



Volume 2, Janeiro-março de 2006.

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO: a fotografia no ensino de História¹

Ana Paula do Amaral Costa²
Francisco A. Cougo Jr.³

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir para o debate acerca das novas tendências no ensino de História. Assim, através da utilização de fotografias do cotidiano, visa-se situar os educandos (em especial, os do ensino básico) nos conceitos de tempo e espaço, para que os mesmos possam encarar a História como uma ferramenta fundamental na gênese da cidadania. Para isso, utilizam-se como teorias básicas a História Cultural e as teses de Santos, Rios, Morin e Luckesi.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História, fotografia, tempo, espaço, sociedade.

INTRODUÇÃO

Ao ser lançado o desafio de criarmos uma proposta metodológica para o ensino básico⁴, procuramos rememorar nossas experiências enquanto discentes, concluindo que o mesmo carece de reformas.

Conforme pudemos atestar, uma das principais dificuldades enfrentadas em nossa vida estudantil, principalmente no que diz respeito à disciplina de História, encontra-se na ausência de explicações sobre os conceitos e suas funções na compreensão dos conteúdos. Além disso, como constatamos, ocorre a falta de conexões entre os saberes oriundos da

¹ Texto apresentado como conclusão da disciplina de Didática, ministrada pela professora Virginia Machado, no curso de História-Licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, em 2005.

² Acadêmica do curso de História-Licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

³ Acadêmico do curso de História-Licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

⁴ O ensino básico engloba os antigos 1º e 2º graus, hoje chamados de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente (STREHL & RÉQUIA, 1999).

realidade dos educandos e o conhecimento científico, fato que acaba isolando este último da prática cotidiana dos indivíduos.

Como sabemos, o ensinamento da História no ensino básico constitui um grande desafio aos educadores. Isto porque, a extensão de seu conteúdo e os conceitos que o envolvem são vastos e, geralmente, de difícil compreensão. Desta forma, é imprescindível que, enquanto educadores, pensemos em novas propostas, as quais tentem renovar o já desgastado ensino meramente factual, conhecido no meio historiográfico como a “história dos vencedores” (KOSELLECK, 2001: 82).

Sendo assim, observamos um problema freqüente nas aulas de História que acaba tendo, como veremos mais adiante, conseqüências negativas para o meio social: a falta de embasamento conceitual. Freqüentemente vemos que, ao iniciarem-se os conteúdos históricos, os educadores não tratam da importância prática destes e, tampouco, esforçam-se por adotar um método onde os aprendizes possam compreender o que ali está sendo trabalhado. Assim, os resultados desta política de ensino acabam por demonstrarem-se catastróficos: alunos partem para a mera memorização de datas, vultos e acontecimentos “importantes”; professores apelam para aulas fatigantes e sem nenhum fundamento e, principalmente; a História perde seu caráter de “ciência dos homens no tempo”, conforme afirmava Marc Bloch (*apud* MELO, 1997: 79), tendo sua função social reduzida à inutilidade.

Erguendo-se, portanto, contra a concepção tradicional do ensino de História, e sua isenção quanto à análise de conceitos, desenvolvemos uma proposta metodológica aplicável em turmas da 5ª série do Ensino Fundamental, grupos estes que, de acordo com a legislação brasileira, saem dos chamados “Estudos Sociais” e ingressam em disciplinas como a Geografia e a História. Como objetivo básico de nosso plano, temos a organização, apresentação e compreensão de dois conceitos-chave⁵ para o pleno entendimento do ensino de História: o tempo e o espaço. A escolha destes conceitos dá-se, fundamentalmente, pelo fato de que, de acordo com as experiências educacionais praticadas por docentes da área de História e por nossas próprias vivências enquanto educandos, são estas definições as que se encontram menos compreendidas pelos estudantes em geral. Ademais, conforme afirma

⁵ Embora nosso foco esteja relacionado com estes conceitos, reconhecemos que não são eles os únicos fundamentais para o ensino de história.

Penteado acerca da importância de tais idéias: “Os conceitos de *espaço* e de *tempo* são básicos no estudo da Geografia e da História, respectivamente. É nestas duas dimensões que as *relações sociais humanas* se travam, transformando a *natureza*, produzindo *cultura*, construindo *História*.”(PENTEADO, 1994: 37)

Como forma metodológica para a apresentação dos conceitos, buscamos auxílio em uma fonte de pesquisa que vem sendo amplamente utilizada por historiadores desde os anos 1970: a fotografia⁶. Nossa escolha deu-se pelo fato de que, além de ser um recurso visual – cujo apelo é maior dentre aqueles que ainda não atingiram a vida adulta – a fotografia permite a comparação e, por conseguinte, a criação dos conceitos abstratos, fato que se faz imprescindível para a plena aplicação de nossa proposta. Além disso, optamos pelo uso de imagens fotográficas, devido à nossas atividades no Centro de Documentação Histórica⁷ (CDH – FURG) e, também, no “Grupo de Extensão História & Fotografia”⁸, no qual encontram-se inúmeras fontes documentais pertinentes à nossa proposta e onde atuamos como bolsistas.

Além disso, como se pretende, a imagem fotográfica remonta estruturas diversas em espaços ainda existentes. Por isso, a utilização de fotos históricas e atuais do município onde se encontram os estudantes, por exemplo, serve para que os mesmos estabeleçam, a partir de seus conhecimentos de senso comum, e da ciência, um pensamento abstrato onde, de forma gradual, a História ganhe contornos interessantes e significativos para a vida dos indivíduos.

Desta forma, antes de debatermos sobre a aplicação prática de nosso exemplo metodológico, bem como de sua importância em relação à renovação que se propõe, podemos abordar alguns pontos conceituais que, conforme observamos, se encaixam de forma mais adequada em nossa discussão.

⁶ De acordo com Kossoy (Ateliê, 2001) a fotografia começou a ser utilizada como fonte de estudos históricos a partir do fim dos anos 1960, sendo vista como um importante meio para a compreensão da “vida histórica” (p.131).

⁷ O Centro de Documentação Histórica “Professor Hugo Alberto Pereira Neves” foi fundado nos anos 1980 e conta, hoje, com aproximadamente 5 mil itens divididos em seis acervos. O CDH está ligado ao Departamento de Biblioteconomia e História e é coordenado pela professora Márcia Naomi Kuniuchi.

⁸ O “Grupo de Extensão História & Fotografia” foi criado em 2003 e, atualmente, promove eventos, saídas de campo e a catalogação do “Acervo História & Fotografia”, o qual conta com mais de 300 fotografias. A coordenação do grupo é efetuada pela professora Márcia Naomi Kuniuchi, com o auxílio do professor Marcos Spolle.

FUNDAMENTAÇÕES PSÍQUICO-FILOSÓFICAS PARA O ENTENDIMENTO DA PROPOSTA

Tendo em vista o público-alvo de nossa proposta pedagógica no ensino de História (5ª série), procuramos, dentre as inúmeras teorias existentes nos campos da filosofia e psicologia, a que melhor adequou-se em nosso roteiro de atividades. Como resultados desta busca percebeu-se que a teoria cognitiva interacionista de J. Piaget encontra-se entre as mais úteis para a explanação de nossas atividades.

Na realidade, buscamos em Piaget caracterizar o perfil psicológico dos estudantes para os quais nossa proposta está voltada, concluindo que, os alunos com média etária de 11-12 anos, isto é, educandos do quinto ano fundamental, encontravam-se, de acordo com o teórico, no momento certo para a discussão dos primeiros conceitos relativos ao pensamento crítico.

Isso tudo porque, segundo a concepção de aprendizagem, desenvolvida por Piaget e complementada por outros vários autores, o indivíduo humano teria sua vida (principalmente a infância) pautada por fases onde o raciocínio tende a amadurecer passando do rudimentar para o mais elaborado. Neste ínterim, podemos observar, dois períodos do modelo piagetiano que, particularmente, nos interessam: o “operatório-concreto” e o “operatório-formal”.

No período das operações concretas evidenciadas entre os 7 e os 11 anos de idade, tem início o desenvolvimento do chamado raciocínio lógico. Nesta fase, “a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica” (RAPPAPORT, 1981: 72). Ademais, as contradições no pensamento e a fantasia relacionada com a realidade, começam a desaparecer, dando lugar a uma atitude de maior seriedade onde o indivíduo sente necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações. Somado a isso, o desenvolvimento social instiga a criança a compreender diferenças, desempenhando um papel muito mais tolerante do que em outras idades.

Já no ciclo seguinte – das operações formais, que engloba dos 12 anos em diante – o pré-adolescente desenvolve e é absorvido por um pensamento onde a concepção da realidade assimila-se com as primeiras reflexões abstratas. Capaz de formar esquemas conceituais, o adolescente passa a caracterizar-se por um pensamento mais flexível e menos dependente das comprovações materiais. Em suma, o indivíduo, nesta fase “adquire

capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta” (RAPPAPORT, 1981: 74).

Observadas estas breves concepções acerca dos períodos que marcam o fim da vida infantil e o início da adulta segundo Piaget, voltamos à proposta buscando conectá-la com estas teorias. Na realidade, conforme constatamos, os estudantes de 5ª série, por estarem atravessando a barreira entre estes períodos de desenvolvimento, encontram-se, em nossa visão, com vínculos tanto em uma fase quanto em outra. Assim, enquanto desenvolve-se o raciocínio abstrato, por exemplo, pode-se constatar uma deficiência na compreensão das possibilidades que este pensamento oferece-lhes. Digamos, então, que, nesta época, os indivíduos poderiam ser encarados como protagonistas de um período de transição entre uma forma de pensar e outra.

Evidentemente, esta transição manifesta-se na relação ensino-aprendizagem, dando ao professor a missão de compreender e buscar novas formas de aproveitar este raciocínio nascente. Surge aí a proposta de apresentação de conceitos fundamentais para a plena compreensão de uma ciência abstrata como a História.

Neste ponto, conectamos nossa proposta à filosofia cognitivista de aprendizagem, a qual visa estudar as estruturas que levam o indivíduo humano à elaboração de pensamentos mais ou menos abstratos. Conforme o cognitivismo, o domínio pleno dos conceitos gera o desenvolvimento da capacidade intelectual-crítica. Tal qual a teoria de aprendizagem piagetiana, a tese cognitivista defende a idéia de que, com o início da abstração, o sujeito poderá montar suas próprias estruturas a partir de seus pensamentos e reflexões. Nas palavras de Pozo:“(...) podemos dizer que o lugar de um conceito na estrutura cognitiva de um sujeito determinará os atributos concretos que vão definir tal conceito.” (Pozo, 1998: 65)

Assim, analisando as estruturas cognitivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem em turmas de 5ª série, podemos observar os pontos deficientes encontrados nos momentos de tal processo, levantando hipóteses para a resolução ou aprimoramento dos procedimentos utilizados. Em suma, a contribuição da filosofia em nossa proposição metodológica está mais intimamente ligada aos resultados evidenciados na aplicação do método que se pretende inovador.

SITUANDO OS EDUCANDOS NOS CONCEITOS DE TEMPO E ESPAÇO ATRAVÉS DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Ao abordarmos os conceitos de tempo e espaço entre estudantes da 5ª série, utilizando-se de fotografias, procuramos nos posicionar nas estruturas mentais do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento pleno do raciocínio formal, defendido por Piaget.

Desta forma, como pudemos ver antes, deve-se ter em mente todas as dificuldades enfrentadas pelos educandos para que o conteúdo seja compreendido. Como a forma mais básica para o pleno entendimento de nossa proposta, partimos da idéia de desenvolvimento dos conceitos a partir do cotidiano dos aprendizes, levando a eles uma noção material que, de acordo com sua fase de aprendizagem, é facilmente assimilada. Em termos práticos, começamos trabalhando algumas noções com base na vivência dos estudantes. Em princípio, é debatida a idéia de tempo a partir das concepções do senso comum dos alunos. Em seguida, discutem-se temas de fácil compreensão para o conceito de tempo, tais como as horas, os dias, semanas, meses e anos, tudo isso sem separar-nos do mundo físico do indivíduo.

Na próxima etapa, passamos a utilização das imagens fotográficas, tentando introduzir os estudantes nos fundamentos da História: as noções de passado, ou na visão do aluno, de “ontem”. Para o pleno entendimento desta fase, o educador deve comprometer-se a trabalhar as noções de diferença / semelhança e de permanência / mudança, ou seja, tem-se que instigar o aluno, partindo da observação e discorrer sobre os elementos que se mantiveram inalterados ou que se alteraram entre uma época e outra.

Partindo para exemplos práticos, utilizamos fotografias do abrigo central da cidade do Rio Grande, por onde, diariamente, passam centenas de pessoas. Nas três imagens, focam-se momentos diversos do prédio. Na primeira (Figura 01)⁹, ele é visto em construção, provavelmente, nos anos 1930¹⁰. Na segunda foto (Figura 02)¹¹, o abrigo é observado como o ponto para o estacionamento de bondes, bem como para o embarque e desembarque de passageiros em tal meio de transporte. Finalmente, na terceira imagem

⁹ Fotografia sem legenda. Extraída de <http://www.riograndeemfotos.fot.br/museuvirtual/fotos/antigas3/04.html> (consultado em 20 de setembro de 2005).

¹⁰ Com exceção das fotografias atuais, não encontramos as datas exatas das demais imagens.

¹¹ Fotografia sem legenda. Extraída de <http://www.riograndeemfotos.fot.br/museuvirtual/fotos/antigas/20.html> (consultado em 20 de setembro de 2005).

(Figura 03)¹², mostramos o abrigo hoje, quando é utilizado para o embarque e desembarque de passageiros em ônibus e conta com alguns estabelecimentos comerciais, os quais não são evidenciados nas imagens anteriores.



Figura 01



Figura 02

¹² Fotografada em 20 de setembro de 2005.



Figura 03

A partir destas imagens, propõe-se uma discussão em que, primeiramente, os estudantes concluam tratar-se, nos três momentos, do mesmo prédio. Para tal, suscitam-se as noções de diferença e semelhança, tentando fazer com que os educandos, descartando os elementos díspares entre uma imagem e outra, cheguem ao resultado mental de que, em todos aqueles momentos, o personagem central – isto é, o abrigo – manteve-se ali.

Num segundo momento, parte-se para a discussão sobre os objetos que, entre uma foto e outra, permaneceram ou mudaram. Neste ponto, fundamentalmente, começamos a discutir a idéia de espaço e tempo. Isso porque, nesta fase do trabalho, onde algumas concepções já começam a ser formadas, podemos explicar o fundamento espacial, mostrando que, basicamente, o meio não se alterou entre uma foto e outra, mas que os elementos que circundam este meio mudaram. A partir daí, apresentamos aos alunos o conceito de espaço sob o prisma da durabilidade.

Por outro lado, começamos a explicar uma discussão acerca da temporalidade, iniciando por uma questão básica: quais os elementos presentes nas imagens e que hoje não são vistos com frequência? A partir das respostas, que devem girar em torno dos objetos mais visíveis (no caso, bondes, trilhos, entre outros), podemos introduzir os alunos nos conhecimentos acerca do tempo, tentando mostrar-lhes que aqueles itens “diferentes” não constam no tempo presente, isto é, na atualidade, por que foram extintos no tempo, ou seja, foram superados entre uma época e outra.

Com a exemplificação, iniciada do local para o total, bem como do presente para o passado, propomos a discussão introdutória destes exemplos, buscando, através do

conhecimento dos alunos e dos resultados objetivados pelo educador, um pensamento abstrato onde a compreensão sobre as épocas e suas conseqüências – sem entrar no mérito se positivas ou negativas – possa se materializar na mentalidade do educando. Voltando a Piaget, observaremos que, devido à transição entre uma fase e outra, devemos mesclar as formas de se obter um raciocínio abstrato, apontando métodos, ora comprobatórios, ora reflexivos.

Ainda apresentando os elementos de tempo e espaço, mas já buscando um novo viés, consideramos importante, após as primeiras noções, a discussão sobre as conseqüências trazidas pela ação do homem em conjunto com as concepções espaço-temporais. Para isso, voltamos a discutir algumas imagens, desta vez, de uma peça do patrimônio em decomposição. No exemplo, utilizamo-nos de mais três fotografias referentes a um mesmo espaço: na primeira (Figura 04)¹³, mostramos o casarão conhecido como “Cassino dos Mestres”, localizado na Av. Rheingantz (Rio Grande), em sua plena atividade, provavelmente em imagem dos anos 1920; no momento posterior trabalhamos com a fotografia (Figura 05)¹⁴ do mesmo prédio nos anos 1980, onde se vêem poucas alterações, apesar da diferença entre épocas; a terceira ilustração (Figura 06)¹⁵, entretanto, aponta uma perspectiva do casarão hoje, quando tal prédio se encontra vastamente depredado e em vias de desabamento.

¹³ Fotografia sem legenda. Extraída de <http://www.riograndeemfotos.fot.br/mudeuvirtual/fotos/antigas/26.html> (consultado em 20 de setembro de 2005).

¹⁴ Fotografia sem legenda. Acervo História & Fotografia, Centro de Documentação Histórica “Professor Hugo Alberto Pereira Neves”, FURG.

¹⁵ Fotografada em 20 de setembro de 2005.



Figura 04



Figura 05



Figura 06

Nestas imagens, buscamos junto aos alunos – os quais, espera-se, já tenham noções básicas sobre o tempo e o espaço – uma reflexão acerca da ação temporal no ambiente, bem como da importância existente na preservação dos elementos históricos. Passamos, então, a discutir a noção de patrimônio histórico, recorrendo a idéia defendida por Pesavento, de que:

“a patrimonialização do passado da cidade implicaria assumir a cidade como propriedade cultural partilhada, o que demanda uma aprendizagem. Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver o traçado das ruas e nos prédios e praças lugares, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isso implicaria em criar responsabilidades, educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio histórico” (PESAVENTO, set.2004: 1602).

Assim, através das imagens fotográficas e do estímulo ao pensamento reflexivo por parte de professores e alunos, vemos uma proposta que busque, como já dissemos, a fuga do tradicional método cronológico-progressivo factual, o qual já desapareceu da pesquisa histórica, mas ainda continua em voga no ensino de História, pelo menos no Brasil. Como veremos a seguir, podemos conectar, através dos exemplos supra-citados, as tendências de renovação do pensamento, baseando-nos em concepções atuais acerca dos novos meios de reflexão nas ciências e na educação como um todo.

REFORMANDO O PENSAMENTO

Como vimos anteriormente, nossa proposta tem como fundamento básico introduzir os estudantes num pensamento abstrato, apontando uma nova forma de entender algumas noções básicas no ensino de História. Podemos observar, com isso, que esta idéia está vinculada a um ideal renovador, o qual, pelo menos na pesquisa histórica, já é evidente há muito tempo.

Conforme nos apontam os estudos historiográficos¹⁶, a História passou por uma revolução de bases durante a transição do século XIX para o XX, abandonando uma série de concepções, principalmente, a partir do fim dos anos 1920, época em que surgia na França uma nova tendência instigada pelos historiadores da chamada “Escola dos Annales” (BOURDÉ & MARTIN, 1990: 119). Desde aquela época até hoje, a ciência histórica mergulhou em um mundo de renovações: as fontes históricas documentais – antes inquestionáveis – ganharam nova face e, a elas, uniram-se outros meios de pesquisa, tais como a História oral e a fotografia¹⁷. Aos poucos, a Nova História remontou seus métodos de pesquisa e análise, tornando-se mais flexível e distante das asserções absolutas.

No entanto, ao que tudo indica, na maioria dos casos, as novas vertentes históricas permaneceram apenas no campo teórico, isto é, não alcançaram todos os campos, tais como o ensino. Com exceção do meio acadêmico, onde as teses renovadoras são debatidas, em poucos lugares responsáveis pelo ensino de História, as novas tendências foram postas em prática. Isso porque é provável que não existam interesses para que na educação – controlada pelo organismo estatal e submissa ao jogo de poderes –, o pensamento reflexivo em disciplinas como a História seja incentivado. Os resultados deste tipo de ensino são marcantes, como salienta Rios ao afirmar que:

“Marcados pela ideologia que registra e enfatiza os atos dos que se costumou chamar de ‘grandes personagens’, às vezes deixamos de considerar que a história não é feita apenas por esses personagens, mas por *todos* os indivíduos de uma determinada época, em uma determinada sociedade, a partir de seus desejos e necessidades e dentro das condições concretas que encontram e constroem.” (RIOS, 2000: 72)

Assim, ao analisarmos a concepção educacional brasileira, em especial no que tange a disciplinas como História, observamos que a não-renovação dos meios de aprendizagem impede o pleno desenvolvimento das capacidades do aluno e, por

¹⁶ Para saber mais sobre as tendências renovadoras na pesquisa histórica ao longo dos tempos: KERN, Arno Alvarez. Tendências da historiografia no mundo contemporâneo: uma questão científica para a história do tempo presente. In: Revista História UNICRUZ, v.1, n.4, 2003.

¹⁷ Com relação ao uso de elementos culturais para a pesquisa histórica, podemos apontar a História Cultural, tendência surgida no fim do século XX e que “abre-se a estudos os mais variados, como a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’” (BARROS, 2004: 55).

consequente, de sua vivência no meio social. É importante destacar que, no caso específico da História, a reforma teórica dos meios de pesquisa já não é mais uma utopia, mas sim uma realidade, fato que desobstrui o andamento da renovação dos meios pedagógicos para o ensino de História.

Sendo assim, observamos a necessidade de conexão entre o meio de pesquisa e o de ensino, pois ambos buscam, em profundidade, a consolidação de um mesmo objetivo: compreender e renovar a sociedade. Desta forma, levando em consideração esta meta, educadores e educandos poderão participar ativamente do processo de cidadania, fazendo-se da educação o mecanismo propulsor da renovação social. Por isso, citando Veiga, dizemos que:“(...) a educação deve ser compreendida como um processo político, exatamente por traduzir objetivos e interesses de grupos social e economicamente diferentes.” (VEIGA, 1993: 81)

Esta renovação da sociedade, fundamentada por processos semelhantes na educação e, especificamente, no ensino de História, compõe um projeto maior que, há alguns anos vem sendo alimentado por inúmeros estudiosos: a reforma do pensamento. De acordo com Morin:

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, 2001: 89)

Este ato reformador do pensamento, alimentado por teorias contemporâneas, visa, como podemos salientar, contextualizar e tornar mais complexo o ato de refletir sobre aquilo que nos cerca nos mais distintos campos de trabalho e pesquisa, visando integrar as partes com o todo. Assim, pode-se observar um confronto entre os modelos antigo e atual, descritos por Santos (2002), como “dominante” e “emergente”, respectivamente.

Mesmo porque são estes paradigmas fundamentais na compreensão da proposta inovadora que se objetiva. Para que tenhamos uma idéia da estreita relação entre o objetivo de salientarmos novos e conceituais conhecimentos no ensino de História e a reforma do pensamento, basta discorrermos sobre algumas das teses que justificam a sobreposição do paradigma emergente frente ao dominante.

Assim, por exemplo, a idéia de que todo o conhecimento local é, também, total e vice-versa, pode ser de grande significado para a compreensão de nossos objetivos. Ao considerarmos, como vimos em nossa proposta, a história local, analisando cenas do cotidiano a fim de introduzir os educandos nos conceitos de tempo e espaço, entre outros, ligamos a localidade em que estão imediatamente inseridos os aprendizes, ao âmbito global, onde os mesmos também se encontram, mas não dominam tão facilmente. Desta forma, nos unimos ao modelo renovador, concebendo uma forma de interligar os aprendizados do micro-espaço aos do macro, conforme insistem os teóricos defensores da reforma do pensamento. Só desta forma, poderemos pôr em prática aquilo que explicitou Santos ao afirmar que:

“No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles **reconstituir a história de um lugar**, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (...) Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado.” (SANTOS, 2002: 47-48, grifo nosso)

Ainda com relação à proposta e suas conexões com a reforma do pensamento, apontamos a quarta tese justificativa ao paradigma emergente de Santos como de fundamental importância para que compreendamos uma das missões do ensino com fins críticos, e díspar com relação à História tradicional. A idéia de conhecimento científico transformando-se em senso comum, neste ínterim, surge como uma das características de nosso ideário. Ao ser apresentado aos conceitos de tempo e espaço, por exemplo, o estudante os absorve, tomando tais idéias como algo aplicável a sua realidade. Comprova-se aí o que Santos explica em sua obra, quando salienta a idéia de que:

“A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura

científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada.”
(SANTOS, 2002: 57)

Observa-se que uma pequena ação – que seria a reformulação da forma introdutória com que é apresentada a História nos bancos escolares – pode contribuir sobremaneira para a reforma do pensamento, pois, através da atividade reflexiva, possibilita-se o desbaratamento de um paradigma que foge da reflexão sobre o meio social. Como brilhantemente nos mostra Gadotti:

“O que foi socialmente construído pode ser socialmente transformado. Um outro mundo é possível. Uma outra globalização é possível. Precisamos chegar lá juntos e, sobretudo, em tempo.”
(GADOTTI, 2003: 57)

A produção do conhecimento, além disso, pode ser estimulada também por um processo de avaliação. Assim, poderíamos propor aos alunos que trouxessem, por escrito, outros exemplos de prédios (ou outros espaços) considerados por eles como antigos. No mesmo texto os alunos descreveriam porquê consideram os exemplos de tal forma, utilizando para isso as noções de diferença / semelhança e permanência / mudança.

A partir dos resultados desta atividade poderia ser aberto um debate em torno dos principais conceitos, bem como dos eventuais erros e dúvidas dos estudantes. Assim, teríamos um modelo de avaliação que foge dos critérios convencionais e prima pela construção do conhecimento e da cidadania, como afirma Luckesi ao constatar que: “(...) a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura.” (Luckesi, 2002: 58)

Enfim, visamos, com nossa proposta, uma transformação do ensino, através da produção do conhecimento, tanto por parte de educandos como pelo educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de nossas reflexões acerca dos problemas enfrentados na educação e, especificamente, na apresentação de conteúdos de História, durante o chamado ensino

básico, concluímos que nossa proposta metodológica pode ser, teoricamente¹⁸, aplicável ao público em questão, isto é, 5ª série do Ensino Fundamental. Além disso, dentro dos ideais transformadores da educação e, conseqüentemente, do pensamento, acreditamos que nossa idéia é viável para que comecemos a pensar e fazer tal transformação.

Ademais, despertando o interesse dos educandos para as questões sociais, poderemos abrir novos caminhos para a compreensão do papel cidadão dos indivíduos, algo que, em países como o Brasil, deve ser uma das metas prioritárias da educação. Assim, não apenas o entendimento da importância da História ou da conservação do patrimônio cultural, mas também a reflexão sobre a função de cada um no meio em que se insere, podem ser de importância crucial para o desenvolvimento positivo da sociedade como um todo.

Entretanto, ao passo que despertamos a atenção dos estudantes para a sociedade, instigamos os mesmos a desenvolver suas capacidades crítico-intelectuais individualmente, apresentando conceitos, tais como os de tempo e espaço, como elementos capazes de estimular o pensamento complexo. Desta forma, aplicamos uma metodologia voltada tanto para o macro-sistema (sociedade) quanto ao micro-sistema (indivíduo), sem nos desvincularmos da relação existente entre ambos.

Sendo assim, conforme nos foi proposto pela professora Virginia Machado, respondemos à questão acerca de como pretendemos realizar o ensino de História no nível básico, resumindo-a ao instrumento metodológico desenvolvido por D.B. Gowin (1981) e intitulado de 'V' epistemológico ou 'V' de Gowin (Figura 07), estrutura que vem sendo estudada e utilizada por inúmeros educadores e pesquisadores, principalmente, por servir como orientadora dos processos de investigação através da interação de conceitos.

Finalmente, após explanarmos sobre os procedimentos metodológicos de nossa proposta, concluímos que, a partir das reflexões acerca da educação, podem ser desenvolvidos outros métodos que visem o aprimoramento da forma com que os conhecimentos científicos são apresentados em sala de aula, voltando os mesmos, sempre, para uma formação cidadã.

¹⁸ Dizemos que a proposta é teoricamente aplicável pois não contamos com a experiência prática, a qual nos daria a certeza da aplicabilidade da mesma.

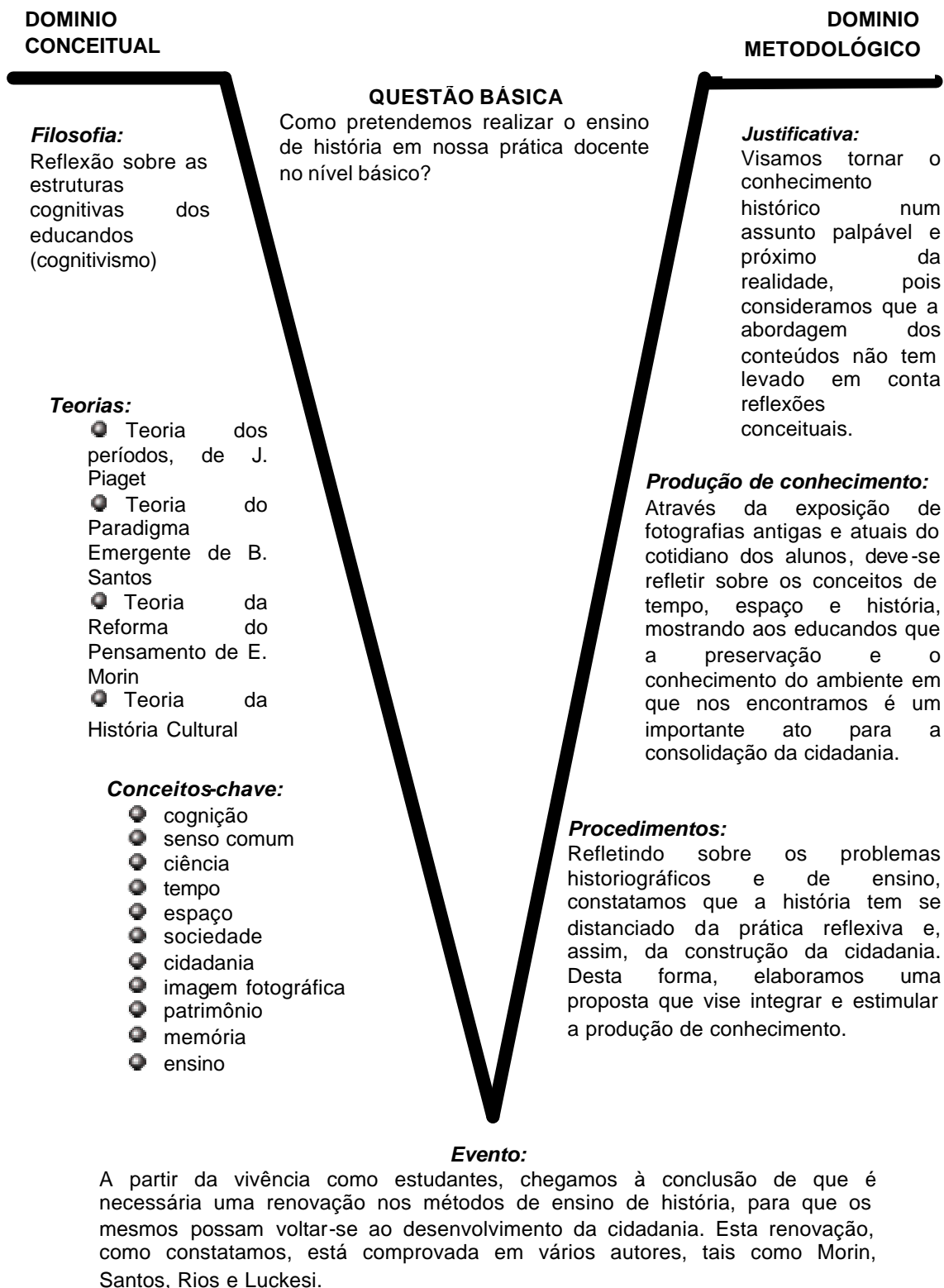


Figura 07

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOURDÉ, Guy & MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1990.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade*. In: ROMÃO, J. & SANTOS, J. *Questões do século XXI*. Tomo 1. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KERN, Arno Alvarez. *Tendências da historiografia no mundo contemporâneo: uma questão científica para a história do tempo presente*. In: *Revista História UNICRUZ*, v.1, n.4, 2003.
- KOSELLECK, Reinhart. *Los extratos del tiempo: Estudios sobre la Historia*. Buenos Aires: Paños, 2001.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê, 2001
- MELO, João Wilson Mendes. *Introdução ao estudo da história*. Natal: Editora da UFRN, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano*. In: *Fragments de cultura*. Goiânia, v.14, n.9, set. 2004.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- RAPPAPORT, Clara. *Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981
- RIOS. Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2000
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.
- STREHL, Afonso & RÉQUIA, Ivony. *Estrutura e funcionamento do Ensino Médio e Fundamental*. Porto Alegre: 1999, 2. edição.
- VEIGA, Ilma. *A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório*. In: OLIVEIRA, M.R.S. (org). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993

SITES CONSULTADOS

<http://www.riograndeemfotos.fot.br/museuvirtual/fotos/antigas/> (consultado em 20 de setembro de 2005).