes significantly to the organization of concepts and the understanding of contents.

Keywords: History Teaching. Photography. Learning.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Mapa do estado do Espírito Santo com a localização do município da Serra/ES.....	99
IMAGEM 2	Fragmento dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino fundamental “Irmã Cleusa C. R. Coelho”...	106
IMAGEM 3	Fragmento dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino fundamental “Irmã Cleusa C. R. Coelho”...	107
IMAGEM 4	Fotografia inicial produzida por um aluno para representar o conceito de “tempo histórico”.....	120
IMAGEM 5	Fotografia produzida pelo mesmo aluno acima após o grupo de discussão e ressignificação do conceito de “tempo histórico”.....	121
IMAGEM 6	Fragmento da ficha descritiva da imagem 5.....	121
IMAGEM 7	Fotografia produzida para representar o conceito de ‘tempo histórico’.....	124
IMAGEM 8	Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 7.....	124
IMAGEM 9	Fotografia produzida para representar o conceito de ‘tempo histórico’.....	127
IMAGEM 10	Gráfico representativo das fotos do conceito de “Tempo histórico”.....	129
IMAGEM 11	Fotografia produzida para representar o conceito de “cultura”...	134

IMAGEM 12	Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 11.....	135
IMAGEM 13	Fotografia produzida para representar o conceito de “cultura”...	137
IMAGEM 14	Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 13.....	138
IMAGEM 15	Fotografia produzida pelo professor Virgílio Libarde: Oficina de fotografia.....	142
IMAGEM 16	Fotografia reproduzida pelo professor Virgílio Libarde: Oficina de fotografia.....	143
IMAGEM 17	Fotografia produzida pelo professor Virgílio Libardi: Oficina de fotografia.....	143
IMAGEM 18	Gráfico explicativo dos significados de patrimônio.....	149
IMAGEM 19	Fotografia produzida para representar o conceito de “patrimônio”.....	153
IMAGEM 20	Fragmento da ficha descritiva da imagem 19.....	154
IMAGEM 21	Fotografia produzida para representar o conceito de “patrimônio”.....	155
IMAGEM 22	Fragmento da ficha descritiva da imagem 21.....	156
IMAGEM 23	Fotografia da exposição no pátio interno da EMEF Irmã Cleusa.....	159

LISTA DE SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

GPAF - Grupo de Pesquisa Acervos Fotográficos.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PP – Plantões Pedagógicos.

UCM - Universidad Complutense de Madri.

UFF - Universidade Federal Fluminense.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Apresentação e delimitação do tema.....	14
1.2. Caminhos teórico-metodológicos.....	24
2. ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	36
2.1. A História ensinada nas escolas: o ensino de história na educação básica brasileira.....	36
2.2. O Ensino de História nos anos iniciais do município da Serra.....	43
3. A INCORPORAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE DIFERENTES FONTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	53
3.1. As fontes e o ensino.....	53
3.2. As imagens fotográficas como fonte histórica.....	58
3.3. O uso da fotografia no ensino de história.....	63
3.4. Indicações Metodológicas para o estudo da fotografia como fonte histórica.....	67
4. ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES.....	71
4.1 O ensino de história nos anos iniciais da educação básica diante das novas propostas historiográficas.....	71
4.2. A relação entre ensino de história e educação patrimonial: a questão do patrimônio.....	77
4.2.1. Educação patrimonial e o patrimônio na escola: um desafio para a pesquisa.....	83
4.3 O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História.....	86
5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	98
5.1. Contextualização do campo de pesquisa.....	98
5.2 O contexto da escola e os sujeitos da pesquisa.....	101

5.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos.....	104
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.....	113
5.4.1 Análise do trabalho com o conceito de Tempo Histórico mediado pela imagem fotográfica.....	115
5.4.2 Análise do trabalho com o conceito de Cultura mediado pela imagem fotográfica.....	130
5.4.3 Análise do trabalho com o conceito de Patrimônio mediado pela imagem fotográfica.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
6. REFERÊNCIAS	167
ANEXOS.....	174
APÊNDICES.....	179

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 e

ensino de história nos anos iniciais, tendo a fotografia como fonte de ensino da história local focalizando os conceitos de Patrimônio, Tempo histórico 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 as possibilidades de uso da produção fotográfica no ensino de história a partir da 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 essa fonte histórica.

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, 2001a, 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 DCN (2013) considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica incentivando cada

instituição a elaborar seu currículo¹ assegurando sua especificidade. O sentido adotado nessa norma está formulado no item que trata da “Organização curricular: conceito, limites, possibilidades”, que define 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 a importância do “[...] estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL, 2013, p.32).

Em consonância com os PCN, as DCN 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,

¹ 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 que 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 “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.

dependendo das formas e utilização das fontes e conteúdos metodológicos, poderemos incorporar a ideia de que a história é vivida e construída no presente, 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, incita-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. Precisamos estar atentos na forma pelo qual o uso das fontes ao longo do processo de ensino aprendizagem colabora na construção de noções históricas 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 analisada, 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 (2005, 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

específicos que consideramos pertinentes a pesquisa. Temos como primeiro objetivo, 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. 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 Caminhos teórico-metodológicos

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 (2001), 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-los” (2001, p.79).

Seguindo essa mesma perspectiva do fazer histórico proposto por Bloch, Ginzburg (1989) 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, explícita 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, 1989, 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. 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 (2011) nos diz muito a respeito dos conteúdos e métodos de ensino da disciplina de história. Faremos uma breve abordagem 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 (2011), 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.

Com a revolução documental das últimas décadas e com o alargamento do conceito em torno do termo “documento”, a fotografia passou a ser tratada de forma diferenciada. Seu interesse crescente despertou a possibilidade inovadora de informação e conhecimento. Seu surgimento em meados do século XIX, no contexto

da Revolução Industrial, por meio de experimentos de Nicéphore Niépce e Louis Daguerre atestava a possibilidade de promover a fixação da imagem permitindo a partir disso um procedimento de reprodução. Essa técnica posteriormente utilizada serviria para a disseminação em massa da imagem fotográfica nos tempos seguintes, e decisivamente mudaria os rumos da história moderna se transformando em instrumento de apoio a pesquisa nos diferentes campos da ciência.

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 a 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).

A construção de uma nova realidade educativa, os modos de fazer, os saberes e as práticas culturais do tempo presente, são compreendidos 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). Assim, 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.

Neste estudo, utilizamos a proposta metodológica "*Imaginando*", e analisamos a aplicabilidade desse método através das atividades e discursos produzidos ao longo da pesquisa. Desenvolvemos 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 & MARCONI, 2011).

As opções metodológicas da nossa pesquisa fundamentam-se em conhecimentos e preocupações gerados no dia a dia da escola. Como afirmam Moreira e 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)

Essa abordagem metodológica permitiu que a pesquisa se desenvolvesse a partir da articulação com a prática realizada dentro da escola. A busca por um trabalho que inclua 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 (2008, p.79):

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.

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 1980 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).

A 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 que possibilitam o desenvolvimento de eixos temáticos sobre questões locais que se fundamentam nos temas transversais.

Nessa perspectiva, nos baseamos também no conteúdo das DCN quando a mesma, “[...] supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância” (BRASIL, 2001, 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 histórico, 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. 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.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, esta dissertação está estruturada em cinco 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 análise das observações realizadas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa na escola. Elencamos três eixos temáticos de análise: o conceito de Tempo histórico, o de Cultura e o de Patrimônio. Abordamos dessa forma acerca de cada temática trabalhada, bem como procuramos refletir quais as possibilidades e potencialidades a fotografia promove no processo de aprendizagem dos conceitos históricos desenvolvidos.

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 dos anos 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 CAPES², foram identificados 10.171 trabalhos sobre o ensino de história, e apenas 11 desses trabalhos se referem às séries³ 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, como também destacaremos algumas produções bibliográficas.

² 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”.

³ O termo “série” utilizado pela autora antecede o Projeto de lei n° 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei n° 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação previa que sua medida deveria ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.

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 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 2016⁴, 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 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 outros 2 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 trabalhos⁵.

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

⁴ O recorte temporal para a busca dos anais se justifica pela ausência na disponibilização dos anais anteriores nos sites do evento.

⁵ O levantamento foi realizado nos anais publicados no site do Encontro Nacional de Práticas de Ensino – ENDIPE. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores>>. Acesso em 20 set. 2017.

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 os anos 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 nos anos 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 (2011, 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 primária⁶ 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, 2011, 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

⁶ Termo utilizado por BITTENCOURT (2011) para designar “escolas elementares”, ou nos dias atuais, escolas de ensino fundamental/anos iniciais.

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 (2011, 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 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, 2011, 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, 2011, 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, 2011, 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 doutrinação 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 mnemônicos⁷ pelos métodos ativos⁸ não compôs a realidade 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, 2011, 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 (2011, 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.

As propostas para a inserção da disciplina de Estudos Sociais no ensino primário têm início na década de 1930, que posteriormente aperfeiçoando-se são adotadas nas escolas denominadas “experimentais” ou “vocacionais” durante a década de 1960. Após a reforma educacional na fase de ditadura militar pela Lei 5.692 de agosto de 1971, a disciplina foi obrigatoriamente 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, 2011, 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.

⁷ Segundo Bittencourt (2011), “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 memorizar, criava uma série de atividades para ‘o exercício da memória’, constituindo os chamados *métodos mnemônicos*” (p. 68-69).

⁸ Fundamenta-se em Herbart e em Dewey. Segundo Bittencourt (2011), 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).

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. Nesse sentido, 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 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 ressalta em seu texto introdutório que sua constituição ocorreu a partir de reuniões da rede municipal no ano de 2006. Ainda segundo o documento, o objetivo desses encontros era promover uma revisão das diretrizes dos anos finais do ensino fundamental. Até aquele dado momento, não haviam registros ou diretrizes voltadas para a educação infantil, como também para os anos iniciais do ensino fundamental. O documento registra que somente em março de 2008, iniciou-se o processo de elaboração da “Orientação Curricular De Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando saberes, Tecendo diálogos”, diretriz que rege até os dias atuais a educação nas escolas da rede municipal de ensino do município da Serra. Cabe ressaltar que esse documento é uma sistematização das discussões acumuladas nos encontros de formação exclusivamente de professores dos anos finais do ensino fundamental promovidos pela Secretaria de Educação.

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. 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:

[...] 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 histórico, 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, 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.

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 os 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 são levantadas 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 histórico foi o de menor percentual no posicionamento dos professores 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 histórico 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.

Ao confrontarmos o documento com indicação dos conteúdos e as premissas da Orientação Curricular fica evidente as contradições entre eles. 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 objetivo, “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 está presente na organização curricular do século XXI” (BITTENCOURT, 2011, 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 1930. Entretanto, o que encontramos nos livros didáticos dos anos iniciais a respeito desse conteúdo são cronologias 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”[...] (LE GOFF, 2001 apud 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 se configura também como um problema a ser pensado com base nos cursos de formação de professores. 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 está sendo construído. A que realidades o aluno está analisando para construir um referencial de história local? Somente no conhecimento do professor ou está 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 porque é um tema cristalizado na historiografia capixaba 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 relevância para a região. Entre os próprios professores não é um conteúdo conhecido, tão pouco trabalhado. Constatamos também que não aparece nos conteúdos curriculares a história indígena, informações históricas locais relevantes para o repertório intelectual e cultural dos alunos.

Existe uma publicação a respeito dessa temática no município da Serra. O livro intitulado: “Serra – Nosso Município: Noções Históricas e Geográficas” (NEVES & ROSA, 2006) 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 dos anos 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 os conteúdos e objetivos das disciplinas na orientação. 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 sendo um deles o de patrimônio. 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 está 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 utilizam frequentemente a metodologia da educação patrimonial e 81,5% dos professores não a conhecem e 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, 2011, 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. 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 alcançá-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 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 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 está 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 heróica. 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 vinculadas 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. Segundo Bloch (2001) a quantidade de testemunhos históricos é quase infinita. O autor afirma ao se referir as fontes que, as mesmas só falam se forem interrogadas. 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” (SILVA & FONSECA, 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 PCN, 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, 2001a).

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, 2001a, 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, 2011, 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?”.

A reflexão que buscamos aqui envolve perceber a relação intrínseca entre a fotografia (forma de expressão e comunicação não verbal) e a escrita, buscando compreender a síntese de sua produção. Quase sempre a informação visual exposta por uma fotografia possui elementos abstratos e elementos concretos. Entretanto, somente os elementos concretos podem ser visualizados e dificilmente o grau de iconicidade chega a sua totalidade. A legenda de uma fotografia possui funções para além da explicação e complementaridade dos aspectos abstratos. Há também na legenda uma função evocadora que permite ao fotógrafo e ao leitor da fotografia interpretações diversas dentro de contextos culturais distintos. Barthes (1990, p.11) acredita que, “[...] nesse conjunto de mensagens, a fotografia é o centro, circundada pelo texto, título, legenda e diagramação”.

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 (2007-2009), Annateresa Fabris (2007), Ana Maria Mauad (1996-2005) e Miriam Moreira Leite (1993) 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 uma 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 que por sua vez, envolve os processos de subjetivação daquele que interpreta. 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, pois o 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 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 tempos 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, 2010, p. 149).

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 (2004), ressalta a magnitude da fotografia e do ser fotógrafo. Destaca 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, 2004, 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 e significações 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, 1993, 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 privilegiados 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 em 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).

A sociedade do século XX foi marcada pela disseminação do uso da fotografia como documento de identidade das pessoas, como prova de investigações 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.

As novas gerações nasceram num universo repleto de imagens, com as quais muitos professores não possuem tanta intimidade e a proliferação de imagens a que as sociedades atuais estão sujeitas provoca e exige dos educadores novas posturas metodológicas. 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 está 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, como 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 está 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 a autora sugere como afirma Ciavatta (2002, 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, p.45), quando se trata de 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

4.1 O ensino de história nos anos iniciais da educação básica diante das novas propostas historiográficas

O processo de redemocratização ensejou a 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 o processo de mudanças no ensino de história foi iniciado no princípio dos anos de 1980 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 editoras, como também em propostas já produzidas por outros estados. Em São Paulo houve a rejeição da proposta da história temática, entretanto 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 1980 e início dos anos de 1990, 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 à 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” (BLOCH, 2001).

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 histórico 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 1990, 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) tidos 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 municípios 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, torna-se 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: um deles 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. Outro artigo 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 à 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 histórico 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 aprendizagem dos conceitos pelos sujeitos, 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 mundo e a si mesmo, 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, mas 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 artigo, 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 critério 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 imateriais⁹.

⁹ 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>.

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:

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 culturais¹⁰ 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).

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”.

¹⁰ 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).

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 1980, 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, está 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 como um 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 realizar 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 ao encontro dos 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 um 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 (2011, p.183), “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, 2011, 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*",

estes por sua vez são, decisivamente influenciados pelos adultos e 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, 2011).

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 está 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 sociogênese¹¹ ou história cultural, que a história dos grupos culturais mediam e constituem as formas de funcionamento psíquico dos sujeitos. Dessa forma a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas, assim como, media 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

¹¹ Vygotsky nos apresenta quatro planos genéticos que interagem na formação do psiquismo: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Como afirma Marta Kohl de Oliveira (1997, p. 56), os planos genéticos desenvolvidos por Vygotsky explicitam, “[...] a importância da gênese dos processos psicológicos, gerados na constante inter-relação entre o desenvolvimento da espécie, o desenvolvimento do ser individual e a história do grupo onde se insere sujeito”. Ver mais sobre esses estudos em: OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre as diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas a práticas / coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

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 o principal 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 o papel da escola como responsável pela construção dos 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 (2011, 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 capitanias, 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 acadêmica 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 um 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, 2011, 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, 2011, 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 como os de Schmidt (1999) e Bittencourt (2011), 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 realizarem uma análise profunda da realidade que os cerca. Nesse sentido, a mediação cultural para a formação dos conceitos históricos é 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 transformarmos 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 (1991), 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, 2011, 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, 2011, 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 (APÊNDICES II, III e IV), 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 histórico 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)¹², conta com uma população estimada em 2017 de 502.618 pessoas e possui uma área de 547,637 km². 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 Temiminós¹³ 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

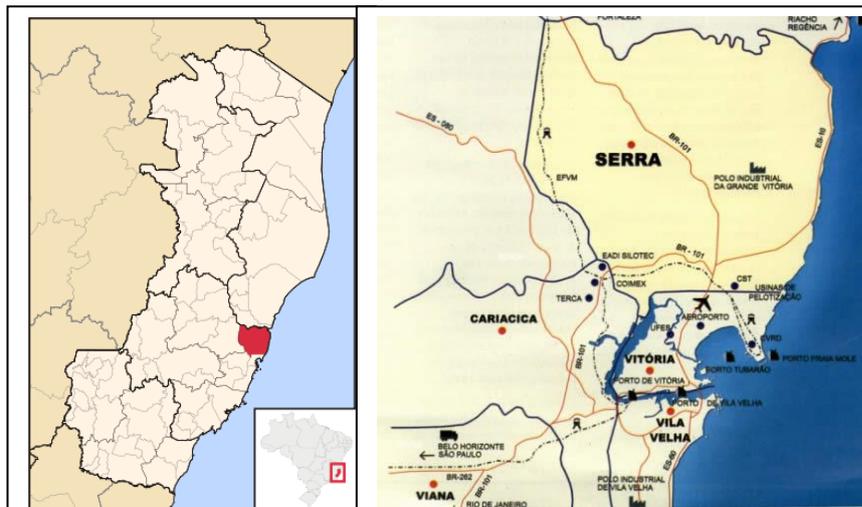
¹² Fonte: IBGE (2017). População estimada e comparação entre os municípios do Espírito Santo. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

¹³ Durante 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).

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 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 Serra¹⁴ 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 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 possibilitar sentimentos e atitudes que segundo 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

¹⁴ 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).

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 (2015) 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 está 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 está 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 Pedagógicos¹⁵ (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 e as DCN, 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 auxilia 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 por meio de um bilhete informativo enviado pela escola. 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

¹⁵ Os Plantões Pedagógicos são reuniões trimestrais que ocorrem no interior da escola. É o momento de contato individual entre professores e pais de alunos, com o objetivo de discutir diversos itens relacionados ao ensino como: comportamento, notas, frequência e tarefas escolares.

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 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 realizadas de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

QUADRO 1 – Cronograma de planejamento – 2017

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 HISTÓRICO" + ATIVIDADE (FOTO)	X	X			
3ª AULA: GRUPO DE DISCUSSÃO DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO + TRABALHO COM CONCEITO "CULTURA" + ATIVIDADE (FOTO)		X			
4ª AULA: GRUPO DE DISCUSSÃO DO CONCEITO DE CULTURA + 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	
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 Ginzburg, 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 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 com a escola traçamos as parcerias necessárias e 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 (APÊNDICES II, III E IV), 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, iniciamos o trabalho efetivo de campo com um primeiro contato com os alunos.

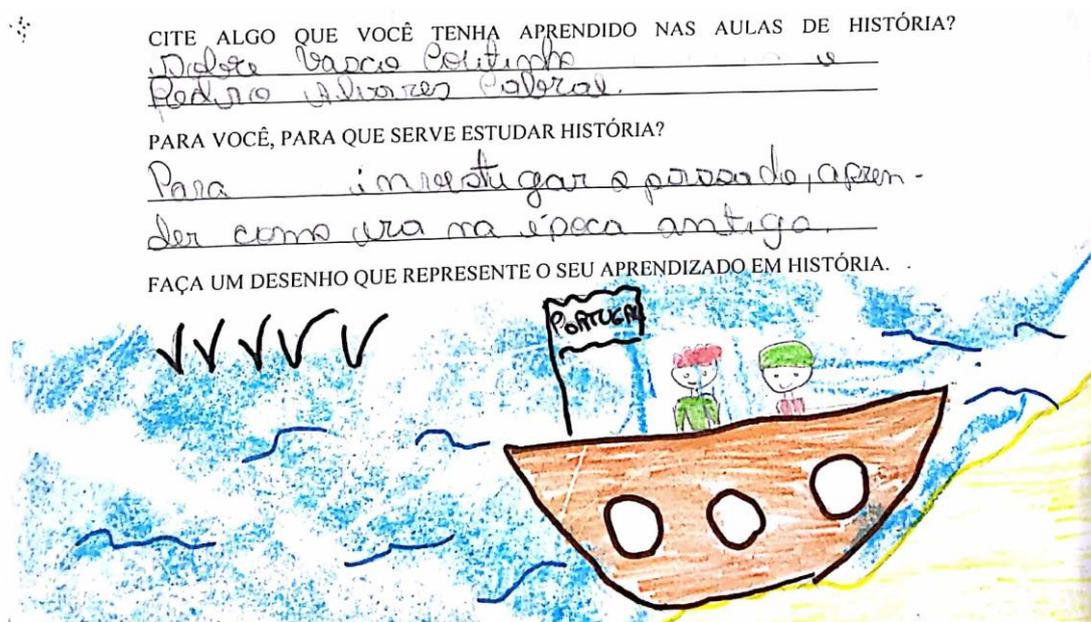
No primeiro encontro com os alunos, fomos muito bem recebidos. A conversa se iniciou com nossa apresentação e a apresentação do trabalho que seria desenvolvido ao longo dos próximos dias. A primeira pergunta direcionada aos alunos foi à luz da teoria de Marc Bloch (2001), que no início do seu livro “Apologia da História” foi indagado por seu filho: Então, para que serve a história? De modo mais amplo, nos referíamos ao realizarmos essa indagação a respeito da utilidade dessa ciência e não à disciplina no formato escolarizado desse campo de estudo.

Em formato de roda de discussão, onde a pesquisadora atuou como mediadora 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 (APÊNDICE I), adaptado de Luiz (2010), 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 perspectivas produzidas nos alunos sobre a aprendizagem histórica.

IMAGEM 2 - Fragmento dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino fundamental "Irmã Cleusa C. R. Coelho".



FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

IMAGEM 03 – Fragmento dos questionários aplicados aos alunos da escola municipal de ensino

fundamental “Irmã Cleusa C. R. Coelho”.

CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Sobre os indígenas e os portugueses.

PARA VOCÊ, PARA QUE SERVE ESTUDAR HISTÓRIA?

Para aprender a história.

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.



Pau-Brasil

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 Benjamin (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 está vinculada a todas 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 desenvolvendo responsabilidade e participação como princípio norteador.

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)¹⁶, 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*¹⁷, 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

¹⁶ Disponível em: www.bgpaf.blogspot.com.br. Acesso em 20 de fev. de 2017.

¹⁷ Disponível em: www.imaginandoviana.blogspot.com.br. Acesso em: 20 de fev. de 2017.

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 meio de aulas expositivas e práticas a respeito dos conceitos já selecionados (tempo histórico, 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 (APÊNDICE V) 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 utilizamos 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 sucesso no processo cognitivo, ou seja, de que forma a imagem produzida conseguiu ser associada ao conceito e em consequência a uma ou várias ideias. Nos apropriamos 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 aprendizagem 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. Além disso, analisamos a construção da autonomia no pensar favorecendo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, como também 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 captada pelos alunos e que foi colocado à disposição do professorado para uso em sala de aula por meio de um blog. Outra contribuição concebida por nossa pesquisa foi tornar público a experiência da produção de fotos-conceitos numa mostra coletiva 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 (levamos 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 cultura e quais retratavam o patrimônio. 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 aprenderam 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, realizamos visitas nos locais de memória do município da Serra que contemplavam tanto o patrimônio edificado como questões ligadas ao patrimônio material e imaterial. Importante ressaltar, que um dos objetivos da atividade era verificar as possíveis mudanças com o processo de mediação após a oficina de fotografia. Por fim, realizamos uma exposição fotográfica¹⁸ com as imagens produzidas pelos alunos que inicialmente ficou dentro da escola e posteriormente foi levada para a Biblioteca Municipal da Serra. Em nosso plano de trabalho desenvolvemos um cronograma de atividades que se iniciou em março de 2017 e terminou no dia 6 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

¹⁸ 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.

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.

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 apenas transmiti-lo aos alunos, 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 (1996, 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 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 PCN (2001) e pelas DCN (2013), 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, 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, 2001a, 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. 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 [...]” (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2010, p.49).

Da mesma forma os PCN 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, 2001a). 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 realizarmos 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. Concordamos 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.

5.4.1 Análise do trabalho com o conceito de Tempo Histórico mediado pela imagem fotográfica

Para o estudo do conceito de “tempo histórico”, tomamos como perspectiva os estudos desenvolvidos por documentos oficiais como os PCN (2001a), como também alguns autores que tratam dessa temática. Inicialmente cabe ressaltar que a escolha por esse conceito se apresenta no fato de que a questão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não buscamos com esse estudo teórico, fazer com que os alunos aprendam todas as

definições de tempo, mas o objetivo é levá-los a compreensão de que existem diversas temporalidades no decorrer e na organização de uma história vivida.

Com base nas reflexões de Schmidt (1999), ao pensarmos na construção do conhecimento histórico, tomamos como ponto de partida a investigação do passado por meio de vestígios encontrados no presente. Pensar nas fontes, nesse sentido, é inevitável, pois através das fontes e vestígios do presente, recriamos o passado que permanece com seus muitos significados e interpretações.

Buscaremos reflexões nos estudos de Le Goff (2003, p.15) que defende uma história como “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança”. O autor considera o “tempo histórico”, matéria fundamental da história transmitindo a ele o “[...] papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história” (LE GOFF, 2003, p. 12). O trabalho com esse conceito está intimamente ligado a nossa tentativa de ir além das concepções ligadas a significados culturalmente enraizados (como por exemplo, o calendário). Uma explicação histórica significativa deve permitir a existência do simbólico, mas também confrontar as representações mediante outros documentos e métodos. Concordamos quando o autor afirma que,

Hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível mais sofisticado, o velho tempo da *memória*, que atravessa a história e a alimenta (LE GOFF, 2003, p.13).

Dessa forma, trabalhamos com o conceito de tempo histórico dentro dessa dimensão de permanências/rupturas, semelhanças/diferenças, tomando como referência experiências da vida de cada criança. A partir do trabalho com o plano de aula (APÊNCIDE II), buscamos a compreensão dos acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade para perceber as permanências e as transformações sociais, econômicas, culturais, dentre outras, na sua própria coletividade tendo como referência especialmente atitudes e observações ligadas ao patrimônio. Todos esses conhecimentos foram observados no desenvolvimento de atividades como: aula teórica, grupo de discussão e realização de atividade escrita.

Por fim, como atividade final do processo de compreensão do conceito de tempo histórico, analisamos a aprendizagem dos alunos mediada pela elaboração de uma

imagem fotográfica representando o conceito estudado, com o auxílio de uma ficha descritiva da imagem contendo informações importantes para o entendimento do contexto a ser analisado.

O trabalho na sala de aula

Iniciamos o trabalho com o conceito de tempo histórico e partimos de uma entrevista realizada pelos alunos na qual alguns funcionários da escola responderam a respeito do significado do conceito de tempo. Dos 22 funcionários entrevistados (cada criança entrevistou um funcionário), 16 relacionaram o conceito a percepções fornecidas pelos sentidos e emoções voltados para a filosofia e questionamentos humanos, como: “O tempo cura todas as coisas”; “O tempo perdido não volta mais”; dentre outros. Os demais funcionários (6 no total) relacionaram o conceito de tempo ao sentido cronológico dos dias, horas, meses e anos.

A segunda atividade constituiu na análise de uma poesia de Marisa Prado, intitulado “O tempo que o tempo tem” de 1997 (APÊNDICE II). Fizemos uma reflexão em torno dos sentidos dados pela autora ao conceito de tempo presente na poesia. Essa atividade foi realizada apenas de forma oral sem objetivos específicos, apenas como atividade introdutória. Após essa conversa, trabalhamos com a exposição dos conceitos representados, tanto pelos documentos oficiais, como dos autores que nos deram aporte, abordando noções de “tempo cronológico”, “tempo de duração” e “ritmos de tempo”. Foi uma aula expositiva e dialogada, pois as crianças faziam muitas perguntas e inferiam diversos comentários a respeito do tema. Perguntas como: “Professora, como eles faziam pra medir o tempo quando não tinha relógio?”; “Esse tempo de duração mostra pra gente o que nós herdamos dos índios e dos portugueses?”; entre outras.

Fechamos a aula aplicando uma atividade de registro para a compreensão do tema trabalhado e propomos como tarefa de casa a produção da fotografia para representar o conceito de tempo tratado até então. A proposta dessa atividade de registro (APÊNDICE II) nos permitiu compreender algumas das questões que se encontravam no campo da dúvida. Percebemos, ao analisar as atividades, que dos 22 alunos, 4 não conseguiram realizar com êxito algumas das atividades de interpretação propostas com a análise de uma poesia. Quando relacionamos o conceito de tempo histórico a algumas imagens outros 4 alunos não conseguiram

relacioná-las aos diferentes tempos trabalhados e quando abordados pelos pesquisadores não conseguiram explicar a intenção da resposta, bem como não foram capazes, naquele momento, de elaborar uma compreensão a respeito do conceito de “tempo”. Entretanto dos 22 alunos presentes, 18 obtiveram êxito em todas as atividades demonstrando segurança e compreensão do processo de construção do conceito.

Até esse momento foi possível perceber o quanto as imagens fazem a diferença no processo de aprendizagem nos anos iniciais. De uma aula considerada “enfadonha” e “chata” pelos alunos, ouvimos várias vezes dos alunos as seguintes frases: “Poxa tia, como é legal estudar história fazendo fotografia, é muito mais fácil entender!”; “Quando a gente vê a foto e estuda o seu significado é muito fácil dizer o que é!”. Entretanto como afirma Maria Eliza Linhares Borges em seu livro *História e fotografia* (2003), o uso frequente na atualidade da fotografia no ensino de história muitas vezes é reduzido à “mera reunião e exposição de imagens coletadas”. O que pretendemos aqui, portanto, é compreender as particularidades da linguagem fotográfica desvendando as muitas realidades e interpretações que ela apresenta em seu resultado final.

Seguindo nosso planejamento e o processo de desenvolvimento da metodologia *Imaginando*, propomos a atividade fotográfica e algumas dúvidas foram surgindo a respeito da produção. Os alunos fizeram perguntas que nos levaram a refletir sobre os conceitos trabalhados, mas nos surpreenderam positivamente. Algumas perguntas realizadas: “Professora, eu posso fotografar uma foto do meu pai quando criança e como ele está agora pra mostrar como ele mudou e o que permanece nele hoje?”; “Tia Clara, eu posso tirar uma foto com minha mãe e minha avó? Assim eu posso mostrar que com o passar do tempo minha família foi aumentando?”; “Eu posso fotografar um objeto antigo que tenho na minha casa?”.

Como afirma Marc Bloch (2001), para muitas ciências o tempo é desintegrado em fragmentos artificialmente homogêneos representando apenas uma medida. Essas percepções dos alunos nos fazem refletir sobre a maneira que temos ensinado nossos alunos. Muitas vezes por desconhecimento, transmitimos saberes cristalizados em nosso passado escolar, carregados de intenções de uma época histórica que já não faz mais sentido na atualidade. Devemos buscar, ao contrário,

realidades concretas e vivas, que segundo o autor “[...] o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. [...] Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança (BLOCH, 2001, p.55)”. Mais uma vez a pesquisa como reflexão de nossa prática dentro da sala de aula, se comprova como imprescindível na construção de uma educação de qualidade pautada na autonomia intelectual.

Realizamos uma adaptação na metodologia *Imaginando*, pois a ampliação do tempo para a captação da fotografia se fez necessária. Dessa forma, no primeiro dia do trabalho com o conceito de tempo histórico realizamos as atividades da dinâmica, a aula expositiva e a atividade escrita. Ao final da aula com as crianças propomos como tarefa (que poderia ser realizada na escola, em casa, ou no local da preferência do aluno), a produção da fotografia para representar o conceito trabalhado.

Ressaltamos que um dos informativos enviados aos pais no início da pesquisa na escola foi a respeito do uso de equipamentos para realizar essa atividade acima descrita. Dos 22 pais informados, 18 concordaram com a participação do filho e disponibilizaram equipamento para a captação da imagem dentre eles: Tabletes, celulares e câmeras. Os demais pais que contabilizamos em 6 pessoas concordaram com a pesquisa, mas disseram não ser possível enviar um equipamento para o desenvolvimento do trabalho. Uma das alternativas dadas a esses alunos foi fotografar no aparelho de algum colega da sala, visto que muitos são vizinhos e amigos. Outra alternativa foi o empréstimo de uma máquina fotográfica e um celular dos pesquisadores e um celular da professora regente da sala disponíveis para fotografarem no âmbito interno da escola em momentos de uso coletivo pelos alunos, ou seja, quando não estivessem em sala de aula.

Nossa segunda aula foi muito agitada. Como prevíamos, os alunos se mostraram inquietos com a dinâmica e utilização de máquinas, celulares e tabletes. Neste dia a proposta era o trabalho com o retorno das fotografias e o grupo de discussão como prevê o passo (iii) que diz respeito a consolidação dos conceitos mediante a discussão das imagens realizadas por todos em sala. Para essa etapa foi permitido que o autor de cada fotografia colocasse seu ponto de vista e os demais colegas

poderiam opinar quando considerasse conveniente. Foi um momento riquíssimo e todos participaram.

No que se refere ao quarto momento da metodologia *Imaginando*, foram necessários alguns ajustes nas imagens, pois foi detectado pelo grupo que dois colegas haviam fotografado imagens que não estavam relacionadas ao conceito trabalhado. Por exemplo: as imagens captadas por esses alunos representavam o tempo relacionado à “temperatura”, sendo que a perspectiva de trabalho estava sendo associada a conceito de tempo histórico. Retomamos a reflexão em torno do conceito de tempo histórico, ressaltando quais aspectos eram importantes para pensarmos o conceito na construção do conhecimento histórico. Durante esse processo percebemos a necessidade do professor estar atento as diferentes percepções que podem ser produzidas. A esses dois alunos foi dada a oportunidade de revisão e uma nova produção fotográfica. Segue abaixo a fotografia inicial e a outra após o grupo de discussão de um dos alunos da classe.

IMAGEM 4 – Fotografia inicial produzida por um aluno para representar o conceito de “tempo histórico”.



FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

IMAGEM 5 – Fotografia produzida pelo mesmo aluno acima após o grupo de discussão e ressignificação do conceito de “tempo histórico”.



FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

O aluno utilizou a ficha descritiva para significar sua segunda produção e explicar o que ela representou.

IMAGEM 6 - Fragmento da ficha descritiva da imagem 5

Título (livre elaborado pelo autor)	
relógio de pendulo	
Data (da criação da foto diálmésiano)	Cidade/local (da criação da foto)
19/04/2017	usina - uru-lago

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem)
uma relógio pendulo que marca o tempo em um relógio
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida)
1. uma imagem de um relógio antigo que já não mais funciona por que ele foi feito o conceito de tempo

FONTE: Arquivo dos pesquisadores

Segue a transcrição da legenda informativa e da legenda literária da Imagem 6:

Legenda informativa: um relógio de pêndulo que marca o tempo cronológico.

Legenda Literária: uma imagem de um relógio antigo que faz parecer uma antiguidade porque ele foi feito a muito tempo atrás.

Neste caso, cabe a análise de construção conceitual proposto por Vygotsky (2005). Levamos em conta a dinâmica na elaboração do conceito de tempo histórico produzido por esse aluno. Após a aula expositiva e dialogada e as atividades na qual possibilitaram as primeiras elaborações do conceito pela criança percebemos que quando essa representação se externalizou em forma de imagem fotográfica, a mediação na tentativa de uma aprendizagem contextualizada se faria necessária.

Percebemos quando analisamos a imagem 4 que o aluno ainda se encontrava na fase de elaboração dos conceitos espontâneos. A aprendizagem de um conceito é processual. Nesse sentido, o aluno está relacionando aquele conteúdo sistematizado da aula teórica aos conceitos cotidianos e suas experiências. Como afirma Vygotsky (2005, p.156), “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve”. Ao possibilitarmos a ressignificação da imagem, proposto nos passos III e IV da metodologia *Imaginando* a partir de uma discussão coletiva na sala de aula, o aluno pôde elaborar com segurança os conceitos sistematizados, construindo um processo dialético entre eles. Segundo Vygotsky (2005),

Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade (2005, p.94).

Assim, dentro da relação de ensino no contexto escolar e na condição de mediadora dos conceitos sistematicamente organizados, a escola mostrou ter uma importante participação no processo de elaboração conceitual no caso pesquisado. E quando solicitado ao aluno representar em uma imagem fotográfica, a produção foi coesa a sua realidade vivida e estudada. Concluímos que a análise do aluno apresenta os elementos constitutivos (fotógrafo, assunto, dentre outros), possui também as medidas de situação (quando e onde foi produzida), como também aspectos

iconográficos representados por sua descrição subjetiva quando escreve: “[...] parece uma antiguidade porque foi feita a muito tempo”.

Apoiados na análise interpretativa da imagem desenvolvida Kossoy (2007), percebemos que todas as etapas da metodologia *Imaginando* foram imprescindíveis para o sucesso da elaboração do conceito de tempo histórico no caso desse aluno em particular. Principalmente, quando nos deparamos com a primeira imagem que, articulada ao conteúdo trabalhado em sala não estabelecia as conexões esperadas por nós pesquisadores e, após o processo de mediação e ressignificação da fotografia foram reestabelecidas coletivamente e individualmente como sugere Vygotsky, da abstração à generalização.

Seguindo com o trabalho de elaboração do conceito de tempo histórico com a turma, realizamos a organização das fotografias e partimos para a última etapa que foi a organização da informação da imagem. Nessa etapa alguns alunos demonstraram dificuldade no preenchimento da ficha descritiva (APÊNDICE V), principalmente nas que necessitavam de maior interpretação da imagem fotográfica. Por exemplo: quando a ficha pedia um título ou uma legenda para a fotografia, muitos nos solicitavam dizendo que não sabiam o que dizer dela. Para a orientação desse processo, nos apoiamos na análise e interpretação dos conceitos de Boris Kossoy (2007) que sugere a desmontagem da imagem. O autor sugere uma codificação pela mediação técnica, cultural e estética do fotógrafo. O preenchimento da ficha foi a última ação nesse dia de aula. Foi uma atividade densa, mas necessária à compreensão do processo de consolidação do conceito, criação da fotografia e compreensão da representação da mesma.

Para essa etapa, apresentaremos duas fotografias representando o conceito de “tempo histórico” e suas respectivas fichas descritivas, que serão analisadas conforme o aporte teórico discutido ao longo de nossa pesquisa. Posteriormente faremos uma análise qualitativa e quantitativa relacionando as demais fotografias ao estudo da imagem e consolidação do conceito trabalhado de modo geral.

IMAGEM 7 – Fotografia produzida para representar o conceito de ‘tempo histórico’



FONTE: Arquivo dos pesquisadores

IMAGEM 8 – Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 7.

Título (livre elaborado pelo autor). Os tempos das plantas	
Data (da criação da foto dia/mês/ano) 20 de abril de 2017	Cidade/local (da criação da foto) Buxos, Escola

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem) A planta cresce mais e morre.
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida) As plantas fazem parte do tempo porque elas nascem, crescem e se reproduzem para representar o tempo.

FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

Tendo como cenário fotográfico a escola, essa aluna procurou dentro das suas limitações, uma vez que ela não possuía o equipamento e usou um dos quais, nós pesquisadores, oferecemos. O objetivo foi captar uma representação presente em seu cotidiano. Nos chamou a atenção a postura dessa aluna diante das atividades, sempre muito participativa e solidária. Outra questão importante observada foi a respeito do discurso produzido por ela durante a produção da fotografia e por consequência no momento do grupo de discussão (posteriormente analisados por nós através de filmagens).

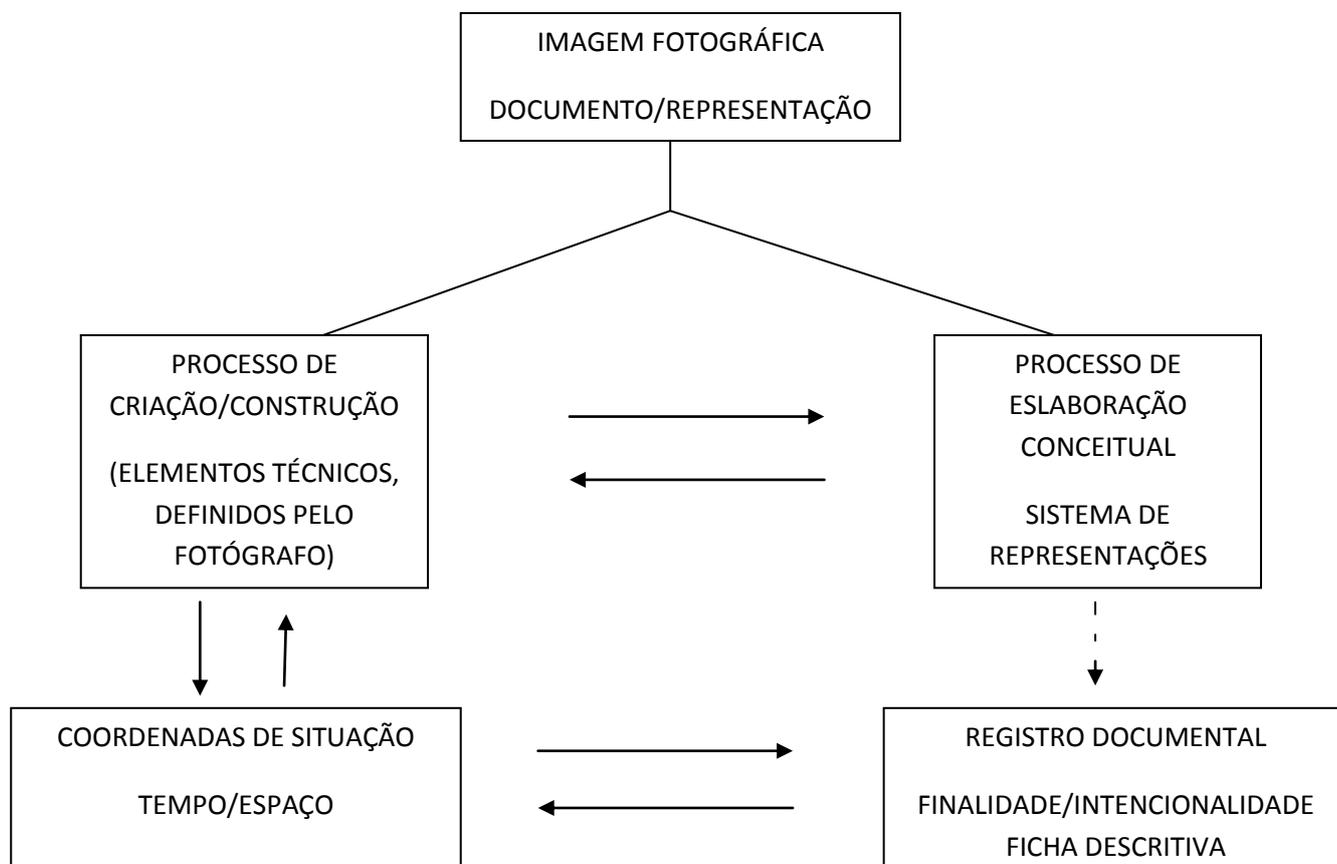
Professora, eu tentei fotografar alguma coisa diferente. Porque quando a gente fala em tempo, vem logo na cabeça o relógio e muitos colegas da sala fizeram a foto de um relógio. Então, queria fazer todo mundo pensar. Pensar que como nós nascemos, crescemos e morremos, as plantas também. Como um ciclo da vida, acho que é isso. O nosso tempo de vida, que muda (Transcrição da filmagem – arquivo dos pesquisadores: trecho da fala da aluna responsável pela produção da imagem 6: grupo de discussão do conceito de tempo).

O grupo de discussão, terceira etapa da metodologia *Imaginando*, nos forneceu indícios para perceber o que a fotografia aparentemente não apresentava. Fizemos com o auxílio das reflexões de Boris Kossoy (2007), uma “dupla arqueologia”, na medida em que determinamos precisamente a gênese da história da fotografia, ou seja, quando no momento do grupo de discussão a aluna relata o processo que gerou o artefato. A outra ação precisa é o reconhecimento do conteúdo da representação, ou seja, por meio da ficha descritiva da fotografia são apresentados os elementos icônicos que compõem o registro visual, os detalhes situando a cena no espaço e no tempo.

[...] o testemunho que se vê gravado na fotografia se acha fundido ao *processo de criação* do fotógrafo. O dado do real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente: registro/criação. [...] dualidade ontológica que convive perenemente nos conteúdos fotográficos (KOSSOY, 2009, p.35).

Para entendermos o permanente processo na qual a fotografia percorre como documento/representação em nossa pesquisa, o quadro 2 nos auxilia a visualizarmos esse conjunto de elementos presentes na imagem.

QUADRO 2 – Processo de criação da fotografia.



FONTE: Organizado pelos pesquisadores.

A motivação, em conseguir que o aluno queira aprender, é uma das condições principais para que se produza uma aprendizagem significativa. O método *Imaginando* inicia com a escolha do tema a ser trabalhado, no caso de nossa pesquisa e nesse bloco de análise, o conceito de tempo histórico. Após a descrição específica do tema, relacionar o conteúdo a uma fotografia produzida com intencionalidade pelo aluno é tarefa fundamental para analisar a consolidação do conceito proposto. Desse modo, inferimos análise como sugere Walter Benjamin (2012, p.100), “A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”.

Assim, podemos analisar a imagem 7 e sua respectiva ficha descritiva na imagem 8. Através da dimensão entre as ligações do escrito e o falado, entre o falado e o intencionado, e por fim, entre o que está escrito e a intenção que o torna desse

modo original. Ao descrever a imagem 7 a aluna permite essa ação extra sensível expressada pela linguagem fotográfica. A partir de elementos nada comuns, como a imagem representada por uma planta, a aluna foi capaz de produzir semelhanças entre o conceito de tempo de duração considerando suas dimensões de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. “A escrita, [...] e a linguagem oral seriam um ‘arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (CIAVATTA, 2002, p.48).

IMAGEM 9 – Fotografia produzida para representar o conceito de ‘tempo histórico”.



FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

A imagem 9, será o nosso segundo instrumento de análise para o conceito de tempo histórico. Ao apresentar para a turma no momento do grupo de discussão e consolidação do conceito, outra aluna e os demais colegas foram enfáticos ao dizer: “Essa fotografia com certeza representa o tempo cronológico!”. Neste caso, a análise se aproxima das reflexões de Ana Maria Mauad Essus, que parte da ideia de que as sociedades humanas são constituídas de códigos e convenções que determinam e denominam a cultura.

Nesse sentido o sistema de significações e os códigos controlam e orientam o comportamento humano e sua comunicação. Podemos compreender a fotografia,

nesse contexto, como um artefato produzido pelo homem e também, enquanto mensagem que transmite significado. A análise fotográfica deve resultar tanto de um ponto de vista social dos significados que o fotógrafo tira da realidade, quanto de aspectos da tecnologia fotográfica contemporânea (MAUAD, 1996).

Quando olhamos para a fotografia (Imagem 9) que retrata o “Tempo do relógio”, (título dado pela aluna autora da fotografia) dentro do quadro de representações e códigos sociais, de imediato associamos ao tempo cronológico. É possível classificar a imagem produzida em dois planos como afirma Ciavatta (2002): o plano de forma de expressão, que consiste nas técnicas de produção da imagem, sempre estabelecendo conexões com o texto escrito (ficha descritiva); e o plano da forma de conteúdo que envolve as opções temáticas.

Portanto, ambos os planos, de forma de expressão e o de forma de conteúdo podem ser compreendidos como “sistemas de unidades culturais” (CIAVATTA, 2002). E, a partir de categorias descritas por Mauad (1996), é possível compreender a representação da fotografia produzida pela aluna na imagem 9. São elas: o espaço fotográfico e geográfico, o espaço do objeto e da figuração e por fim, o espaço da vivência. Todos esses elementos históricos permitem compreender a fotografia como produto cultural que “[...] deve ser estudada no processo de sua produção para que se passe da aparência superficial da imagem à captação do seu sentido social” (CIAVATTA, 2002, p.56).

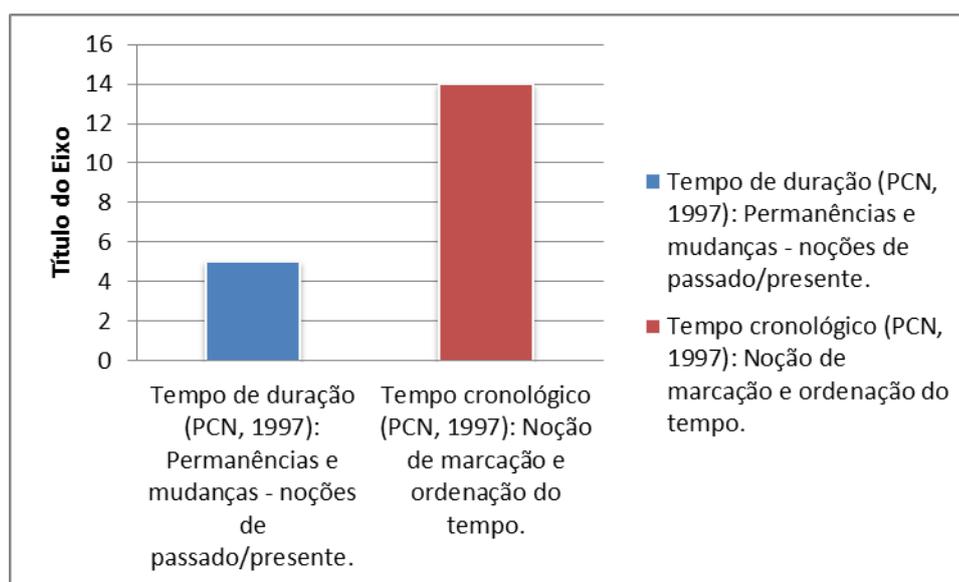
Peter Burke (1997), levanta questões a respeito do contexto histórico em relação aos fenômenos culturais. Cita Panofsky para ressaltar a ideia de que “[...] imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (BURKE, 1997, p.46).

[...] um nativo australiano “não poderia reconhecer o tema *Última Ceia*; para ele essa cena apenas evocaria a ideia de um alegre jantar”. A maioria dos leitores pode se deparar com a mesma situação quando se confrontasse com imagens religiosas hindus ou budistas [...] Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais (BURKE, 1997, p.46).

No aspecto dessa fotografia em particular, a compreensão do conceito trabalhado foi representado na imagem de um relógio a partir dos códigos culturalmente desenvolvidos. Como a própria aluna afirma na ficha descritiva: “[...] um relógio significa tempo praticamente para todos nós. Para praticamente todo mundo o

significado de tempo é dia, horas [...]”. Analisando quantitativamente as demais fichas descritivas cabe ressaltar que, além das 3 fotos por nós analisadas até aqui, foram produzidas mais outras 19 fotografias para representar o conceito de tempo histórico.

IMAGEM 10 – Gráfico representativo das fotos do conceito de “Tempo histórico”.



FONTE: Organizado pelos pesquisadores.

Compreendemos dessa forma ao observarmos o gráfico que 26% dos alunos, cujas fotos não foram expostas por nós para análise direta, realizaram a produção da fotografia com base e associações ao conceito de tempo de duração e ritmos do tempo. Uma dimensão do tempo a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida, como por exemplo ordenando e organizando as ações individuais e sociais. Os demais alunos que representam 74%, realizaram a produção fotográfica relacionando-a ao tempo cronológico, associando 100% das imagens a figura do relógio (de ponteiros e analógico) como objeto que sinaliza e consolida o conceito de tempo para eles. Ambas as categorias foram definidas pelos conceitos trabalhados em sala.

Com base nas análises das fotografias, nos títulos e nas legendas explicativas, conseguimos perceber os aspectos descritos acima. Percebemos ao final do trabalho com o conceito de tempo histórico, que mesmo desenvolvendo conteúdos na perspectiva de romper com a dimensão cristalizada e cronológica do tempo, grande parte dos alunos associou o conceito ao tempo cronológico (evidenciamos

isso no gráfico – Imagem 10). Quando falamos em ensinar noções de tempo à crianças dos anos iniciais, precisamos estar atentos as formas de como atrelar esse conhecimento à noção de geração. “Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual [...] transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com tempo vivido da criança” (BITTENCOURT, 2011, p.212).

Acreditamos que uma aprendizagem significativa nos anos iniciais precisa estar vinculada a uma metodologia que integre os alunos na participação da prática e nas estratégias didáticas desenvolvidas. Nossa observação a respeito do desenvolvimento da metodologia *Imaginando* para o conceito de tempo histórico, se dividiu em duas fases. A primeira podemos dizer que se manifestou na produção da fotografia. Vários fatores como: foi o primeiro conceito trabalhado, portanto era a primeira produção da foto-conceito, insegurança para produzir uma imagem e relacioná-la a um conteúdo, dentre outros, foram percebidos durante o desenvolvimento da aula. O outro fator importante a ressaltar na análise da aplicação da metodologia diz respeito ao grupo de discussão: nesse processo foi gratificante para nós pesquisadores compreendermos as reais dificuldades dos alunos por meio das suas falas e possibilitar a ressignificação de algumas fotografias.

A construção e consolidação coletiva durante o grupo de discussão das fotografias produzidas para o conceito de tempo histórico, foi o ponto alto para nossa análise até o presente momento. Mesmo com as dificuldades em produzir uma foto e associá-la ao conceito, a utilização da fotografia permitiu o desenvolvimento de novas habilidades, ampliando a percepção para o uso dessa ferramenta como fonte histórica. A motivação do aluno e sua participação potencializam seu espírito crítico. Imagem e conceito na perspectiva da nossa pesquisa, constituem-se nos elementos principais para apresentar o conteúdo e a relação entre ambos é imprescindível para atingir os objetivos propostos.

5.4.2 Análise do trabalho com o conceito de Cultura mediado pela imagem fotográfica

A proposta do nosso trabalho ao desenvolver o conceito de cultura busca uma concepção da sociedade que acredita na diversidade étnica e cultural que a

compõe. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) sinaliza a inserção no ensino fundamental e no ensino médio, de atividades que possibilitem o reconhecimento e a mutabilidade das manifestações culturais ao longo da história. São “[...] maneiras sociais plurais de relação e sociabilidade estabelecidas por meio de práticas culturais” (LACERDA *et al*, 2015, p.70). Dentro dessa perspectiva a LDB (1996) afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

Por meio dessa atividade propomos uma reflexão a respeito do conceito de cultura, ampliando as formas de compreendê-lo, pois o mesmo “[...] costumava ser referir às artes e às ciências” (BURKE, 2008, p.43). Assim o nosso compromisso e contribuição visa a superação da discriminação e preconceito da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, especialmente a minorias étnicas e culturais. Caminhamos para um conceito de cultura que valorize as dimensões sociais, materiais e imateriais construindo progressivamente a noção de identidade conhecendo e valorizando a pluralidade sociocultural de outros povos e nações (BRASIL, 2001b).

Como afirma Hall: “[...] em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (2005, p. 36). Portanto, a cultura nacional possui diferenças internas que são ignoradas ao se unificar a cultura nacional em um discurso para que ocorra o exercício do poder cultural. Sendo assim, não se assume que as nações modernas são híbridas culturalmente.

A temática da Pluralidade Cultural presente no PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tratam do reconhecimento e da valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. A discussão do conceito de cultura exposta em nossa pesquisa foi baseada na concepção de Peter Burke (2008). O autor, integrante na corrente historiográfica denominada “nova história cultural” traz a preocupação antropológica com o cotidiano e a sociedade, definindo o conceito de cultura de maneira mais ampla. Nessa perspectiva, concede ao termo cultura a definição de “[...] um todo

complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (BURKE, 2008,p. 43).

Além de reflexões a respeito das diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, nossa intenção é promover o reconhecimento e identificação da diversidade do patrimônio etno-cultural presente na realidade pesquisada, como também em nossa sociedade. Por fim, como atividade final do processo de compreensão do conceito de cultura, analisamos a aprendizagem dos alunos mediada pela elaboração de uma imagem fotográfica representando o conceito estudado, com o auxílio de uma ficha descritiva contendo informações importantes para o entendimento do contexto da imagem a ser analisada.

O trabalho em sala de aula

Importante ressaltar neste momento que, para a realização do grupo de discussão do conceito de tempo histórico nos utilizamos de parte desta aula (de cultura) para finalizarmos a consolidação do respectivo conceito. Algumas adaptações na metodologia *Imaginando* foram necessárias para melhor participação e compreensão do processo por parte dos alunos, assim no início da aula realizamos as atividades com o conceito de tempo histórico, bem como o preenchimento da ficha descritiva das imagens. O tempo previsto para essa atividade foi além do planejado (conforme relato no trabalho em sala com o conceito de tempo), acarretando modificações no planejamento da aula sobre o conceito de cultura.

Dessa forma, iniciamos a aula com o tema “cultura” realizando a dinâmica “Quem é você?” se tornando um momento de descontração e relaxamento para, enfim, darmos início ao trabalho expositivo do conceito de cultura. Percebemos por meio da observação dessa dinâmica que alguns alunos ao expor oralmente as características dos colegas apresentavam dificuldade ao se referir a cor da pele e ao cabelo uns dos outros. Falas como: “Sua pele é escurinha!” (ao se referir a pele negra da colega); ou então: “Ela é assim, um pouco gordinha!”; como também: “O cabelo dele é muito cacheado” (ao se referir ao cabelo afro de outro colega), se repetiram diversas vezes.

É decisivo propiciar um ambiente respeitoso, acolhedor, que inclua a possibilidade de o aluno trazer para a sala de aula seu próprio repertório linguístico e cultural. Falas, costumes, saberes, tradições diversas que sejam trazidas pelos alunos comporão uma base para a ampliação de informações sobre outras culturas. Conhecer a si próprio, sua cultura, organizar esse conhecimento de forma que possa dar-se a conhecer, permitirá a integração entre o vivido e o aprendido (BRASIL, 2001b, p.98).

Esse intercâmbio de ideias desenvolvido por essa atividade inicial permitiu a reconstrução de discursos preconceituosos, promovendo o diálogo sobre o respeito mútuo. Foi possível compreender as muitas manifestações culturais presentes dentro da sala de aula, e mais importante saber respeitá-las.

Seguindo nossa proposta de trabalho iniciamos a exposição do conceito de cultura de forma bastante ilustrativa. Partimos da ideia de como a cultura circula em nossa sociedade citando alguns exemplos como: a família, as instituições educativas e religiosas e, os meios de comunicação. Levantamos questões de como a cultura foi criada na relação entre os indivíduos e por meio de que aspectos ela se apresenta. Elencamos algumas representações na qual a cultura se materializa e explicamos com o auxílio de imagens e pequenos textos. Nos utilizamos da culinária, formas de vestir, crenças religiosas, danças e em alguns costumes presentes em nossa sociedade para refletirmos sobre o que significa cultura nos dias de hoje.

Após a aula dialogada sobre o conceito, o próximo passo proposto por nosso planejamento seria a realização de uma atividade com o objetivo de identificar a consolidação inicial do conceito. Entretanto, não foi possível realizá-la, visto que o tempo previsto para a aula já estava sendo finalizado. Assim, ao final da aula com as crianças propomos como tarefa (que poderia ser realizada na escola, em casa, ou no local da preferência do aluno), a produção da fotografia para representar o conceito trabalhado, neste caso o de “cultura”.

O retorno das crianças em nosso quarto encontro foi mais tranquilo e percebemos a segurança e autonomia com que os alunos dialogaram a respeito de suas fotografias. Iniciamos o passo (iii) da metodologia *Imaginando* em que cada aluno abordou os motivos pelo qual aquela fotografia foi produzida e o que ele quis representar. Cabe ressaltar que não houve necessidade de nos utilizarmos da proposta prevista no passo (iv) da metodologia, pois todas as imagens foram aprovadas pelo grupo e se encaixavam dentro do conteúdo trabalhado e discutido pela turma.

Dos 22 alunos presentes, apenas 1 relacionou a fotografia representando a diversidade nas crenças religiosas; 2 alunos relacionaram a fotografia a danças típicas africanas como um tipo de cultura presente em seu cotidiano; 7 alunos representaram a culinária como elemento cultural, sendo consideradas as culinárias: indígena, africana e imigrante italiana predominantemente. Em maior número foram os que representaram sua produção fotográfica às características como a forma de se vestir. Oito alunos buscaram aspectos relacionados a acessórios como o turbante, roupas e até objetos de decoração, que foram bastante explorados. Outros 4 relacionaram suas fotografias à questão racial, ou seja, expondo elementos como um indivíduo branco e outro negro para representar “a diferença” (palavra presente em três das quatro fichas descritivas).

Após a análise de todo esse material (fotografias e fichas descritivas), percebemos a multiplicidade de sentidos e estratégias que podem ser desenvolvidas no processo de conceitualização. No desenvolvimento da elaboração coletiva e individual os alunos produziam discursos distintos, e uma das fotografias nos chamou a atenção por apresentar os três modos de interpretação discursiva descritos por Fontana (1996): o assentimento, o entrelaçamento e o questionamento. Importante ressaltar que para o conceito de cultura abordaremos duas fotografias para análise direta tornando a pesquisa mais objetiva e intelegível.

IMAGEM 11 – Fotografia produzida para representar o conceito de “cultura”.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

IMAGEM 12 - Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 11.

Título (livre elaborado pelo autor). Vários tipos de cultura	
Data (da criação da foto dia/mês/ano) 04/05/2017	Cidade/local (da criação da foto) Serra, Ma. Escola

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem) " As blusas americanas "
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida) As blusas de frio vieram dos Estados Unidos, ela é usada por todas pessoas, ela também é uma cultura americana.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Transcrição da legenda informativa e da legenda literária da Imagem 12:

Legenda informativa: "As blusas americanas".

Legenda literária: As blusas de frio vieram dos Estados Unidos, ela é usada por todas pessoas, ela também é uma cultura americana.

Quando analisamos a imagem 11, conseguimos perceber por meio da observação do grupo de discussão e do material final (fotografia e ficha descritiva) que a aluna percorreu os três caminhos expostos por Fontana (1996). A relação de aprendizagem estabelecida no contexto da escola permitiu que a aluna relacionasse o conceito a forma de vestir, e através da figura da "Minie" estampada na camisa do colega pode interpretar que aquela camisa era um objeto "americano" (palavra da aluna). Fontana (1996) assinala que até o momento do "assentimento" o dizer da professora, nesse caso, o nosso como pesquisadores era o dominante na elaboração mental da criança. Percebemos que a aluna relacionou o modo de vestir do colega a uma das imagens apresentadas por nós no momento da aula.

Entretanto, quando no momento do grupo de discussão, os sentidos e as estratégias utilizadas pela aluna para produzir a fotografia foram compartilhadas com o coletivo, as reelaborações ocorreram das mais variadas formas. Por exemplo, um dos alunos após ouvir a aluna que produziu a imagem 11 levantou a mão e disse: "Mas professora, se a blusa é dos Estados Unidos, porque na etiqueta está escrito

‘China’?’. Analisamos a fala do aluno levantando questões referentes à globalização que em atividade com os processos culturais, emergem a produção e o consumo. O momento da ressignificação conceitual é imprescindível, portanto oportunizamos as falas e encaminhamos para reflexão as dúvidas recorrentes.

Na busca de compreensão, de apropriação ativa do dizer do outro, este é aproximado das palavras interiores, dos conceitos já internalizados e consolidados ou em processo de elaboração, conceitos espontâneos ou não. A relação entre o discurso apreendido do exterior e as palavras interiores instaura um espaço de discussão, que permeia os dizeres de cada criança e a apropriação que cada uma faz dos dizeres dos outros (FONTANA, 1996, p.129).

Nesse movimento, assimila-se o que faz sentido a sua construção mental individual. Assim, a aluna refez a legenda informativa da foto e o título da mesma. Anteriormente a esse processo ela havia colocado como título: “A cultura americana”, e após o momento da elaboração coletiva ela reescreveu: “Vários tipos de cultura”.

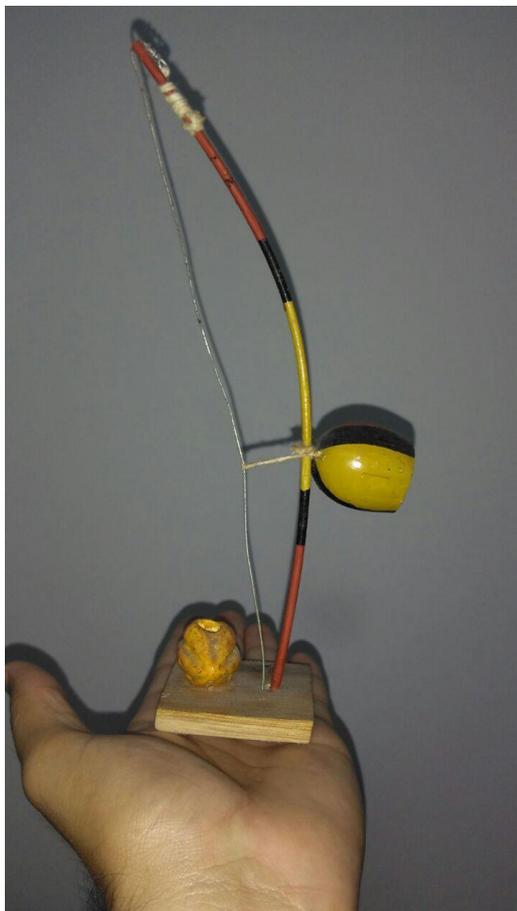
Ainda nesta análise a aluna apresenta o questionamento, última forma de interpretação dos discursos produzidos no processo de elaboração conceitual coletivo. Ao se apoiar nos critérios produzidos pelo colega para ressignificar e reescrever a legenda explicativa da fotografia a aluna problematizou o que foi dito a respeito da sua fotografia. “Nesse processo a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou reorganiza as palavras interiores, induz a novas generalizações” (FONTANA, 1996, p.160).

Nesta primeira análise ficou claro o poder de multiplicar os sentidos que a fotografia pode proporcionar quando a relacionamos a um conceito. A elaboração coletiva proporcionada pela terceira etapa da metodologia *Imaginando* permitiu um novo olhar para a fotografia. Apesar da ampliação do conceito de cultura, decorrente da aproximação entre história e antropologia o que encontramos nos programas curriculares a respeito envolvem somente um conjunto de manifestações artísticas. “Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos” (BEZERRA, 2015, p.46).

Através da análise iconográfica (KOSSOY, 2007), detectamos na imagem 11 os seus códigos e representações. Dentre os elementos constitutivos, a aluna se

identificou como produtora bem como a respeito do que tratava o registro fotográfico. Nas coordenadas de situação, reconstituímos o processo que originou o registro na qual a aluna nos forneceu o lugar e a finalidade do documento. Por fim, na linha proposta pela análise iconológica (PANOFSKY, 2012) compreendemos o conteúdo da imagem: o assunto registrado. Esse processo só foi possível graças ao grupo de discussão e a ficha descritiva da imagem, pois conseguimos a partir da expressão oral em conjunto com a escrita a decifração daquilo que o fragmento visual não tem explícito em seu conteúdo.]

IMAGEM 13 – Fotografia produzida para representar o conceito de “cultura”.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

IMAGEM 14 – Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na imagem 13.

Título (livre elaborado pelo autor). A cultura	
Data (da criação da foto dia/mês/ano) 03/05/17	Cidade/local (da criação da foto) Juazeira/Ceará

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem) A cultura afro-Brasileira
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida) Este instrumento é o berimbau, ele us- ado durante o tempo da escravidão de é usado na prática de capoei- ra.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Na representação do conceito de “cultura” exposta na imagem 13, se destacam os sistemas de significação que permitem a compreensão dos mecanismos constitutivos desse conceito. Pois, sendo a fotografia como fruto do trabalho humano, ela “[...] se faz segundo códigos convencionais da sociedade onde é produzida e tem, por isso, também um ‘caráter conotativo que remete às formas de ser e de agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens [...]” (CIAVATTA, 2002, p.50). Percebemos, então, que para compreender a elaboração da imagem é necessário inseri-la no panorama cultural na qual ela foi construída.

Por exemplo, durante o grupo de discussão observamos que grande parte dos alunos associou o objeto retratado na fotografia aos escravos. Ouvimos essas falas: “Tia os escravos lutavam capoeira pra se defender dos portugueses!”; “Meu tio falou que capoeira é um esporte!”; “Mas tia eu nunca vi ninguém disputar nada ‘dançando’ capoeira!”. A autora da fotografia então finalizou dizendo: “Eu aprendi que a capoeira é coisa de escravo, por isso pensei na foto. Nós não temos raízes africanas tia Clara?” (dando a entender que a capoeira veio da África).

O que esses exemplos sugerem é que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. [...] Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. [...]

Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2013, p.49).

Para captarmos o sentido social na construção da imagem 13, precisamos analisar o contexto cultural na qual ela foi produzida. Neste caso em particular, a aluna demonstrou que já havia consolidado conteúdos referentes à escravidão e a influência dessa cultura em nossa sociedade.

Partimos da análise considerando a negociação de sentidos presente na relação entre quem produziu a fotografia e os receptores da imagem, neste caso todos os outros 21 alunos e nós pesquisadores. Na compreensão desse diálogo vamos considerar três aspectos para a definição do circuito social da imagem fotográfica (MAUAD, 2005). Primeiro a questão da produção: Para a aluna que a produziu o sentido histórico do objeto foi relacionada primeiramente a palavra “escravo”, como podemos observar na ficha descritiva da imagem e na fala da mesma durante o grupo de discussão. A fotografia nesse primeiro aspecto se transforma em tipo de “texto icônico”, pois representa um código específico de comunicação. Por exemplo, quando perguntamos qual a primeira palavra que vinha na cabeça ao olhar para a imagem 13, 90% (ou seja, 19 alunos) dos alunos responderam: “África”.

O segundo aspecto relaciona a questão da recepção e traz para nós a ideia de que a imagem fotográfica foi uma escolha possível da autora. A aluna relatou que fez a escolha pelo objeto a ser fotografado porque aprendeu que berimbau é coisa de “escravo” e ao levantarmos questionamentos em nossa aula a respeito do hibridismo cultural que a sociedade brasileira é composta ela fez a associação: berimbau + escravo= África. Percebemos que quando falamos em ensino de história e, especialmente da população negra no Brasil, a representação se produz sempre pelo viés da escravidão. Compreendemos, portanto, a imediata associação entre a África e a palavra escravo realizada pela aluna ao representar o conceito de cultura na imagem 13. Dessa forma, a fotografia apontou para aluna que a produziu uma conformação histórica, mas também atribuiu esses aspectos para as condições de recepção, pois os demais alunos também atribuíram um valor informativo ao objeto (berimbau) como sendo algo da cultura africana.

Por fim, o último aspecto fundamentado na questão do produto. Nesta etapa da análise percebemos que a tarefa de representar um conceito (neste caso o de

cultura) em uma imagem fotográfica pode potencializar a capacidade narrativa dos alunos. “As imagens nos contam histórias (fatos/acontecimentos), atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a História” (MAUAD, 2005, p.135). Compreendemos que o estabelecimento desse diálogo de sentidos com outras referências culturais entre os alunos permitiu com o auxílio da imagem uma consolidação significativa e contextualizada do conceito de cultura.

A construção coletiva do conceito a partir das mediações culturais constitutivas da vida de cada aluno no momento da atividade de consolidação do conceito nos aproxima da reflexão de Vygotsky (1995, p.150) quando afirma que “[...] no sentido mais amplo todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Tradução nossa).

Além dos aspectos levantados por nós durante a discussão do conceito de cultura, alguns alunos nos questionaram a respeito de uma “cultura maior” (palavras dos alunos), ou seja, como uma aluna perguntou: “Tia então o que a gente pode dizer que é a cultura do bairro, por exemplo?”; outro aluno acrescentou dizendo: “Alguma coisa que só a gente faz aqui e ninguém mais faz igual!”. Todos esses questionamentos nos permitem considerar a importância de atividades como essa.

Após o Decreto 3.551/2000, que instituiu o Registro de Bens da natureza imaterial do patrimônio cultural brasileiro, enfatizou-se a importância de registrar e cultivar os saberes e os conhecimentos presentes nas comunidades. Acreditamos que toda e qualquer manifestação cultural deve ser alvo de estudo como expressão da identidade de uma comunidade. Dessa forma, apresentamos aos alunos possibilidades de definir como “sua cultura” ou “cultura da sua comunidade” um conjunto de atividades das quais os indivíduos do seu grupo estabeleçam uma relação cotidiana de trocas e comunicação. Reconhecemos a importância em exercitar o diálogo e o intercâmbio de experiência como recurso de aprendizagem da cultura.

Ao retomarmos novamente para a análise iconográfica (KOSSOY, 2009) e emprendermos uma “arqueologia” da imagem fotográfica, percorremos duas linhas multidisciplinares sugeridas por Kossoy (2009, p.58): “[...] a decodificação de informações explícitas/implícitas no documento fotográfico [...]”. A reconstituição do

processo que originou a produção final da fotografia na qual os elementos que constituíram sua materialização estão presentes na ficha descritiva representada na imagem 14 (assunto, fotógrafo, suas coordenadas de situação: espaço e tempo). Todos esses detalhes icônicos compõem o conteúdo da imagem.

Quando pensamos na segunda linha de análise lembramos que o documento fotográfico é uma “representação a partir do real” (KOSSOY, 2009). Sendo assim, o registro da imagem 14 é a representação selecionada daquele real, organizado cultural, técnica e esteticamente, segundo o processo criativo da aluna que a produziu.

Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um ‘outro’ ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p.15-16).

Compreendemos que a interpretação iconológica estabelece a visão particular de quem produziu a fotografia, mas possibilita que ele na sua mediação coletiva, cria/constrói a representação. Não há uma regra nesse processo interpretativo, entretanto ao estabelecermos como critérios resgatar a história, o assunto e o processo de criação que resultou na representação da fotografia permite que tenhamos condições de formular proposições metodológicas adequadas.

Ao concluirmos essa etapa da construção do conceito de cultura, percebemos que as diversas produções fotográficas desenvolvidas em torno de variados aspectos (culinária, crenças religiosas, danças etc.) oferece aos alunos a oportunidade de conhecimento de suas origens. “Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo a autoestima[...]” (BRASIL, 2001b, p.51). O efeito potencializador que o convívio escolar possibilita coopera para a construção de práticas indispensáveis na formação ética, responsiva e coletiva dos nossos alunos.

A oficina de fotografia

Para o nosso terceiro encontro, solicitamos previamente a professora regente da turma que ampliasse nosso tempo de aula. Planejamos para esse dia o retorno das

fotografias do conceito de cultura (realizamos o grupo de discussão para a consolidação do conceito e o preenchimento da ficha descritiva) e também realizamos a oficina de fotografia conforme cronograma (quadro 1). Dessa forma, a professora nos permitiu utilizar três aulas germinadas, sendo duas aulas para a realização da oficina. O fotógrafo e professor convidado desenvolveu a oficina com muita dinâmica envolvendo os alunos em todas as etapas que foram realizadas na sala de vídeo da escola. Nossa participação como pesquisadores foi de suporte e auxílio durante o desenvolvimento das atividades.

Em parceria com o fotógrafo elaboramos a ementa (ANEXO III) sempre preocupados com a participação dos alunos. Percebemos por meio da nossa observação que, os alunos demonstraram interesse por todas as atividades propostas. Todos os objetos e materiais utilizados durante a oficina foram levados e organizados pelo professor oficinairo. Grande parte dos alunos nunca havia visto uma câmera analógica e ficaram impressionados com explicação e breve histórico da fotografia.

Durante a segunda etapa da oficina os alunos analisaram algumas fotografias produzidas pelo professor oficinairo e o debate em torno das imagens foi bastante significativo e como já prevíamos a única dúvida foi levantada diante do conceito de “patrimônio”, termo que ainda não havia sido trabalhado em sala. Foram divididos grupos e cada um recebeu 3 fotos para analisar. O professor Virgílio realizou alguns questionamentos a respeito das representações que cada grupo elaborou das fotografias.

IMAGEM 15 – Fotografia produzida pelo professor Virgílio Libarde: Oficina de fotografia.



Fonte: Acervo Virgílio Cesar de Mello Libardi

Motivados pelas perguntas do professor, os grupos elaboraram as seguintes respostas para a imagem 15: “Essa foto representa o conceito de cultura porque aparece dança, música, essas coisas!”; “Acho diferente porque as roupas são coloridas, parece o congo da Serra!”.

IMAGEM 16 – Fotografia reproduzida pelo professor Virgílio Libarde: Oficina de fotografia.



Fonte: Acervo Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

As respostas direcionadas para a imagem 16 foram as seguintes: “A foto representa tempo porque ela está sem cor e parece uma imagem do passado!”; “Representa tempo porque foi tirada a muito tempo atrás!”; “Hoje essa paisagem não é mais assim né, muita coisa mudou!”.

IMAGEM 17 – Fotografia produzida pelo professor Virgílio Libardi: Oficina de fotografia



Fonte: Acervo Virgílio Cesar de Mello Libardi.

Para a imagem 17 apenas uma resposta foi deferida pelos alunos, o que comprova que esse conceito ainda era desconhecido por eles, visto que seria apresentado e

trabalhado em nosso próximo encontro. A respeito do conceito de patrimônio um aluno disse: “Eu acho que faz parte da cultura católica!”.

A intenção do fotógrafo era abrir reflexões em torno do conceito de patrimônio, entretanto nenhum aluno fez essa associação. Conversamos um pouco a respeito das questões levantadas retomando reflexões sobre os conceitos já apresentados em sala e encaminhamos as dúvidas a respeito do conceito de patrimônio partindo de associações com os demais conceitos.

O passo seguinte foi realizado a partir das noções de composição para a produção fotográfica e foi de bastante utilidade para nossa pesquisa, pois nesse momento aos alunos foi permitido o desenvolvimento de habilidades diferenciadas para a captação da imagem. Usando uma moldura o professor desenvolveu noções de composição fotográfica como: centralizar ou não o elemento no quadro; a escolha dos elementos prioritários e como posicioná-los no foco; dentre outros. Esse sem dúvida foi um dos pontos mais positivos e relevantes da oficina.

Como última etapa, realizamos uma prática fotográfica no local apoiando e incentivando positivamente aqueles que tiveram dificuldade afim de que todos tivessem sucesso elaborando os conceitos básicos já discutidos. Um dos objetivos centrais da oficina foi estimular e desafiar os alunos a buscarem um “olhar” mais apurado e intencionado no momento da produção fotográfica do último conceito que ainda iríamos trabalhar.

5.4.3 Análise do trabalho com o conceito de Patrimônio mediado pela imagem fotográfica

Há alguns anos estamos realizando trabalhos com projetos culturais e em atividades de extensão com os alunos do Ensino Básico sobre a história do Espírito Santo, em particular com a história da cidade da Serra. Essa vivência nos possibilitou discussões a respeito das questões sobre a educação patrimonial, usos de lugares de memórias (NORA, 1993) na consolidação do conhecimento. Ampliamos nossas concepções sobre metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem a consolidação da formação dos alunos uma vez que temos uma escassez de material

didático, como também trabalhos que investiguem o ensino de história nos anos iniciais.

Durante nosso percurso como professores de história dos anos iniciais, nos sentíamos instigados em compreender como era possível que crianças que nasceram no município da Serra, não se reconhecerem como parte integrante da história local. A maioria dos alunos, não tinha sequer noção da história de seu município e nunca haviam feito uso social de bens culturais preservados, como o patrimônio arquitetônico da cidade, por exemplo.

O trabalho envolvendo questões relacionadas ao Patrimônio Cultural vem dessa forma, reformular esse conceito, pois prevaleceu durante décadas no Brasil uma ideia vinculada ao patrimônio como sendo somente espaços de 'Pedra e Cal'(BITTENCOURT, 2015). Essa concepção restrita de patrimônio cultural abrangia apenas a importância histórica a sítios arquitetônicos, edificações, monumentos e construções, desconsiderando dessa forma a dimensão imaterial do patrimônio.

Para além de manifestações por meio de objetos, edificações e monumentos, uma ampliação conceitual na percepção de Patrimônio Histórico Cultural ganha força na defesa da preservação e valorização da memória coletiva na qual Pierre Nora definiu como "a memória, ou o conjunto de memórias, mais ou menos conscientes de uma experiência vivida ou mitificada por uma comunidade, cuja identidade é parte integrante do sentimento do passado" (NORA, 1978, p. 398). A ampliação do conceito de patrimônio levou a criação de um novo instrumento de preservação implementado pelo Decreto nº 3.551/2000. Consta nesse decreto, a ampliação para a esfera imaterial do patrimônio, ou seja, conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades, bem como as celebrações religiosas e a vivência coletiva do trabalho que marcam as práticas da vida social, também iriam compor o registro de bens culturais considerados patrimônio.

Concordamos com Canclini (2008), quando defende uma "reformulação do patrimônio em termos de capital cultural", no sentido de definir uma cultura nacional incluindo práticas e saberes de grupos subalternos, subordinados e secundários da sociedade, sendo possível após essa ampliação do conceito de patrimônio. A esse respeito afirma o autor:

Por isso, a reformulação do patrimônio em termos de capital cultural tem a vantagem de não representá-lo como um conjunto de bens estáveis e neutros, com valores e sentidos fixados de uma vez para sempre, mas como um *processo social* que, como o outro capital, acumula-se, reestrutura-se, produz rendimentos e é apropriado de maneira desigual por diversos setores. (CANCLINI, 2008, p.195)

O filósofo alemão Walter Benjamin (2012) contribui a esse respeito quando afirma que “nunca há um documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie”. Assim explora de maneira instigante em sua obra a relação de tensão entre os bens culturais e a luta de classes. O autor sugere ao “investigador historicista”, certa reflexão no processo de apropriação do materialismo histórico na medida em que “[...] todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror” (2012, p.244-245).

Afirma ainda que, a existência desses bens culturais forjados pela barbárie se deve não somente ao esforço de quem os produziu, mas também a “[...] servidão anônima dos seus contemporâneos” (Benjamin, 2012, p.245). A respeito desse processo que conduz os “dominadores” na indução dos bens culturais considerados como documento da cultura, Benjamin assevera que:

Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso, o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa de escovar a história a contrapelo (2012, p. 245).

Dessa forma, esse processo cultural dialógico não está isento de lutas internas, havendo nesse sentido uma seleção e atribuição de valores. Canclini ressalta a esse respeito que: “Ainda que o patrimônio sirva para unificar cada nação, as desigualdades em sua formação e apropriação exigem estudá-lo também como espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos”. (2008, p. 195)

Os projetos para o trabalho com o patrimônio não são neutros. Ao analisarmos uma sociedade de classes, constatamos que são os setores dominantes econômico e intelectualmente que definem quais os bens devem ser conservados. Canclini (1994) chama a atenção para o fato de que o patrimônio cultural em alguns momentos pode expressar a solidariedade e costuma ser um espaço de cumplicidade social,

entretanto alerta para a tentativa de negação da existência de uma sociedade dividida em classes, etnias e grupos por parte das classes dominantes. Ao propormos uma reflexão e prática pedagógica a respeito da educação patrimonial dentro da sala de aula, buscamos uma possibilidade de flexibilização dessas estruturas de poder, dando um espaço para uma cidadania que trabalha com a significação coletiva, utilizando as desigualdades em espaço de luta material e simbólica que visem à valorização das múltiplas experiências sociais.

Teremos como foco principal a utilização de pressupostos e princípios da educação patrimonial a partir do uso da fotografia como ferramenta metodológica, documento e fonte histórica escolar. Dessa forma, considerando as etapas de aplicação/análise da metodologia *Imaginando* e dos demais instrumentos de coleta de dados, analisamos a produção fotográfica e as fichas descritivas realizadas pelos alunos a fim de verificar quais foram as dificuldades e as potencialidades desenvolvidas na consolidação do conceito de patrimônio.

O trabalho na sala de aula

Conforme já foi destacado, a ideia de trabalharmos com o conceito de patrimônio surgiu a partir da necessidade de desenvolver nos alunos uma identificação reconhecendo e valorizando o patrimônio local, seja ele material ou imaterial. O ponto de partida do nosso planejamento era possibilitar a compreensão de que a educação para o patrimônio é um instrumento de conscientização para a preservação da histórica local e regional, na medida em que resgata e valoriza as ações cotidianas portadoras de importância sócio cultural.

Iniciamos nosso planejamento e quinto encontro apresentando um vídeo com diversas imagens de patrimônios capixabas captadas da internet, como também contendo um breve panorama da história do município da Serra. Após o vídeo realizamos uma dinâmica chamada “tempestade de ideias”, que consistia em questionar os alunos a respeito do conceito de patrimônio. O questionamento inicial foi: “Na opinião de cada um de vocês, o que significa ‘patrimônio’?”. Montamos um quadro com todas as palavras ditas representadas a seguir: a palavra “construções” apareceu quinze vezes; a palavra “praia” apareceu cinco vezes; a palavra “praça”

apareceu três vezes; a palavra “shopping” apareceu três vezes e a palavra “igrejas” apareceu quatro vezes.

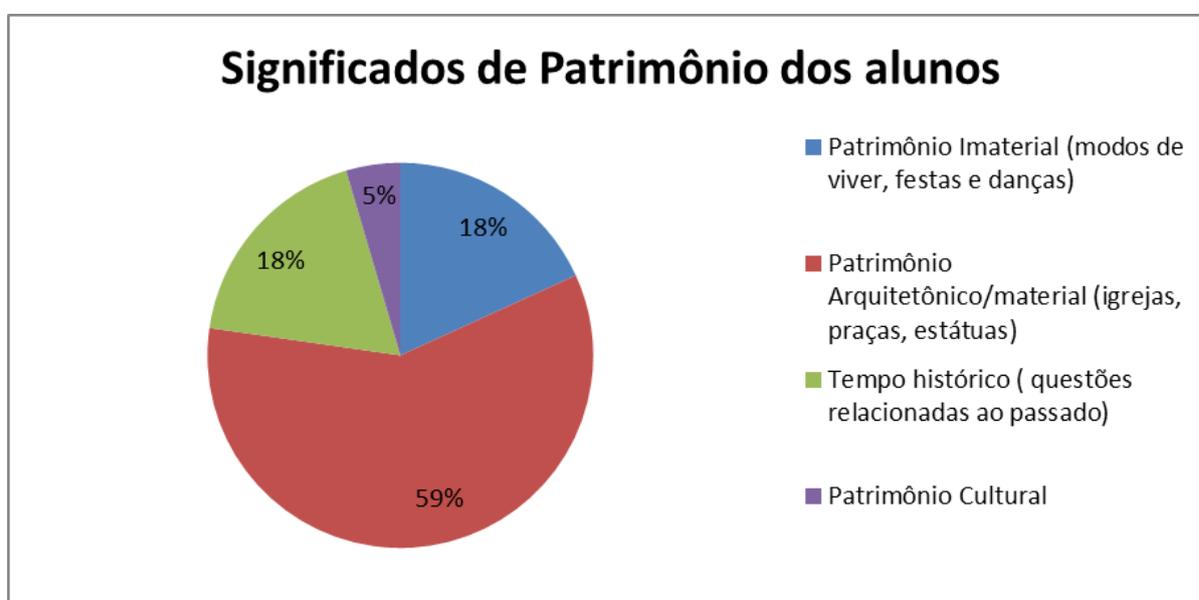
As palavras descritas acima foram mediadas pelas informações do vídeo apresentado aos alunos quando iniciamos nossa atividade. Acreditamos que muitas delas foram apreendidas em consequência das imagens que selecionamos para nossa apresentação. Entretanto, grande parte deles não soube explicar como a palavra dita representava patrimônio, pois nunca haviam ouvido essa palavra. Eles diziam: “Tia, eu nunca ouvi essa palavra ‘patrimônio!’”; “Os outros conceitos, de tempo e cultura a gente já tinha noção, agora patrimônio não faço ideia!”. Mesmo sem uma aprendizagem deliberada 99% das palavras registradas durante a dinâmica tinham relação com o patrimônio edificado, valorizando apenas as questões materiais do patrimônio.

A necessidade em trabalharmos com as temáticas de patrimônio material e imaterial são visíveis para a ampliação da potencialidade das abordagens de bens culturais mais próximos das realidades dos alunos. As noções de patrimônio foram expandidas após a aula expositiva e se inter-relacionaram aos sentidos do grupo através dos valores simbólicos já construídos. Por exemplo, ouvimos falas como: “Então professora, podemos dizer que a cultura das pessoas também é patrimônio?”; “O quadro da minha avó que fica na parede sala da minha casa é um patrimônio da minha família!”; “Tia Clara a dança do congo é um patrimônio imaterial da Serra?”.

Quando paramos para analisar essas falas, percebemos que o estabelecimento da relação entre o bem patrimonial e as vivências reconhecidas nele pelos indivíduos ou grupo sociais é o fundamento mais importante na construção da identidade coletiva. O que buscamos com essa atividade de exposição do conceito e a produção fotográfica que o represente é permitir o exercício da pesquisa “[...] das realidades vividas pelos sujeitos e a consequente enunciação de valores, bens e saberes patrimonializáveis para uma comunidade” (AROLDO et al., 2015, p.29). A intenção principal é despertar para além do conhecimento e representação do conceito, processos reais de registro e preservação, fazendo com que a problemática do patrimônio não seja vivida como algo externo aos sujeitos que vivem o processo cultural, mas como parte de sua vida em curso.

A atividade (APÊNDICE IV) que propomos para a consolidação individual do conceito em sala possui três exercícios. O primeiro diz respeito à identificação e correspondência de imagens às expressões de “Patrimônio Material” e “Patrimônio Imaterial”. Após a análise percebemos que com o auxílio da imagem os alunos conseguiram responder com facilidade e obtiveram êxito, pois dos vinte e dois alunos somente três relacionaram de forma insatisfatória uma das imagens que se relacionava a um patrimônio imaterial contabilizando assim 97% de sucesso nessa etapa da atividade. No segundo exercício, quando perguntamos o significado de “patrimônio”, recebemos as seguintes respostas:

IMAGEM 18 - Gráfico explicativo dos significados de patrimônio.



Fonte: Organizado pelos pesquisadores.

Concomitante ao trabalho desenvolvido durante a aula expositiva percebemos que se torna necessário focalizar o caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio. Compreendemos que a noção estreita que compõe o entendimento de grande parte dos alunos está relacionada a construções, como edificações e organização do espaço urbano. Em número menor, mas para nós significativo 18% dos alunos relacionaram o patrimônio às práticas sociais e as diversas manifestações artísticas e culturais. Curiosamente um dado nos surpreendeu, pois 18% dos alunos associou o conceito de tempo histórico reconhecendo elementos e objetos do passado como algo do universo patrimonial. Somente 5% dos alunos abordou em sua resposta uma percepção de patrimônio cultural mais ampliada permitindo além de questões materiais a admissão de bens

culturais a serem patrimonializados como práticas, lugares, celebrações dentre outros.

Como vemos, projetos educativos caracterizados por dimensões subjetivas e sociais são imprescindíveis no processo de democratização das noções de cultura e patrimônio. “Esta nova face do patrimônio repercute também nas ações educativas desenvolvidas que transitam referências culturais [...] democratizando o direito à memória em diferentes escalas [...]” (AROLDO et al., 2015, p.27). Como último exercício foi proposto que alunos escrevessem quais atitudes poderíamos ter para preservarmos o patrimônio cultural de nossa cidade. Constatamos que 100% dos alunos fizeram referência ao local correto de jogar o lixo para não poluirmos os lugares, como também citaram questões relacionadas ao vandalismo que destrói locais de memória como igrejas, teatros, praças e estátuas.

Seguindo nosso planejamento propomos como tarefa a produção fotográfica para representar o conceito de patrimônio discutido durante a aula. Explicamos aos alunos que para essa etapa de desenvolvimento da metodologia *Imaginando* faríamos uma aula de campo no Sítio Histórico da Serra Sede¹⁹. Selecionamos alguns lugares tendo em vista a importância dentro da história da Serra e sua significação para a comunidade serrana. Foram escolhidos o Museu Histórico da Serra, a Casa do Congo, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, a praça central de Serra-Sede e a famosa estátua do escravo Chico Prego²⁰. Dentro da nossa programação estavam incluídas uma visita guiada ao museu, uma palestra sobre a história a respeito da construção da estátua do Chico Prego e uma apresentação do ritmo do congo (essas duas últimas atividades aconteceram dentro da Casa do Congo).

A proposta pela aula de campo foi pensada por dois motivos importantes: primeiro para permitir que os alunos tivessem contato com o patrimônio cultural tão

¹⁹ É o centro histórico mais antigo do município, que começou junto com sua colonização. Fomentado pela presença da Prefeitura, Câmara de Vereadores, Fórum, bancos públicos e privados além de oito escolas que atendem a moradores de bairros vizinhos, estima-se que mais de 15 mil pessoas circulem diariamente no comércio local. Disponível em: < <http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 09 de jan. 2018.

²⁰ Chico Prego foi um escravo líder da revolução em Queimado, morto por enforcamento na Vila de Nossa Senhora da Conceição da Serra, no dia 11 de janeiro de 1850. A estátua, construída com recurso da lei Chico Prego, concebida e executada pelo artesão Jacob Kuster (Tute), pesa 4 toneladas e está próxima ao local da execução de Chico Prego, há mais de 150 anos. Para saber mais, ver em: Borges, Clério José. "História da Serra". Editora CTC. Serra, 2009.

importante para o reconhecimento da identidade da comunidade local e que, muitos não tinham conhecimento da sua existência nem como centro histórico, tão pouco como centro administrativo do município. O outro motivo que nos levou a realizar essa visita correspondia com a ideia de promover um momento de mediação para a produção da fotografia. Nesse dia, contamos com a presença de dois alunos do Curso de Fotografia da Universidade Vila Velha e que eram orientandos do professor e fotógrafo Virgílio, parceiro da nossa pesquisa. Ambos orientaram e conduziram (sempre quando solicitados) durante todo o nosso passeio as imagens captadas pelos alunos.

O dia determinado para nossa visita técnica ao centro histórico da Serra-Sede foi o nosso sexto encontro conforme o cronograma (QUADRO I). Foi um momento rico em experiências, trocas e construção do conhecimento da história local. A visita aos locais de memória da comunidade serrana proporcionou uma bagagem histórica construída em todos os pontos visitados. Os alunos puderam fotografar durante todo o percurso, e tinham a tarefa de escolher somente uma fotografia para apresentar e compartilhar seus significados em nosso próximo encontro. Realizamos nossa aula passeio no turno matutino durante o período da aula com agendamento prévio em todos os locais visitados.

O retorno das imagens produzidas em nosso sétimo encontro foi surpreendente, pois as fotografias e os significados apreendidos pelos alunos foram além de nossas expectativas. Assim que chegamos uma aluna nos abordou ainda na porta da sala e disse: “Tia eu levei a minha família no final de semana para conhecer a Serra-Sede e meu pai achou incrível. Ninguém na minha casa conhecia e eu levei eles em todos os lugares que a gente foi!”. Com essa recepção o nosso sétimo encontro não poderia ter começado melhor. Dando continuidade ao nosso momento de consolidação coletiva das imagens-conceito, cada um dos alunos apresentou a foto selecionada para representar o patrimônio.

Foram vinte e duas imagens selecionadas. Dessas, 7 fotografias estavam relacionadas ao patrimônio arquitetônico e todas foram registradas dentro da Igreja e em seu entorno. Outras 4 se referem a instrumentos do congo e elementos culturais como pinturas e esculturas produzidas pela comunidade (essas foram registradas dentro da Casa do Congo, conforme identificação da ficha descritiva). Apenas 1

aluno registrou uma imagem fazendo referência ao patrimônio imaterial. Essa foto foi produzida durante a apresentação musical dentro da Casa do Congo. Grande parte dos alunos (ou seja, 45% deles=10 alunos) para representar o conceito de patrimônio utilizou a figura da estátua de Chico Prego. Quando questionados sobre o que os motivou para tal registro, todos foram enfáticos ao dizer que gostaram muito da palestra com a explicação e história da vida desse escravo tão importante para a cidade da Serra.

Alguns questionamentos muito pertinentes e até polêmicos foram realizados durante o grupo de discussão. Por exemplo, nas falas a seguir: “Então professora o padre da igreja não queria que a estátua ficasse na praça perto da igreja porque o Chico Prego era negro? Isso é preconceito, você não acha?”²¹; “Se esse escravo foi tão importante na história da nossa cidade porque a história dele não está escrita no livro de história?”

Todos no momento dos questionamentos nos posicionamos favoráveis a primeira pergunta e concordamos que a história do Chico Prego deveria ser conhecida por todos os serranos. Entretanto, ressaltamos que pesquisas como a nossa dentro da escola, em particular no ensino de história, eram fundamentais no fortalecimento da identidade local. A escola, se apresenta com o *locus* privilegiado para o exercício e questionamento do sentido histórico atribuído ao patrimônio.

Entender as relações indispensáveis da modernidade com o passado requer examinar as operações de ritualização cultural. Para que as tradições sirvam hoje de legitimação para aqueles que as construíram ou se apropriam delas, é necessário colocá-las em cena. O patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus (CANCLINI, 2008, p.161-162).

Quando socializamos o conhecimento historicamente produzido e preparamos as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos devemos ter como ponto de partida questionamentos a respeito da identidade e memória evocadas pela sociedade. Concordamos que “[...] é necessário questionar essa hipótese central do tradicionalismo segundo a qual a identidade cultural se apóia em um patrimônio, constituído através de dois movimentos: a ocupação de um território e a formação de coleções” (CANCLINI, 2008, p.190). Dessa forma evitaremos que o

²¹ O aluno se referia à história contada pelo senhor que construiu a estátua e durante sua palestra relatou a dificuldade em conseguir um lugar para afixar a mesma.

patrimônio sirva de lugar para testemunhos da dominação, reflexões que nos fazem recordar a frase de Benjamin (2012) quando diz que todo documento de cultura é sempre, de alguma forma, um documento de barbárie.

Selecionamos a imagem 19 para analisarmos a consolidação do conceito de patrimônio, por representar a escolha de 45% dos alunos. Como dito grande parte deles associou o conceito a estátua do escravo Chico Prego.

IMAGEM 19 - Fotografia produzida para representar o conceito de “patrimônio”.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

IMAGEM 20 - Fragmento da ficha descritiva da imagem 19.

Título (livre elaborado pelo autor).	
O Chico Prego	
Data (da criação da foto dia/mês/ano)	Cidade/local (da criação da foto)
18/05/2017	Burra - Sede

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem)
A Estátua do Chico Prego.
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida)
Eu escolhi esta estátua porque ela é um patrimônio, ele está no centro do Burra - Sede e o Chico Prego deu a vida dele para os escravos.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

A imagem 19 foi escolhida pela aluna para representar o conceito de patrimônio. A partir da análise da ficha descritiva (imagem 20) percebemos que sua escolha buscou critérios objetivos e intersubjetivos para a significação dada. Na legenda informativa da foto ela explica: “Eu escolhi esta estátua porque [...] o Chico Prego deu a vida dele para os escravos”. Percebemos que o valor determinado dos objetos não está inserido nele próprio, mas possuem significados que são conferidos pelos indivíduos e grupos ao longo de suas vivências e experiências.

Como observou Kossoy (2012, p.47), “Toda fotografia tem atrás de si uma história”. Quando olhamos para uma fotografia precisamos perceber nela o reflexo da sua trajetória e situá-la em três estágios que permitem a decifração de seus significados. São eles: a intenção para que ela existisse; o ato do registro que materializou a fotografia e, por fim, os caminhos percorridos pela imagem, bem como a representação e significação apreendidas. A perspectiva do nosso trabalho com a fotografia defende o seu uso na qualidade de fonte histórica. Se caracteriza como um artefato que nos oferece indícios dos elementos constitutivos (assunto e fotógrafo) como também, reúne um inventário de informações acerca do fragmento de tempo/espaço. Através da materialização desses materiais e técnicas constitui-se uma fonte histórica.

Ao representar o conceito de patrimônio por meio da fotografia a aluna produziu uma fonte histórica e expôs através dela suas marcas nos aspectos materiais/técnicos, temporais/espaciais e expressões visuais abstratas. “São os filtros culturais de cada um que os definem e marcam suas trajetórias pela particularidade dos olhares [...]” (KOSSOY, 2012, p.53). Dessa forma, compreendemos que assim como o conceito, a fotografia também expressa uma ideia, um ponto de vista, uma visão particular do seu autor. Mesmo apresentando uma fotografia que podemos classificar a primeira vista como patrimônio material, são nos detalhes, nos vestígios, na expressão oral e explicativa da fotografia que encontramos o real valor sociocultural interpretados ideologicamente.

IMAGEM 21 - Fotografia produzida para representar o conceito de “patrimônio”.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

IMAGEM 22 - Fragmento da ficha descritiva da imagem 21.

Título O congo	
Data 18/05/17	Cidade/local Serra/SED
DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	
Legenda informativa da foto O congo na Serra	
Legenda literária da foto A fotografia foi produzida para o conceito de patrimônio e representa a dança do congo. Também pode ser cultura e tempo só depende do conceito que eu preciso representar.	

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A imagem 21 foi produzida dentro da Casa do Congo no sítio histórico da Serra Sede durante uma apresentação musical. A fotografia retrata o que configuramos em nossa pesquisa de “patrimônio imaterial”. Termo desconhecido pelos alunos e que mesmo após a explicação em sala não foi recorrente nos registros que representaram o conceito trabalhado nesse bloco de análise.

A relevante contribuição que Vygotsky (2005) desenvolve no processo de significações culturais fornecidas por determinado grupo social, traz para nossa pesquisa um novo olhar para a relação do sujeito com o mundo. Pois, pensar o conceito de patrimônio na escola, dentro da perspectiva do autor significa pensar na construção desse conceito a partir das relações dos sujeitos com determinados bens culturais. As possibilidades de múltiplas significações atribuídas à imagem 18 durante o grupo de discussão nos chamou a atenção para essa análise.

A reflexão sobre o conceito de patrimônio na perspectiva cultural de Vygotsky (2005) nos faz compreender e reconhecer outros sentidos para o patrimônio que vão muito além do seu significado tradicional, visto que ampliamos os contextos sociais e as diversas possibilidades de experiência e mediação. “Essa nova acepção requer [...] modificações na noção de autenticidade do patrimônio que incorporem a

mutabilidade cultural própria a pluralidade da experiência que marca o patrimônio imaterial [...]” (AROLDO te al., 2015, p.30).

Para desenvolvermos a “arqueologia da imagem (CIAVATTA, 2002), a interpretação da fotografia deve se valer também da intertextualidade, seu sentido social como produto cultural. Concluímos por meio da análise da legenda da ficha descritiva (imagem 22) que “[...] a fotografia, como todas as linguagens, não se esgota na ação do fotógrafo, ela estabelece um diálogo com o leitor, que faz a sua leitura sobre aquilo que vê” (CIAVATTA, 2002, p.48).

Ao tomarmos os aspectos que constituem a fotografia e entendermos o processo da sua criação/representação percebemos que o caminho percorrido pela aluna corresponde aos elementos do quadro 2 (página 118). Ou seja, na construção da imagem 21 a aluna definiu os processos de criação elencando um local, um espaço específico e o melhor ângulo para enquadramento e captação da fotografia. Elaborou também todo um esquema de significação para representar o patrimônio e com o auxílio da ficha descritiva registrou suas perspectivas ao apresentar a foto-conceito para o grupo. Contatamos que o caminho percorrido para descrição da fotografia apresenta todo o conjunto de elementos necessários para a interpretação iconográfica e iconológica proposta por Kossoy (2007).

A produção do blog e a exposição

O resultado de todo o processo de captação das fotografias para representar os conceitos desenvolvidos por nossa pesquisa se transformaram em dois importantes produtos. Como parte do nosso cronograma nós pesquisadores produzimos um blog²² institucional (que até a presente data já obteve 1.737 acessos) com o objetivo de divulgar o trabalho realizado, como também multiplicar as experiências vividas e construídas ao longo da pesquisa. A divulgação das imagens e dos planos de aula representa uma possibilidade de intercâmbio de estratégias metodológicas que produza uma aprendizagem mais significativa.

²² Para saber mais acesse: www.olharesdeumacidade.blogspot.com.br. Reiteramos que algumas das 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.

Em nosso nono e penúltimo encontro com os alunos, apresentamos o blog produzido e realizamos algumas demonstrações de uso na tentativa de uma mediação inicial para aprendizagem e navegação pelo blog. Foi uma experiência inovadora tanto para nós pesquisadores como para os alunos, pois esse havia sido o primeiro contato de ambos com essa ferramenta (blog) dentro da sala de aula. Para a realização dessa etapa conseguimos uma parceria com o Laboratório de Sistemas de Informações Digitais do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo. Realizamos essa atividade no turno matutino (horário de aula dos alunos).

Finalizando o cronograma de ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, realizamos uma exposição fotográfica com algumas imagens produzidas pelos alunos e que foram selecionados por nós pesquisadores em parceria com a professora regente da turma. O nosso interesse ao organizar essa exposição além de promover a valorização dos saberes produzidos com o uso dos recursos imagéticos disponíveis, coloca o aluno como agente, como testemunha do processo histórico, como ente portador de cultura e saberes que devem ser levados em conta no processo de ensino aprendizagem. Os alunos deixam de ser expectadores para tornarem-se agentes deixando suas impressões, seu olhar no diálogo com o conhecimento histórico adquirido por meio dos conceitos desenvolvidos.

A exposição se realizou no interior da escola e contou com a participação dos familiares dos alunos envolvidos, corpo técnico, discente e docente da escola, agentes da secretaria de educação do município da Serra e alguns representantes da comunidade. Fizemos uma divulgação interna através dos alunos e afixamos cartazes no pátio e em locais de maior circulação de pais e pessoas da comunidade. Todo o material produzido permaneceu exposto na escola no período de quarenta e cinco dias e posteriormente foi levado para a Biblioteca Municipal da Serra.

IMAGEM 23 – Fotografia da exposição no pátio interno da EMEF Irmã Cleusa.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Como já mencionamos, todas as atividades foram desenvolvidas por nós pesquisadores e o planejamento antes de ser desenvolvido foi aprovado tanto pela professora regente da turma, como pela equipe pedagógica da escola. No final da nossa pesquisa de campo, consideramos importante ouvir a opinião da professora regente que participou como apoio em todas as ações desenvolvidas e desde o início se mostrou receptiva e satisfeita em nos receber. Segue abaixo um trecho da entrevista que gravamos com a professora onde ela relata sua visão em relação a realização da pesquisa em sua turma, bem como de que forma a fotografia potencializa a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vivenciando as etapas da pesquisa é que eu fui vendo a dimensão da proposta de trabalhar de uma forma diferenciada, principalmente no ensino de história, mas que de certa forma abrangeu todas as disciplinas. Eu aprendi muito com essa proposta e adorei vivenciar a pesquisa e os alunos amadurecem muito durante o processo da pesquisa. [...] Em relação ao uso da fotografia, foi o que eu disse né [...] cresceu muito é [...] a autonomia. Os alunos tiveram uma autonomia maior, desenvolveram conceitos que até então é [...] foram estudados alguns conceitos? Sim, entrou valores, estudar o que é cultura, o que é valorizar o espaço que você tem, a história, o porquê a história interfere no seu processo de vida, interfere no que você é hoje [...] então além dessa parte de estudar valores e estudar conceitos, a parte prática da fotografia, foi muito importante pra eles porque quando eles foram a campo...a cada atividade que eles tinham que registrar, que eles tinham que fotografar e tinham que pensar no porquê daquela foto e o que realmente significava pra ela, qual era a visão [...] isso fez com que eles criassem conceitos, identificassem o próprio pensamento deles, a visão deles de vida, então foi muito, muito, digamos importante e interessante. Hoje eles tem uma percepção maior quando veem fotos ou imagens eles

tem um olhar diferente, eles procuram entender porque fez parte do processo deles entender: o que que é uma imagem?; o que ela representa?; o que ela quer transmitir pra gente?; será que é só aquilo ali mesmo?; será que tem algo por trás?. Então o uso da fotografia foi muito importante, principalmente pro estudo da história, porque hoje em dia quando a gente faz as aulas de história sem imagens parece que faz falta, parece não, faz falta [...] eles sentem a necessidade de ter algo concreto. Como a história ela é feita de registros a gente tem que ter esse resgate, tem que ter as fotos. Então além de ter dado a oportunidade de fazer com que eles registrassem o que era cada conceito em cada atividade que eles tiveram que registrar, assim também eles veem nas atividades, nos livros essa necessidade de estar resgatando, procurando, de estar entendendo com outros olhares o que é a fotografia, o que ela quer transmitir pra gente né, tanto pra história como pra você interpretá-la (Transcrição da filmagem do arquivo dos pesquisadores: trecho extraído da fala da professora regente. 29 set. 2017).

Compreendemos a partir da fala da professora que precisamos romper com aquele ensino de história distante do interesse dos alunos, preso a fórmulas prontas dos livros didáticos e determinado muitas vezes pelas datas comemorativas. Os alunos também participaram na avaliação final de tudo o que foi realizado e consideramos importante ressaltar a fala de três deles:

Aluno A: Achei muito legal, porque a gente aprendeu várias coisas que a gente não sabia sobre a história da Serra. A gente não só aprendeu dentro da sala, a gente pôde sair pra conhecer a estátua do Chico Prego e outros conceitos. Aprendemos sobre o tempo da história, que as culturas são diferentes. [...] Fazer a foto foi muito legal.

Aluno B: Eu gostei muito porque a gente não só aprendeu como tirar foto, mas também que a gente pode aprender a história com esculturas, museus, o congo. [...] Foi muito bom registrar as fotos e dizer o que ela significava.

Aluna C: Eu gostei muito de ir no centro histórico da Serra, porque eu conheci coisas que eu nunca tinha ouvido falar. Com os conceitos que a gente trabalhou que foi o tempo, cultura e patrimônio eu pude aprender várias coisas né [...], por exemplo: o tempo. Existem várias formas de perceber o tempo. Sobre a cultura: existem várias culturas no nosso meio aqui no Espírito Santo e o patrimônio que foi muito legal mesmo e foi o que eu mais gostei por causa que eu pude aprender mais com o patrimônio. [...] No início registrar as coisas da foto foi difícil, mas depois que a gente aprendeu foi muito legal escrever a legenda, fazer tipo um texto né, sobre aquela fotografia (Transcrição da filmagem do arquivo dos pesquisadores: trecho extraído da fala dos alunos do 5º ano. 29 set. 2017).

Quando recuperamos o conhecimento histórico escolar por meio de fontes produzidas pelos próprios alunos desenvolvemos potencialidades transformando-os em “pequenos historiadores”. Defender a importância do ensino de história nos anos iniciais é acreditar no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, atentos as realidades do seu entorno, capazes de compreender a história como experiência e prática do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então? Interesse? Isso é insuficiente; não tenho necessidade de interrogar minha comoção para enumerar as diferentes razões que temos para nos interessarmos por uma foto; podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; [...] seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo. Etc.; [...] Assim, parecia-me que a palavra mais adequada para designar (provisoriamente) a atração que sobre mim exercem certas fotos era aventura.

Roland Barthes (1984)

O princípio da aventura descrito por Barthes foi o fio condutor que direcionou e alimentou o nosso trabalho ao longo da pesquisa. Desenvolver um estudo e apresentar para o cenário do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental uma possibilidade original e significativa de aprendizagem foi verdadeiramente uma “aventura”. Quando pensamos em ensinar história para crianças alguns desafios são colocados em nosso caminho, entretanto nossas reflexões nos permitem dizer que jamais devemos deixar de possibilitar a esse ensino um caráter transformador, despertando na consciência do aluno sua capacidade como sujeito que faz história.

No instrumento de investigação dos conhecimentos prévios a respeito de quais conteúdos os alunos se recordavam em relação ao ensino de história, percebemos o quanto ainda precisamos caminhar para além do sentido e uso do saber histórico factual, construindo novas formas de intervenção no ato de fazer história. É na escola que esse saber sistematizado se desenvolve de forma contínua e permanente e, com a mediação/ação do professor possibilitar e promover situações para que o aluno critique e compreenda o estudo da disciplina como fator necessário para sua formação enquanto indivíduo.

Dessa forma, a proposta para desenvolver diferentes estratégias metodológicas ao longo de nossa pesquisa, em particular com o uso da fotografia, nos fez refletir sobre as contribuições desse documento imagético como fonte histórico escolar no ensino de história.

Como ponto de partida buscamos compreender o cenário de constituição e desenvolvimento da disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendemos com base no estudo e reflexões de autores como Fonseca (2006) e Bittencourt (2011) que pesquisas dedicadas a história do ensino de história não se apresentam muito no cenário acadêmico brasileiro.

Outro fator analisado por nossa pesquisa em relação a aprendizagem histórica, compreende o ensinar e aprender história utilizando fontes diversas. Ancorados por Bloch (2001, p.79), acreditamos que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita”. Com efeito, trata-se portanto de analisar a relação bilateral entre o conhecimento histórico e a forma na qual o trabalho com as fontes contribui na formação da consciência histórica dos alunos. A partir desses elementos como sugere Bloch (2001), o trabalho com as fontes assume uma dimensão e um caráter transformador na relação de ensino.

[...] 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 a fazê-las falar [...] Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p.78).

O trabalho proposto com a fotografia no âmbito da nossa pesquisa afirma essa postura investigativa do tratamento das fontes. Nesse sentido, o uso da imagem no ensino pressupõe um processo de estruturação do pensamento, configurando uma narrativa visual, assim como também o é a narrativa histórica. Analisando as imagens produzidas podemos afirmar que as fotografias possuem funções comunicativas, que, quando utilizadas no ensino, a partir de uma metodologia de análise, disponibilizam informações que podem ser articuladas, para que as imagens configurem histórias sobre o passado, auxiliando a interpretação da vida presente.

Ao observar uma imagem, percebemos que os alunos acessaram seus conhecimentos já adquiridos guardados nos arquivos da memória e os relacionaram à nova informação, realizando, assim, uma aprendizagem significativa. Dessa forma, as imagens facilitaram o trabalho da memória, que, por sua vez, foi utilizada por eles na produção de conceitos históricos em um processo de representação. A reflexão proposta para essa pesquisa remete ao desenvolvimento dos processos de elaboração conceitual dos educandos no qual acreditamos como afirma Ulpiano Bezerra de Meneses (2012, p.251), que a escola seria uma “[...] instituição visual ou um suporte institucional dos sistemas visuais”. O autor acredita que, para se compreender essa instituição é necessário considerar as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação, consumo e ação dos recursos e produtos visuais.

A escola não só produz imagens, como também foi alvo, ao longo do tempo, da produção de imagens refletidas pelo olhar social, urbano e histórico. A escola constitui-se como uma das maiores instituições responsáveis pela produção e difusão de imagens mentais e documentais, e pela influência direta em nossa percepção de mundo. Dessa forma, as possibilidades de trabalho com a fotografia desenvolvida com a turma do 5º ano despertou nos alunos a imaginação, a colaboração, habilidades e competências especialmente na construção do seu conhecimento com atitudes críticas no processo de aprendizagem.

Compreendemos por meio das novas propostas historiográficas, que alguns desdobramentos foram necessários para que a possibilidade do trabalho com a educação patrimonial pudesse se efetivar como proposta curricular. Percebemos que na realidade pesquisada as práticas pedagógicas para o ensino de história local, quase sempre são pautadas em reflexões isoladas e quando desenvolvidas ilustram uma história do tempo passado e distante. Além de propormos um trabalho com essa temática buscamos através da fotografia legitimar uma aprendizagem pautada na autonomia do aluno.

O desenvolvimento da aprendizagem de conceitos teve como suporte metodológico a metodologia *Imaginando*. Durante sua aplicação, percebemos que a aprendizagem se torna significativa para os alunos quando os mesmos são inseridos no processo, mas não como espectadores e sim como sujeitos construtores do conhecimento. A participação efetiva em todas as etapas da metodologia foi a grande motivação impulsionadora das experiências vivenciadas e compartilhadas.

Observando as análises de todos os conceitos desenvolvidos por nossa pesquisa, constatamos que é possível realizar estratégias metodológicas como a que foi desenvolvida, mesmo em espaços na qual a estrutura física e instrumental da escola não for a desejada. Com esforço, interesse e participação todas essas questões são superadas. Percebemos que cada etapa vivenciada pelos alunos foi necessária para o êxito final, ou seja, a consolidação dos conceitos trabalhados. Devemos estar atentos conforme nos aponta Vygotsky (2005), no que diz respeito a construção conceitual da criança. Pois durante esse processo de construção a experiência mediada pela prática social, pela palavra e pela interação determinam as formas de organização e elaboração do conhecimento historicamente desenvolvido. A esse

respeito consideramos importante um trecho da transcrição de uma conversa com a professora regente onde ela diz que:

O que eu pude perceber também, assim [...] é um erro nosso como professor também, pressupor que eles (se referindo aos alunos) tenham a noção do que é o conceito e si. A gente não trabalha o conceito antes de trazer as informações. A gente acaba passando as informações, pressupondo que eles já saibam, entendam, já tenham noção do que é o patrimônio, o que é a cultura, o que é o tempo. Então [...] é um erro nosso como professor. A gente acaba com todos esses anos de profissão pressupondo que todos já saibam, que eles não precisam dessas informações. Então pra eles quando foram trazidas essas informações, eles viram como algo novo, viram com outro olhar na hora de fazer os registros (Transcrição da filmagem do arquivo dos pesquisadores: trecho extraído da fala da professora regente. 29 set. 2017).

Sendo assim, as possibilidades construídas e produzidas durante o desenvolvimento das aulas expositivas, da produção fotográfica e do grupo de discussão oferecidas por essa proposta metodológica provocou nos alunos uma atividade intelectual incentivando e permitindo elaborações próprias de ensinar, aprender e pesquisar.

Ao nos reportarmos às análises do conceito de tempo histórico, percebemos que alguns fatores precisam ser superados. Para os alunos o tempo histórico era algo distante da realidade vivida, que em nada influenciavam seu cotidiano. Mesmo com o desenvolvimento de novas perspectivas com relação ao tempo, percebemos que inicialmente para alguns alunos foi difícil representar o conceito estudado por apresentar uma dimensão abstrata nem sempre compreensível. Mas na medida em que os demais conceitos de cultura e patrimônio foram sendo desenvolvidos, o conhecimento construído e as representações produzidas através das fotografias contribuíram para que os alunos organizassem o conhecimento histórico sobre todos os conceitos.

A partir de nossa observação, constatamos que o conceito de cultura foi o conteúdo mais próximo aos alunos. Compreendemos através das falas dos alunos que esse conceito já havia sido citado em sala em outras ocasiões pela professora regente, mas que, todavia não faziam referência a ampla conceitualização trazida por nossa pesquisa. Ao traçarmos o conteúdo a respeito da diversidade cultural como ponto de partida, permitimos uma reelaboração do conceito de forma dialogada, contextualizada e significativa, pois trabalhamos com elementos do próprio cotidiano das crianças.

A grande descoberta ficou com a apresentação do conceito de patrimônio. Grande parte dos alunos não conhecia o termo, mas durante nossa última conversa e avaliação das atividades percebemos que 95% dos alunos haviam escolhido o conceito como o seu preferido. Justificaram sua escolha dizendo que a atividade mais significativa no processo de aprendizagem foi estar no sítio histórico da Serra e ter tido a oportunidade de fotografar o patrimônio. Em uma das falas um aluno relatou sua dificuldade em escolher uma fotografia. Disse que depois da oficina suas fotografias estavam lindas e que escolher uma entre tantas imagens maravilhosas “era um pecado” (palavra do aluno).

Podemos afirmar que após a oficina de fotografia realizada durante a pesquisa empírica, o olhar intencionado e apurado dos alunos foi potencializado auxiliando na composição e elaboração dos elementos presentes na imagem fotográfica. Esse processo influenciou o desenvolvimento de interpretação das imagens, tanto para o aluno que foi o autor da fotografia, quanto para os demais colegas que apenas participavam do processo de consolidação. A professora regente da turma participou de todas as atividades desenvolvidas e, a respeito das potencialidades produzidas através da oficina ela relata em conversa conosco a seguinte perspectiva:

A oficina de fotografia também foi um processo [...] uma fase da pesquisa muito importante pra eles, porque lá eles observaram os ângulos corretos, a melhor forma de tirar uma foto, o que que ele tem que ter em mente na hora de fazer a foto, então foi uma parte muito interessante (Trecho extraído da fala da professora regente. 29 set. 2017).

Como afirma Barthes (1984, p.57), “Em um primeiro tempo, a Fotografia, para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa. O ‘não importa o quê’ se torna o ponto mais sofisticado do valor”. Por meio dos elementos constituintes na cena fotográfica, nas disposições e no espaço, foi possível compreender a história de cada registro produzido pelos alunos bem como, possibilitou o entendimento dos significados atribuídos em cada fotografia.

A ideia de desenvolver os conceitos de patrimônio, cultura e tempo histórico como algo presente nas coletividades e na própria vida dos alunos permite o protagonismo nas atividades de investigação no espaço da sala de aula e em seu entorno. A utilização da fotografia nesse contexto ajuda na organização e compreensão dos

conteúdos por apresentar uma função comunicativa de transmitir as mensagens mais explícitas em diferentes perspectivas. Como afirma Sontag (2004, p.191),

A fotografia não apenas reproduz o real, recicla-o - um procedimento fundamental numa sociedade moderna. Na forma de imagens fotográficas, coisas e fatos recebem novos usos, destinados a novos significados, que ultrapassam as distinções entre o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o útil e o inútil, bom gosto e mau gosto. A fotografia é um dos principais meios de produzir esse atributo, conferido às coisas e às situações, que apaga aquelas distinções: "o interessante". O que torna uma coisa interessante é que ela pode ser vista como parecida, ou análoga, a outra coisa.

Quando pensamos no objetivo geral de nossa pesquisa, traçamos estratégias que nos oferecessem indícios para compreender as possibilidades de uso da fotografia no processo de aprendizagem. Percebemos como é significativo e possível desenvolver capacidades e habilidades através da alfabetização visual. Foi possível constatar o quanto o processo de aprendizagem e a apreensão dos conteúdos foram facilitados mediante a linguagem fotográfica.

6. REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

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

BENÁCCHIO, Rosilda. Ensino de história na formação de professores para as séries iniciais e educação de jovens, idosos e adultos. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores>>. Acesso: 20 set. 2017.

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

BEZERRA, Holien G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (ORG.). **“O saber histórico na sala de aula”** 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

BORGES, Maria Eliza L. **História & fotografia**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORGES, Clério José. **História da Serra**. Serra, Editora: CTC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10025.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> 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 >. Acesso em: 25 Mai. 2017.

_____. 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 Brasil. Brasília. Disponível em <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>. 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. Disponível em <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/08/burke-peter-a-escola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-da-historiografia.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2017.

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. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>>. Acesso: 20 mai. 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **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., p.94 – 115, 1994.

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

_____. **O mundo como representação.** Estudos avançados. vol.5 nº.11 São Paulo Jan./Apr. 1991. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010>. Acesso: 27 abr. 2017.

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

_____. Memória, História e Fotografia. In.: **Anais do Museu Histórico Nacional,** Rio de Janeiro, v. 32, p. 72-91, 2000. Disponível em: < <http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>. Acesso: 13 abr. 2017.

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. Disponível em < <http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/251/showToc>>. Acesso: 15 abr. 2017.

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** 14ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

FABRIS, Annateresa. Discutindo a imagem fotográfica. In: **Domínios da Imagem**, LONDRINA, v. 1, n. 1, p. 31-41, nov. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19252>>. Acesso: 26 mai. 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. 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.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

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

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

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes do paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 143 – 179, 1989.

GUIMARÃES, Selva & SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo perdido**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 10ª 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. **Fotografia & História**. 4ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

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

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

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

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

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. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11253>>. Acesso: 23 set. 2017.

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

LOPEZ, André Porto Ancona et al. IMAGINANDO: imagens-conceito de termos arquivísticos. **Revista do Colóquio**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 203-213, dez. 2013. ISSN 2358-3169. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7696>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

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.

MAUAD, Ana Maria. CAVALCANTE, Paulo. **História e Documento**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Disponível em <<https://canalcederj.cecierj.edu.br/012016/4a36c6c60bebce4e2b068fc6b4913ac5.pdf>>. Acesso 12 jun. 2017.

_____. **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.

_____. Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces. In.: **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº 2, 1996.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª 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. 2ª Ed. Vitória : Editora Formar, 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. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12089>>. Acesso: 12 jul. 2017.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12ª 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.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, no 29, 1995. Disponível em <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=14>. Acesso em: 14 nov. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. Reflexões sobre o ensino de história na tensão entre o global e o local. In: SIMÕES, Regina Helena Silva et al. (orgs.). **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

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> Acesso em 24 de abr. de 2017.

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

_____. **Resumo dos encaminhamentos da Coordenação de Programas e Projetos da Subsecretaria Pedagógica**. Serra, 21 jul. 2015.

SERRA, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”. Serra: SEDU, 2008.

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>. Acesso em: 14 nov 2016.

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

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. 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.

ANEXOS

ANEXO I

HISTÓRIA		
Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> - A História articula-se com todas as outras áreas do conhecimento e é relevante para a educação por considerar os "seres em transformação" - Contribui para o desenvolvimento das personalidades das crianças, sujeitos às interferências que ocorrem em suas relações sociais. - Favorece o amadurecimento cognitivo das crianças, como construtoras do seu tempo. - Colaborar 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). - Auxiliar o aluno na construção conceitual do tempo cronológico e outras noções de tempo, que são heterogêneas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tempo por meio de conceitos: passado, presente e futuro, na vivência do aluno e nas vivências coletivas (sociedade). - Desenvolver noções de semelhança/diferença, simultaneidade, duração, individual/coletivo, próximo/distante, permanência/mudança, memória, entre outras que colaboram para a construção do conceito de tempo físico e tempo histórico. - Compreender, por meio de vivências, representações e imagens, as multiplicidades culturais existentes na sociedade, construídas por meio do trabalho através dos diversos tempos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar a História como construção em que todos fazem parte. Considerar a História como construção da Sociedade da qual todos fazem parte.(família, escola, igreja, etc.) - Estudar a organização social, do trabalho e da cultura, partindo da identidade do aluno e do seu conhecimento de mundo. - Refletir sobre o conhecimento da História como uma construção cotidiana e humana. - Considerar o aluno como sujeito histórico, compreendendo-o como um ser em constante interação com seu meio.

ANEXO II



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS - ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

ANO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p style="text-align: center;">4º e 5º ANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos naturais que caracterizam o município da Serra. • Identificar a paisagem da comunidade, relacionando o passado e presente. • Compreender as formas de preservação e intervenção do ambiente local. • Conhecer as atividades econômicas do seu bairro – primário, secundário e terciário – bem como estabelecer relações entre eles. • Distinguir as unidades de paisagens do seu Município em seus graus de humanização da natureza. • Entender as condições de vida, as histórias, as relações afetivas, e de identidade com o lugar onde vivem. • Reconhecer a realidade do município da Serra politicamente, culturalmente e socialmente. • Conhecer a configuração territorial da Serra no contexto do Espírito Santo. • Construir conceitos de País, Estado, Município, Distrito, Cidade e Bairro. • Conhecer as leis de proteção ambiental. • Aprofundar através da cartografia os aspectos relacionados ao município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os espaços de preservação ambiental e os lugares que ainda precisam ser preservados como patrimônio natural público (manguezal, restingas, lagoas, áreas florestais, rios, etc.); impactos ambientais. • O meio rural e urbano e as mudanças ao longo do tempo. • Moradias temporárias e permanentes. • Formação do território brasileiro. Ocupação colonial: do litoral para o interior. • O bairro e suas atividades econômicas. • 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. • Conceitos de País, Estado, Município, Distrito, Cidade e Bairro. • A insurreição do Queimado. • A história de Nova Almeida, Carapina e Serra Sede. • A industrialização do município da Serra. • Poluição e suas consequências.



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS - ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

ANO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
4º e 5º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o tipo de colonização estabelecida pelos portugueses. • Conhecer o modo de vida dos indígenas. • Compreender a ação dos jesuítas a partir da visão religiosa. • Localizar no mapa hidrográfico os principais rios do Estado, identificando seus diversos usos (agrícola, abastecimentos, energia, etc.). • Entender a importância do mapa na representação dos fenômenos espaciais, identificando legendas e outros símbolos gráficos existentes. • Conhecer a história do município no qual você reside. • Identificar as características da ocupação do espaço no Estado. • Entender a cartografia como possibilidade de compreensão e estudos de aproximação dos lugares e mundo. • Conhecer a diversidade climática, de relevo e vegetação do estado. • Identificar os recursos naturais do Estado, de origem mineral, vegetal e animal. • Relacionar as cidades da região serrana ao processo de imigração. • Entender o processo de abolição no Espírito Santo. • Conhecer os presidentes de província e suas realizações. • Entender o processo da Revolução de 1930. • Conhecer o governo de João Punaro Bley. • Entender o período democrático e os movimentos sócio-políticos da época. • Estudar a ditadura militar e o processo de redemocratização. • Analisar atividade industrial do Espírito Santo e sua importância no contexto nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • A colonização do Espírito Santo. • Os indígenas e os jesuítas no Espírito Santo. • O trabalho escravo no Brasil e no Espírito Santo. • Os limites estaduais do Espírito Santo e as vantagens decorrentes da sua posição geográfica. • O Espírito Santo e a sua cidade. • As principais etapas da ocupação territorial do Estado e os impactos dessa ocupação desordenada. • A origem histórica e a localização dos municípios de maior destaque no cenário político e econômico estadual. • O relevo, clima, vegetação e hidrografia do Espírito Santo. • O espaço rural capixaba e seus principais produtos agrícolas e a importância do café no contexto da economia estadual. • A origem histórica dos municípios de Cachoeiro do Itapemirim, São Mateus e Colatina. • A imigração no Espírito Santo no século XIX. • O movimento abolicionista no Espírito Santo. • A república velha e a revolução de 1930. • A região do Contestado entre Espírito Santo e Minas Gerais. • A ditadura militar no Espírito Santo. • O processo de redemocratização da sociedade capixaba. • A influência da atividade industrial sobre os movimentos migratórios, o crescimento das cidades e o aumento das desigualdades sociais urbanas no Espírito Santo. • Os mapas políticos do Brasil e do

	<ul style="list-style-type: none">• Conceituar indústria, identificando os diferentes produtos industrializados utilizados pela sociedade moderna.• Discutir os problemas sócio espaciais, como, pobreza, desemprego, violência, degradação ambiental e formas de intervenção positiva.	<p>Espírito Santo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Os principais produtos de exportação que passam pelos portos capixabas.• Atualidade e reorganização cotidiana do estado e município.• O Potencial do Petróleo no ES.
--	--	---

ANEXO III

Oficina de fotografia

Data: 04/05/2017

Duração: 2 h 30 m

1) Breve histórico da fotografia – 10 min:

Conteúdo apresentado somente com auxílio de projeção de imagens das câmeras escuras dos artistas plásticos, dos Daguerriótipos e Cianótipos.

Projetar imagens da evolução das câmeras (levar um rolo de filme e uma câmera analógica).

2) Importância da fotografia– 30 min :

Promover a interação das crianças e discutir a importância das fotografias: importância temporal (histórica), comportamental (fotografias que provocaram mudanças de pensamento), como documento patrimonial e cultural.

Serão distribuídas algumas fotografias (levaremos impressas), dividir os participantes em grupos de dois ou três alunos, eles deverão debater e dizer quais fotografias são antigas, quais retratam o patrimônio e a cultura.

Reforçar a importância da fotografia no cotidiano das pessoas.

3) O fotógrafo como autor – 30 min

Levar uma moldura nas proporções (3:2) feita a partir de uma folha de papel cartão e demonstrar 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 (60 min)

Promover a prática de fotografia no local. Apoiando positivamente aqueles que tiverem dificuldades e incentivando os que absorveram os conceitos básicos já discutidos.

Será o momento no qual se darão estímulos para que eles produzam e demonstrem o aprendizado, ao mesmo tempo em que serão estimulados e desafiados pelos instrutores a buscarem um “olhar” mais apurado e intencionado (autoria).

5) Fechamento (20 min)

Momento de fazer um breve resumo do conteúdo e da importância desse aprendizado. Estimulando para os próximos passos do projeto. Aqui a Clara poderá contribuir no papel de incentivadora.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS E ALUNAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SERRA

ESCOLA: _____

NOME: _____

ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

PROFESSORA: _____

VOCÊ JÁ UTILIZOU A FOTOGRAFIA PARA APRENDER ALGUMA MATÉRIA
OU CONTEÚDO NA ESCOLA?

QUANTAS VEZES, NA SEMANA, VOCÊ ASSISTE A AULAS DE HISTÓRIA?

CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

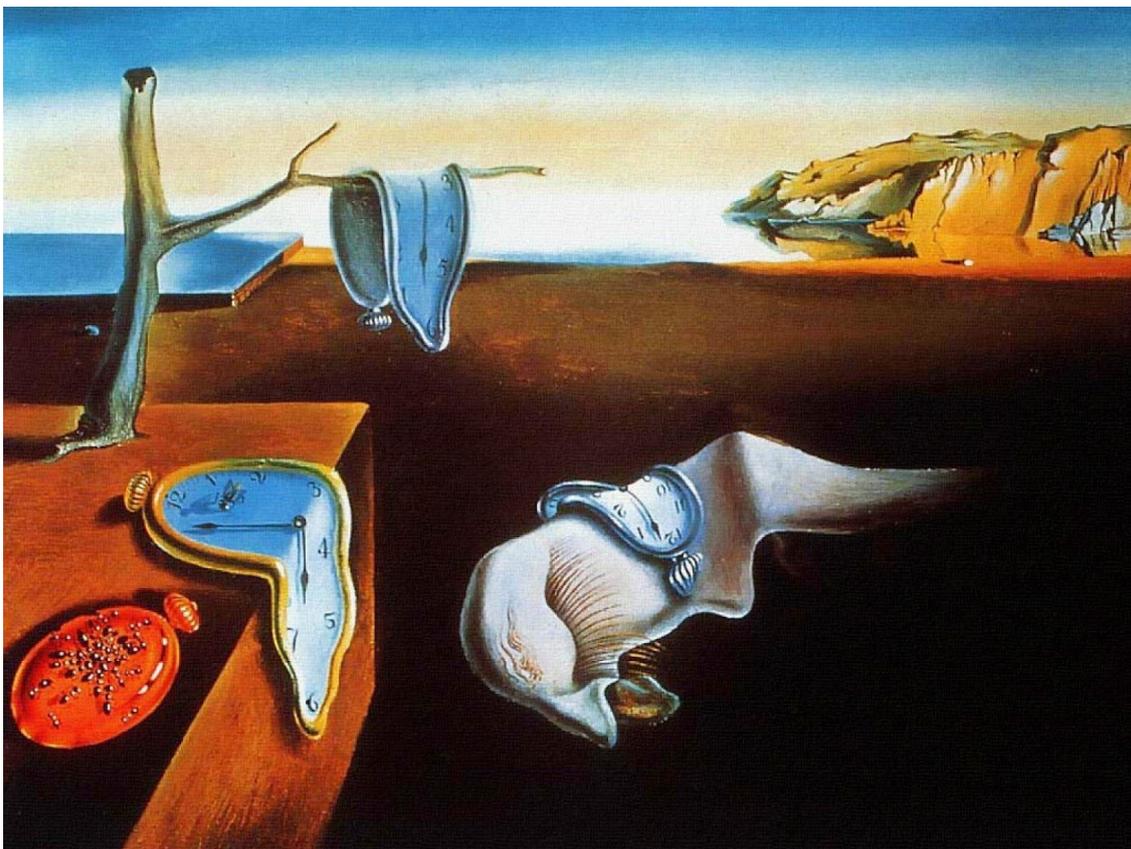
PARA VOCÊ, PARA QUE SERVE ESTUDAR HISTÓRIA?

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.

APÊNDICE II

PLANO DE AULA 1

TEMA: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE “TEMPO HISTÓRICO”



Salvador Dalí, 'A Persistência da Memória' foi criada em 1931 e agora é exibida no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Dalí introduziu os relógios de bolso nesta obra .Disponível em: <<http://www.boasescolhas.com/2013/02/as-10-pinturas-mais-famosas-do-mundo.html>>. Acesso em 01 de março de 2017.

APRESENTAÇÃO

Esta atividade pressupõe a realização de uma pesquisa e se desenvolverá a partir de entrevistas realizadas com integrantes da comunidade escolar a respeito do tema central “o conceito de Tempo histórico”. Esse conceito tão usado e discutido nas aulas de história como meio de compreensão do passado por vezes é apontado como uma questão complexa no ensino de história principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Na tentativa de desconstruir essa relação complexa, buscaremos através dessa aula, realizar apontamentos e discussões em torno do

tema em questão que culminarão na produção de uma imagem que represente esse conceito, promovendo a participação do aluno como produtor, pesquisador e construtor do seu conhecimento.

JUSTIFICATIVA

No Ensino de História a relação do conceito de tempo histórico, por vezes é apontada como uma questão complexa de ser trabalhada ou por vezes minimizada nos encaminhamentos relacionados à organização da prática em sala de aula. A história do ensino da disciplina aponta uma trajetória em torno da construção de uma forma de pensar o que ensinar e aprender em história. Entre os aspectos recorrentes nesse percurso, está a ideia acerca do tempo e do espaço. É possível perceber como tais ideias se configuram nos currículos, nas orientações didáticas, nos manuais voltados para à formação de professores.

Em documentos curriculares dos anos 1990, bem como em manuais didáticos, a compreensão sobre o tempo é apresentada a partir das ideias de “tempo vivido” e “tempo concebido”. A ideia de temporalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em seu volume voltado ao Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sistematizou uma discussão em torno de conceituações apresentando noções de tempo. (Texto extraído do livro: Aprender e ensinar História. URBAN & LUPORINI, 2015)

Assim, seguem-se os conceitos:

Tempo cronológico

No estudo da História é preciso considerar, então, que as marcações e ordenações do tempo, por meio de calendários, são uma construção que pode variar de uma cultura para outra. As datações utilizadas pela cultura ocidental cristã[...] são apenas uma possibilidade de referência para localização dos acontecimentos em relação uns aos outros, permitindo que se diga a ordem em que aconteceram (Brasil, 1997, p.84)



Disponível em: < <http://roseartseducar.blogspot.com.br/2017/01/calendario-de-corujinhas-2017.html>>. Acesso em 24 de março de 2017.

Tempo da duração

No estudo da História considera-se, também, a dimensão do tempo como duração, a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações, como, por exemplo, as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República do Brasil, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime político vigente em diferentes épocas. (Brasil, 1997, p.85)



Disponível em: < <http://edu01claudia.blogspot.com.br/2012/06/projeto-educacao-infantil-chegados.html>>. Acesso em 24 de março de 2017.

Ritmos de tempo

No estudo da História, considera-se, ainda, a dimensão do tempo que predomina como ritmo de organização de vida coletiva, ordenando e sequenciando, cotidianamente, as ações individuais e sociais. No caso, por exemplo, das rotinas de trabalho dos camponeses, que dependem da época do ano para plantar e colher, o

ritmo de vida, que orienta suas atividades, esta mais relacionado aos ciclos naturais. (Brasil, 1997, p.86 – texto adaptado)



Disponível em: < http://kavala23.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html>. Acesso em 24 de março de 2017.

OBJETIVOS

- Compreender os diferentes conceitos de “Tempo histórico”;
- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- Representar o conceito de tempo histórico em uma imagem (fotografia);

CURIOSIDADES

A tradição de comer bolo no aniversário surgiu há aproximadamente 200 anos, na Alemanha. Eram preparados com massa de pão e cobertos com açúcar. O povo conta que, se o bolo do aniversariante murchasse no forno, a ano seguinte seria muito ruim. Também era costume colocar moedas e jóias dentro dos bolos para garantir riqueza e felicidade para a pessoa premiada. (URBAM & LUPORINI, 2015, p.82)

HABILIDADES

- Perceber as diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais;

- Compreender as transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo;
- Compreender o uso da tecnologia para a representação do conceito de tempo histórico, por meio da fotografia;

DESENVOLVIMENTO

1ª Atividade: Iniciar a aula propondo aos alunos uma dinâmica de entrevista, na qual cada um deles irá entrevistar um funcionário de escola (docentes, gestores, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, dentre outros) que ficará livre a escolha. A pergunta da entrevista será somente uma para todos: “O que significa TEMPO para você?”. Após a entrevista, recolher os conceitos de cada aluno e só abrir para debate no final da aula, onde cada um vai ler uma resposta dada.

2ª Atividade: Roda de conversa com leitura e reflexão do Poema – “*O tempo que o tempo tem*” (Marisa Prado, 1997). Após a leitura com os alunos, destacar a forma utilizada pela referida autora para falar sobre o tempo. Nesse momento, abrir para que cada um relate a sua concepção individual sobre “tempo”.

3ª Atividade: Trabalhar com a exposição dos conceitos representados nos PCN (tempo cronológico, tempo de duração e ritmos de tempo). Será necessária a utilização de data show e o dicionário apresentando os conceitos e imagens de instrumentos que representem o tempo em nosso cotidiano. Abordar temáticas como: o tempo, modos de vida, mudanças e permanências. Aplicar uma atividade de registro para consolidação individual do conceito.

4ª Atividade: Neste momento propor a atividade da produção fotográfica. Cada aluno, irá produzir uma fotografia que represente o conceito de tempo discutido durante a aula.

5ª Atividade: Propor nesse momento um grupo de discussão para consolidação do conceito coletivamente, analisando cada imagem produzida;

6ª Atividade: A última atividade corresponde à elaboração de uma ficha descritiva individual, com o objetivo de registrar e organizar as informações contidas na fotografia identificando seu processo de produção e contextualizando-o.

AValiação

A avaliação faz parte do processo de aprendizagem e envolve o acompanhamento do professor das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste sentido, a observação da turma, e de cada aluno em específico em seu processo próprio de

vivenciar cada atividade, poderá ser acompanhada pelo registro sistemático do professor. Desta forma, ao longo de todo o trabalho desenvolvido a respeito do tema o professor terá a oportunidade de acompanhar e perceber o real interesse e participação do aluno em relação à temática, bem como atitudes e valores voltados para um trabalho em grupo que favoreça o respeito e a cooperação para com seus pares.

REFERÊNCIAS

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

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

ATIVIDADE - POEMA: (Marisa Prado, 1997)

O TEMPO QUE O TEMPO TEM

Mamãe apresentava o Menino:

- Anda, filho, senão a gente se atrasa!

Menino não sabia por que o tempo corria,

por isso nem se mexia.

Continuava brincando,

parecia não escutar.

Menino não entendia pra que tanta pressa.

Já quase toda arrumada,

mamãe ia tomando providências.

Ligava para o trabalho,

dava ordens para a empregada,

*orientava o Menino.
Uma mão no telefone,
a outra ajeitando o cabelo.
Mamãe ia tentando
ser a um só tempo uma e mil.*

(Fonte: URBAN, Ana Claudia & LUPORINI, Teresa Jussara. *Aprender e ensinar História*, 2015, p.79-80)

APRESENTAÇÃO DO CONCEITO: PowerPoint

PORQUE ESTUDAMOS HISTÓRIA?

- ➔ Resgate das nossas origens e das transformações do mundo;
- ➔ Estudo das experiências dos seres humanos ao longo do tempo;
- ➔ Compreensão dos acontecimentos do passado: sua importância no tempo e o que permanece no presente.

Herança Cultural

A língua portuguesa no Brasil

A partir do estudo da língua, podemos verificar quais povos participaram da história do Brasil.

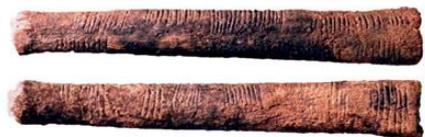
Palavras de origem indígena	Palavras de origem africana
abacaxi	carimbo
pipoca	cafuné
caboclo	miçanga
catapora	samba
caçula	dengo
capim	jiló

Experiências do Passado



As bananas, muito utilizadas na culinária indígena, não são originárias do Brasil. Elas foram trazidas, no século XVI, pelos colonizadores portugueses do sudeste da Ásia.

O Tempo do Homem e o Tempo da Natureza

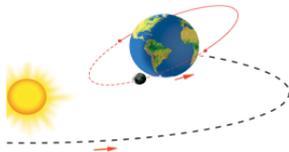


A marcação do tempo permitiu maior controle do homem sobre a natureza. Isso significou a previsão de cheias, de mudanças climáticas e o trabalho nas plantações. Além de ter sido importante para a produção de alimentos, a marcação de tempo foi muito importante para a sobrevivência do homem.

Calendários

Diferentes maneiras de contar o tempo cronológico

O tempo dos dias e dos anos é contado de acordo com os movimentos do Planeta Terra.



- ➔ O calendário islâmico leva em conta o movimento da Lua.
- ➔ O calendário gregoriano leva em conta os movimentos da Terra e do Sol.
- ➔ O calendário hebreu e o calendário chinês consideram ambos os movimentos dos astros com relação à Terra.

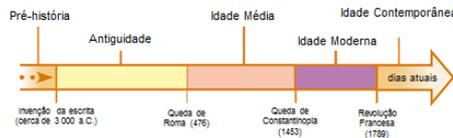
Tempo Cronológico

Tempo cronológico é o contado no relógio, horas, dias, anos, numa ordem de tempo. Uma sequência em sentido horário. Exemplo: Hoje, acordei, tomei café e me vesti para ir trabalhar. Como peguei um engarrafamento enorme, terminei chegando atrasada. (...) é preciso considerar, então, que as marcações e ordenações do tempo, por meio de calendários, são uma construção que pode variar de uma cultura para outra. (Texto adaptado: Brasil-PCNs, 1997)



Tempo de duração

O tempo de duração pode não ser o mesmo entre dois povos diferentes de mesma época cronológica, pois está relacionado ao tempo que durou determinado processo histórico ou modo de vida de uma sociedade.



A divisão atual da História do mundo considera apenas os processos históricos europeus.

Tempo de duração

No estudo da História considera-se o tempo de duração, a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam as divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos em diferentes épocas. (Texto adaptado: Brasil-PCNs, 1997, p.85)



Ritmos de tempo

Organização de vida em grupo das ações individuais e sociais. No caso, por exemplo, das rotinas de trabalho dos camponeses, que dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida, que orienta suas atividades, está mais relacionado aos ciclos naturais de plantar e colher os alimentos que comemos. (Texto adaptado: Brasil-PCNs, 1997, p.86)



Instrumentos usados para organizar o tempo

O relógio de sol é o mais antigo instrumento de medição do tempo, foi inventado há pelo menos 3.500 anos. Nele, as horas são indicadas pela sombra e essa sombra se move conforme a Terra gira em torno do Sol, mostrando a passagem do tempo.



Instrumentos usados para organizar o tempo

O relógio de areia, também conhecido como ampulheta, é um instrumento constituído de dois recipientes em forma de cone que estão interligados por uma pequena passagem. O relógio de areia marca o tempo pela passagem da areia do recipiente de cima para baixo.



Instrumentos usados para organizar o tempo

O relógio de água, também é conhecido como clepsidra, é formado por dois recipientes, colocados em níveis diferentes, sendo uma na parte superior, contendo a água, e o outro na parte inferior, com a marcação das horas na parte interna. Por meio de uma abertura no recipiente de cima, o líquido escorre, gradualmente, para o de baixo, ou seja, utilizando-se da força da gravidade. Elas eram utilizadas principalmente durante a noite, quando não era possível se basear no horário pelo sol. A clepsidra mais antiga foi encontrada no



Instrumentos usados para organizar o tempo

Por volta de 1504, Peter Henlein, fabricou o primeiro **relógio de bolso**. Era todo de ferro, com corda para quanta horas e precursor da "Mola Espiral".



Instrumentos usados para organizar o tempo

O **relógio de pêndulo** foi criado no ano de 1656. Utiliza pesos para fornecer a energia necessária para mover os ponteiros.



Instrumentos usados para organizar o tempo

O **relógio de pulso** foi inventado pela empresa Patek Philippe no fim do século XIX.



Instrumentos usados para organizar o tempo

O **relógio digital** foi criado mais recentemente, na década de 1970. Para funcionar, o relógio digital utiliza a energia elétrica, geralmente de uma bateria.



Instrumentos usados para organizar o tempo

O **Relógio Atômico** foi criado em 1955. Seu funcionamento depende das propriedades do átomo. Desde 1967, a definição internacional do tempo baseia-se num relógio atômico, assim como os relógios, satélites e aparelhos de última geração. O Relógio Atômico é o mais preciso de todos que existem atualmente.



Imagens que marcam o tempo de duração

O QUE PERMANECE E O QUE MUDOU DO PASSADO PARA OS DIAS ATUAIS?



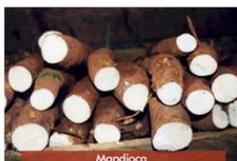
Foto 1



Foto 2

Imagens que marcam o tempo de duração

O QUE PERMANECE E O QUE MUDOU DO PASSADO PARA OS DIAS ATUAIS?



Mandioca

O trabalho do professor de História

Como é produzida uma pesquisa histórica?



A correr, de segundo em segundo
 Vou formando os minutos que correm...
 Formo as horas que passam no mundo,
 Formo os anos que nascem e morrem.

Ninguém pode evitar os meus danos...
 Vou correndo sereno e constante:
 Desse modo, de cem em cem anos,
 Formo um século e passo adiante.

Trabalhai, porque a vida é pequena
 E não há para o tempo demora!
 Não gasteis os minutos sem pena!
 Não façais pouco caso das horas!

Professor, faça a leitura da poesia com os alunos e realize as atividades abaixo, mas antes de trabalhar com o registro escrito explore os conceitos que aparecem no texto e que não fazem parte do cotidiano dos alunos, tais como: sem medida, ventura, século, dentre outros, aproveite para esclarecer o sentido da palavra “desgraça”, pois ela é considerada “palavra feia” ou palavrão e isso pode causar polêmica.

Compreendendo melhor a poesia:

1) Nome do autor: _____

Assunto da poesia: _____

Segundo o autor, para formar um século precisamos de _____ anos.

2) No verso: “Vou correndo **sereno e constante**” as palavras destacadas significam:

- () rápido e sempre. () devagar e sempre
 () devagar e as vezes () as vezes e lentamente

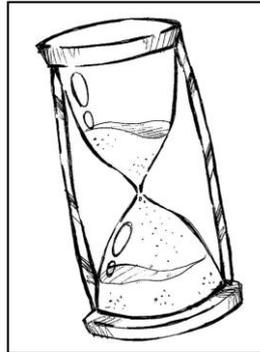
3) O que o autor quis dizer com o verso “**Formo os anos que nascem e morrem**”?

- () Que os anos começam em janeiro e terminam em dezembro.

- () Que os anos nascem como bebês e morrem doentes.
 () Que os anos nascem das mães como uma criança e morrem como velhos.

4) Escreva nas imagens o conceito de “Tempo” que correspondente:

Tempo cronológico - Tempo de duração



REFERÊNCIAS

Fonte da atividade (adaptação nossa): Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54663>>. Acesso em: 24 de mar. de 2017.

Fonte -Imagem 1- Bebê. Sítio: “Tá legal”. Disponível em: <<http://talegal.com/wp-content/uploads/2012/07/fotos-de-bebes-sorrindo-2.jpg>>. Acesso em: 24 de mar. 2017.

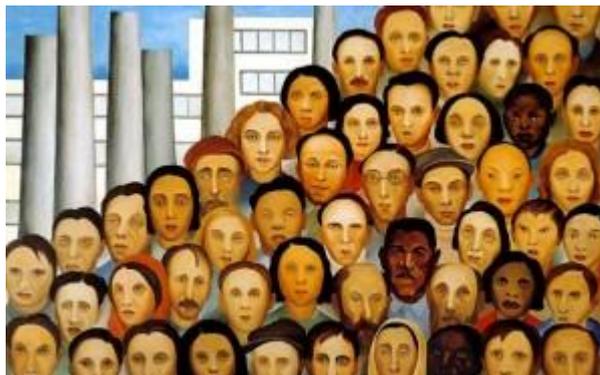
Fonte _Imagem 2- Adolescente. Sítio: “Menina Estranha”. Disponível em: <<http://www.meninaestranha.com/cortes-de-cabelo-para-adolescentes/cortes-de-cabelo-para-adolescentes-4/>>. Acesso em: 24 de mar. 2017.

Fonte -Imagem 3- Senhora. Sítio: “Passo a Passo”. Disponível em: <<http://passoapasso.com/maquiagem-em-senhoras-fique-20-anos-mais-nova/>>. Acesso em: 24 de mar. 2017.

APÊNDICE III

PLANO DE AULA 2

TEMA: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE “CULTURA”



Operários é um quadro pintado em [1933](#) por [Tarsila do Amaral](#) que representa o imenso número e a variedade racial das pessoas vindas de todas as partes do [Brasil](#) para trabalhar nas [fábricas](#), que começavam a surgir no país. Disponível em http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/tarsila_do_amaral/as-principais-obras-de-tarsila-do-amaral.html. Acesso em 29 de março de 2017.

APRESENTAÇÃO

Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Por meio dessa atividade propomos uma reflexão a respeito do conceito de cultura, propiciando o enriquecimento a cada um e a todos pela pluralidade de formas de

vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa. (Todo o texto foi extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil, 1997, p.20)

JUSTIFICATIVA

Os direitos culturais, a criminalização das diversas formas de preconceito da discriminação, atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Convém lembrar que, por se tratar de ensino fundamental regular, portanto de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, é preciso especial atenção para trabalhos voltados para a formação de novas mentalidades, voltados para a questão dos Direitos Universais da Pessoa Humana, da consolidação democrática do Brasil, da valorização de todos os povos e grupos humanos que formam a população brasileira, do pleno respeito a todo cidadão, nas diferentes esferas da vida. Pela dificuldade do tema, há que se lidar com cuidado, para garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados mais relevantes em cada região, localidade, escola, classe.

Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita

conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (Texto extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil, 1997, p.21,22 e 39)

A temática da Pluralidade Cultural presente nos PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. A seguir, alguns conceitos que serão peça chave em nossa aula a respeito do conceito de cultura. A discussão do conceito de cultura exposta nesta aula foi baseada na concepção de Peter Burke. O autor, como outros historiadores culturais trazem a preocupação antropológica com o cotidiano e com a sociedade, definindo o conceito de cultura de maneira mais ampla nesta última geração como cita o autor da “nova história cultural” (BURKE, p.43). Dessa forma, o termo cultura, foi empregado para descrever música folclórica, medicina popular, artefatos como imagens, ferramentas, casas e diversas práticas que envolvem o simples conversar, ler e jogar. Apresentando um sentido mais amplo, Burke concede ao termo cultura a definição de “[...] um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (2008, p.43).

O que é Pluralidade?

Pluralidade é um substantivo feminino da língua portuguesa que significa **algo que possui em grande quantidade, o mais amplo, geral e múltiplo.**

O que é cultura?

É o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. Portanto, fazem parte da **cultura** de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita,

mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

Pluralidade cultural

A pluralidade cultural está relacionada com a multiculturalidade de uma nação, ou seja, quando encontram-se reunidos em um mesmo espaço vários tipos de manifestações culturais e tradições diferentes.

OBJETIVOS

- Promover reflexões sobre a diversidade cultural;
- Reconhecer as diferentes manifestações culturais como produção da humanidade nos diferentes tempos e nos diferentes espaços, relacionando-as com o contexto local;
- Identificar a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem;
- Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- Representar o conceito de cultura em uma imagem (fotografia);

Curiosidade

De acordo com o portal do governo do estado do Espírito Santo, “capixaba significa terra limpa para plantação, roçado, roça”. Os índios da região chamavam a suas plantações de milho e mandioca de capixaba e “com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam a região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo”. (Disponível em: < <http://www.maiscuriosidade.com.br/18-curiosidades-sobre-o-estado-do-espírito-santo/>>. Acesso em 29 de mar de 2017)

HABILIDADES

- Compreender e vivenciar um trabalho de investigação científica pautado no diálogo com ênfase na observação e na experimentação;
- Desenvolver competências e habilidades para expor ideias próprias, realizar atividades com autonomia, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento.
- Compreender o conceito de cultura e a pluralidade cultural existente em seu entorno (escola, casa, igreja, rua, bairro).
- Perceber que a educação para o respeito é baseada na aceitação das diferenças de etnia/raça, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais.

DESENVOLVIMENTO

1ª Atividade: Organizar uma roda de conversa e propor para a turma o diálogo sobre como cada um é, tendo em vista as características físicas, como tipo de cabelo, cor da pele, olhos, timbre de voz e outras. Para esta atividade, propomos a seguinte dinâmica:

- Coloque uma música para tocar;
- Enquanto a música toca, os alunos circulam livremente pela sala de aula;
- Quando a música parar, cada aluno deverá encontrar um colega e formar uma dupla;
- Os alunos deverão conversar sobre as suas próprias características e as dos colegas;
- Depois de aproximadamente 5 minutos, forma-se uma grande roda;
- Cada dupla fará uma exposição oral, sendo que um colega deverá falar das características do outro com quem conversou.

Depois de todos participarem, instigue os alunos a pensarem sobre a diversidade cultural. Em seguida, dialogue com a turma sobre o fato de cada um ser diferente e de fazermos parte de uma cultura. Aqui, é importante trabalhar as diferentes culturas existentes no Brasil.

2ª Atividade: Trabalhar com a exposição do conceito de cultura, partindo da expressão “diversidade cultural” abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Será necessária a utilização de data show e o dicionário apresentando o conceito e imagens relacionadas. Aplicar uma atividade de registro para consolidação individual do conceito.

3ª Atividade: Neste momento propor a atividade da produção fotográfica. Cada aluno, irá produzir uma fotografia que represente o conceito de cultura discutido durante a aula.

4ª Atividade: Propor nesse momento um grupo de discussão para consolidação do conceito coletivamente, analisando cada imagem produzida;

5ª Atividade: A última atividade corresponde à elaboração de uma ficha descritiva individual, com o objetivo de registrar e organizar as informações contidas na fotografia identificando seu processo de produção e contextualizando-o.

AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte do processo de aprendizagem e envolve o acompanhamento do professor das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste sentido, a observação da turma, e de cada aluno em específico em seu processo próprio de vivenciar cada atividade, poderá ser acompanhada pelo registro sistemático do professor. Desta forma, ao longo de todo o trabalho desenvolvido a respeito do tema o professor terá a oportunidade de acompanhar e perceber o real interesse e participação do aluno em relação à temática, bem como atitudes e valores voltados para um trabalho em grupo que favoreça o respeito e a cooperação para com seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Site

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=43515>

ATIVIDADE DE REGISTRO PARA CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO “CULTURA”

- 1) Dividir grupos e solicitar a cada grupo que descreva nossas heranças culturais:
 - Na culinária
 - No modo de vestir

- Nas nossas crenças
- Nas nossas danças
- Na nossa língua falada

2) Cada grupo vai produzir um pequeno texto e uma ilustração que serão expostos para todos em forma de seminário e afixado posteriormente na sala de aula.

APÊNDICE IV

PLANO DE AULA 3

TEMA: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE “PATRIMÔNIO”



Foto 1: Igreja dos Reis Magos



Foto 2: Apresentação de Congo

APRESENTAÇÃO

Conhecer a história da sua cidade e seu processo constitutivo é saber que cada indivíduo faz parte deste processo como ser ativo. É o caminho para fortalecer os processos de identificação social e cultural. Mas antes, a preservação do Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial são formas de interpretações conjugadas entre várias disciplinas e que envolvem uma série de atores sociais e políticos. Para o aluno, pode ser a oportunidade de um entendimento distinto do mundo que o cerca, além da possibilidade de criação de laços íntimos com o espaço, na tentativa de se evitar a depredação de bens e locais públicos, bem como pensar a importância destes para a paisagem urbana e o espaço comum de convivência.

Nesse sentido, esse planejamento se apresenta como um instrumento de apoio na preservação e valorização do Patrimônio Cultural de uma forma desafiadora, envolvendo os alunos em um processo educativo e investigativo na construção de uma cidadania plena. O patrimônio cultural da Serra é riquíssimo. Além do folclore típico e da Igreja e Residência Reis Magos, encontra-se ainda a Capela de São João

Batista, que integra o projeto do Parque Arqueológico de Carapina. Ela foi construída em 1584 e tombada pelo Conselho Estadual de Cultura em 1984.

Outro sítio histórico e cultural do município é o de Queimado, que foi palco de uma insurreição de escravos liderada pelos heróis Chico Prego, João da Viúva e Elisiário, em 19 de março de 1849. Composto pelas Ruínas da Igreja de São José e pelos resquícios arqueológicos do povoado, foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura em 1993.

No Centro da Serra, construída em 1769, está a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição. Nos seus jardins é fincado o Mastro, símbolo máximo da festa do Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito, realizada há mais de 160 anos, no dia 26 de dezembro. Bem próximo, está a Estátua do líder negro Chico Prego, o Museu-residência Histórico da Serra e o espaço multicultural Casa do Congo Mestre Antônio Rosa, que expõem objetos relacionados à história e à identidade local. O congo da Serra, no ano de 2003, por intermédio da Associação de Bandas de Congo da Serra (ABC), recebeu do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, honraria máxima da cultura nacional.

JUSTIFICATIVA

A Educação Patrimonial como instrumento de valorização e preservação dos bens históricos e culturais deve ser desenvolvida em toda a sociedade, principalmente nas escolas, instituições corresponsáveis pela formação cidadã dos indivíduos, que se tornarão protetores dos bens, da cultura e das tradições, da identidade local. A falta de uma consciência histórico-cultural que faça surgir no cidadão o sentimento de pertencimento a comunidade, são o ponto de partida para o trabalho com a preservação da memória e do patrimônio.

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 ser preservado, ou seja, definiu o que deveria ser lembrado ou esquecido.

“[...] 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 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 os saberes e fazeres, componentes da cultura popular brasileira em sua diversidade”. (Texto extraído do livro: LACERDA *et al*, 2015)

As repercussões da atualização do conceito de patrimônio cultural no campo educacional são bastante significativas. O quadro a seguir sistematiza as principais.

Pressupostos e princípios	Século XX	Século XXI
1. Terminologia	Patrimônio Histórico e Artístico	Patrimônio Cultural
2. Objeto e instrumento de preservação	Bens materiais (imóveis) – Tombamento	Bens materiais e Imateriais – Registro
3. Objetivo	Construção da Identidade Nacional. (Esse quadro mostra a inadequação do termo identidade nacional)	Reconhecimento da Diversidade Cultural
4. Vetor de preservação	Excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade	Referencialidade e Pertencimento
5. Esfera de atuação	Poder Público (nível federal)	Poder Público (nível municipal), sociedade civil e setor privado

Fonte: (ORIÁ, Ricardo; PEREIRA, Júnia Sales (2012) – Adaptado, *apud* LACERDA *et al*, 2015, p.15).

Dessa forma, se apresenta uma ampliação conceitual na percepção de Patrimônio Cultural, com advento de novos paradigmas de preservação e de valorização da memória. A seguir, se encontram sistematizados conceitos referentes à Educação Patrimonial com referências na Legislação sobre Patrimônio Cultural da Câmara do Deputados.

Patrimônio

"Patrimônio" vem do latim *patrimônio*

Patri = pai + monium = recebido

O termo está, historicamente, ligada ao conceito de herança. (FERREIRA, 1986)

Patrimônio Cultural

Consideramos, no entanto, que a inovação mais importante trazida pelo texto constitucional foi a de ampliar o conceito de patrimônio cultural, consubstanciado no art. 216 e respectivos incisos: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade 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, 2013)

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros.

Patrimônio Cultural Material

É formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais – e móveis – coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. (Portal Brasil)



Foto 3: Igreja dos Reis Magos(Nova Almeida, Serra/ES)



Foto 4: Estátua do Chico Prego (Centro da Serra/ES)

Patrimônio Cultural Imaterial

Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, ao modo de ser das pessoas. Desta forma podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais

e festas que marcam a vivência coletiva da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; além de mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais. (Portal Brasil)



Foto 5- Puxada do Mastro na Festa de São Benedito (Serra/ES)



Foto 5- Paneiras de Goiabeiras (Vitória/ES)

OBJETIVOS

- Compreender o significado da expressão patrimônio cultural (material e imaterial);
- Investigar a importância do patrimônio cultural para a nossa história;

- Identificar os cuidados necessários com o patrimônio;
- Utilizar recursos como a fotografia, visando construir conhecimentos novos relativos ao tema da aula;
- O objetivo é a valorização da memória e da identidade regional, através de um processo de identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio local.

Curiosidade

O saber envolvido na fabricação artesanal de panelas de barro foi o primeiro bem cultural brasileiro registrado, pelo Iphan, como Patrimônio Imaterial no Livro de Registro dos Saberes, em 2002. O processo de produção no bairro de Goiabeiras Velha, em Vitória, no Espírito Santo, emprega técnicas tradicionais e matérias-primas provenientes do meio natural. A atividade, eminentemente feminina, é tradicionalmente repassada pelas artesãs paneleiras, às suas filhas, netas, sobrinhas e vizinhas, no convívio doméstico e comunitário. (Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/51/>>. Acesso em 27 de mar de 2017)

HABILIDADES

- Compreender e vivenciar um trabalho de investigação científica pautado no diálogo com ênfase na observação e na experimentação;
- Desenvolver competências e habilidades para expor ideias próprias, realizar atividades com autonomia, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento.
- Descobrir o que são patrimônios históricos;
- Conhecer os diferentes patrimônios históricos;
- Observar que a educação para o patrimônio é um instrumento de conscientização para a preservação da História local e regional, na medida em que resgata e valoriza as ações cotidianas como portadoras de importância sócio cultural.

DESENVOLVIMENTO

1ª Atividade: Iniciar a aula com um vídeo, apresentando imagens de diversos patrimônios capixabas, principalmente do município da Serra. Mostrar um breve panorama da história da cidade da Serra.

2ª Atividade: Promover uma dinâmica que chamamos de “Tempestade de ideias”. Essa técnica pode ser usada como estratégia. Em cada início de assunto pode-se colocar em prática, realizando questionamentos. O conjunto de perguntas deve ser respondido pelos alunos de forma oral, baseados nas experiências e nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Tudo que eles forem expressando deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar. Durante as anotações todas as frases e palavras devem ser consideradas, o ideal é que todos participem e exponham sua opinião. Logo após o professor analisa cada opinião sem constranger nenhum aluno nos comentários, mesmo que não tenha nenhuma ligação o que foi expresso. Esse tipo de dinâmica é importante, pois o aluno expõe seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Além de fazer com que o aluno se posicione diante de um determinado tema, respeite as ideias do colega e também exercite a prática da participação no cotidiano das aulas.

3ª Atividade: Trabalhar com a exposição dos conceitos trazidos pelo texto constitucional. Será necessária a utilização de data show e o dicionário apresentando os conceitos e imagens de patrimônios culturais do município da Serra e do Espírito Santo. Abordar temáticas como: patrimônio cultural imaterial e material. Aplicar uma atividade de registro para consolidação individual do conceito.

4ª Atividade: Neste momento propor a atividade da produção fotográfica. Cada aluno irá produzir uma fotografia que represente o conceito de patrimônio discutido durante a aula. Promover uma aula passeio no Sítio Histórico da Serra Sede-ES.

5ª Atividade: Propor nesse momento um grupo de discussão para consolidação do conceito coletivamente, analisando cada imagem produzida;

6ª Atividade: A última atividade corresponde à elaboração de uma ficha descritiva individual, com o objetivo de registrar e organizar as informações contidas na fotografia identificando seu processo de produção e contextualizando-o.

AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte do processo de aprendizagem e envolve o acompanhamento do professor das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste sentido, a observação da turma, e de cada aluno em específico em seu processo próprio de vivenciar cada atividade, poderá ser acompanhada pelo registro sistemático do professor. Desta forma, ao longo de todo o trabalho desenvolvido a respeito do tema o professor terá a oportunidade de acompanhar e perceber o real interesse e participação do aluno em relação à temática, bem como atitudes e valores voltados

para um trabalho em grupo que favoreça o respeito e a cooperação para com seus pares.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

BRASÍLIA: Câmara dos Deputados. **Legislação sobre Patrimônio Cultural** [recurso eletrônico]. 2ª Ed.. Edições Câmara, 2013.

Sites

<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/tradicao-e-cultura>

<http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais>

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/51/>

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=iS4ZFqm5s0c>

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=kiWkYC4gps8>

Vídeo: <http://www.capixabadagama.com.br/cidade-da-serra-e-suas-belezas-naturais-e-as-tradicoes-culturais/>

Foto 1- <http://www.terracapixaba.com/2014/06/igreja-e-residencia-reis-magos-serra.html>

Foto 2- <https://www.portaltemponovo.com.br/congo-e-reconhecido-como-patrimonio-imaterial-capixaba/>

Foto 3- http://www.novaalmeida.com.br/na_igreja.php

Foto 4- <http://insurreicaodequeimadoes.blogspot.com.br/2015/08/turismo-estatua-de-chico-prego.html>

Foto 5- <https://www.portaltemponovo.com.br/congo-e-reconhecido-como-patrimonio-imaterial-capixaba/>

APRESENTAÇÃO DO CONCEITO: PowerPoint



PATRIMÔNIO CULTURAL

Expressões Culturais

Dança



PATRIMÔNIO CULTURAL

Expressões Culturais

Música



PATRIMÔNIO CULTURAL

Expressões Culturais



Culinária



Festa

Google imagens

PATRIMÔNIO CULTURAL

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).

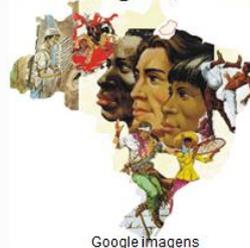
PATRIMÔNIO CULTURAL

Constituição Federal de 1988

- "Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza **material e imaterial**, (...) 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".

PATRIMÔNIO CULTURAL

O Brasil possui **três matrizes culturais principais**: a indígena, europeia e a africana.



Google imagens

PATRIMÔNIO CULTURAL

Patrimônio Material

É formado por um conjunto de bens **culturais** classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas.

PATRIMÔNIO MATERIAL

Neusso começou, em 1990, a construir aquela que se tornou a "Casa de Pedra", que é um misto de galeria de arte, templo de paz e contemplação a residência do artista, que ali tem sua oficina de trabalho. Tanto no projeto como na construção Neusso trabalhou sozinho, edificando pedra sobre pedra, a sua obra que levou aproximadamente, dois anos para ser concluída. Para isso ele usou rochas recolhidas dos arrecifes na praia, próxima e junto aos morros do Balneário de Jacaraípe, onde reside no município da Serra.

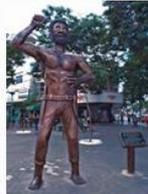
A Casa de Pedra (Serra –ES)



PATRIMÔNIO MATERIAL

Monumento em homenagem a Chico Prego, líder da revolução em Queimado, morto por enforcamento na Vila de Nossa Senhora da Conceição da Serra, no dia 11 de janeiro de 1850. A estátua, construída com recurso da lei Chico Prego, concebida e executada pelo artesão Jacob Kuster (Tute), pesa 4 toneladas e está próxima ao local da execução de Chico Prego, há mais de 150 anos, localizada na Praça Almirante Tamandaré, Serra-Sede.

Estátua de Chico Prego - ES



PATRIMÔNIO MATERIAL

A data histórica da fundação é 6 de janeiro de 1557, quando é inaugurada a pequena capela na Aldeia Indígena. Em 1557 é quando padre Braz Lourenço, juntamente com os Tupiniquins, constrói uma pequena **capela de palhas**, e inaugura-a no dia 06 de janeiro de 1557, fundando a "Aldeia dos Reis Magos".

Igreja Reis Magos- ES



PATRIMÔNIO MATERIAL

Primeiro templo religioso do município, fundado no ano de 1556. Sua arquitetura atual foi concluída em 1769. Seu interior possui pinturas de autoria do artista Walter Francisco de Assis, considerado o maior pintor serrano de todos os tempos

Igreja de Nossa Senhora da Conceição- ES



PATRIMÔNIO MATERIAL

O município da Serra é nosso próximo destino. Mais precisamente São José do Queimado, um distrito do município. Esse foi o local onde ocorreu a maior revolta dos negros escravizados do Estado do Espírito Santo. A **insurreição**, ou seja, a rebelião dos escravos foi liderada pelos heróis Chico Prego, João da Viúva e Elisiário, em 19 de março de 1849. Chico Prego inclusive ganhou uma estátua na Serra Sede.

Ruína de Queimados - ES



PATRIMÔNIO MATERIAL MÓVEL – ESCULTURAS

No município da Serra, Mestre Domingão produz a casaca com a madeira tradicionalmente usada na produção desse instrumento, a **lapibubua**, que se encontra em **risco de extinção**.

A fabricação artesanal de panelas de barro é o ofício das paneleiras de Goiabeiras, uma atividade predominantemente feminina e familiar. É um saber repassado de mãe para filha há várias gerações.



PATRIMÔNIO CULTURAL

Patrimônio Imaterial

Compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes.

PATRIMÔNIO CULTURAL

- No Brasil, em 2000, foi criado o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial.
- **Livro dos Saberes:** conhecimentos, técnicas, processos e modos de saber e fazer, enraizados no cotidiano das comunidades. Exemplos: tecnologias tradicionais de produção artesanal.
- **Livro das Celebrações:** rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social. Exemplos: procissões, festas, concentrações.

PATRIMÔNIO CULTURAL

- **Livro das Formas de Expressão:** manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas. Exemplos: folguedos, ritmos, linguagens, literatura oral.
- **Livro dos Lugares:** espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. Exemplos: mercados, feiras, santuários, praças. (Fonte: IPHAN).

PATRIMÔNIO IMATERIAL

O Carnaval de Congo de Máscaras volta às ruas de Roda D'Água, região rural de Cariacica, para homenagear a padroeira do Espírito Santo, Nossa Senhora da Penha

As bandas de congo se apresentam em festas de santos, principalmente em homenagem a [São Pedro](#), [São Sebastião](#) e [São Benedito](#), notadamente nas puxadas de mastro ou em outras ocasiões festivas.



PATRIMÔNIO IMATERIAL

“A Roda de Capoeira é um (...) onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana, recriados no Brasil. A Roda de Capoeira profundamente ritualizada, congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética...” (IPHAN).



PATRIMÔNIO IMATERIAL

FESTA DE SÃO BENEDITO - SERRA SEDE

A festa de São Benedito é uma festa de caráter pagão-religioso, que teve sua origem, segundo a tradição oral, no socorro providencial de São Benedito, quando certo navio que carregava escravos pela costa do Espírito Santo, naufragou. Ao se depararem com a morte, invocaram a proteção de São Benedito e de Deus, e graças às preces, conseguiram se salvarem abraçados ao mastro que se despreendeu do navio e assim foram levados até a praia.

A festa de São Benedito no município da Serra é caracterizada pela cortada, puxada, fincada e retirada do mastro. A festa atrai um público de 50 (cinquenta) mil pessoas ou mais, envolvendo não apenas a comunidade local, mas todo o Estado do Espírito Santo.

(IPHAN).



ATIVIDADE DE REGISTRO PARA CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO “PATRIMÔNIO”

3) Identifique as imagens abaixo escrevendo o que cada uma delas representa: **Patrimônio material** ou **Patrimônio imaterial**.



Ofício das paneleiras



Estátua de Chico Prego



Igreja Reis Magos



A casa de Pedra



A dança de Congo



Festa de São Benedito

4) Escreva o que significa Patrimônio para você:

5) Escreva 3 coisas que podemos fazer para preservar o Patrimônio Cultural de nossa cidade:

- ---
- ---
- ---

APÊNDICE V

FICHA DESCRITIVA DA FOTOGRAFIA PRODUZIDA		
IDENTIFICAÇÃO	Identificador	
Autor		
Título		
Data	Cidade/local	
DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO		
Legenda informativa da foto		
Legenda literária da foto		
BUSCADORES DE CONTEÚDO		
Descritores onomásticos		
Descritores institucionais		
Descritores temáticos		
Descritores visuais		
O autor da foto cede todos os direitos para uso não comercial.		
(Cidade)	(data)	(assinatura)