



Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História

ISSN: 0104-236X

anos90@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Caimi, Flávia Eloisa

Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?

Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 15, núm. 28, diciembre, 2008, pp. 129-150

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574069166008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?

Flávia Eloisa Caimi*

Resumo: A incorporação e a utilização de fontes históricas nas aulas de história constituem pauta dos debates acadêmicos e escolares atuais, nos quais se discute acerca das suas possibilidades como elemento de superação do conteudismo/verbalismo e das suas potencialidades como instrumento de produção de conhecimento histórico na educação básica. Este estudo apresenta a problematização do tema, identificando nos antigos manuais escolares e nos atuais livros didáticos, bem como nas políticas públicas instauradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os usos propostos e efetivados de fontes como alternativa para a produção de conhecimento histórico no âmbito do ensino da história escolar, reconhecendo mudanças e permanências ali manifestadas.

Palavras-chave: Ensino de história. Fonte histórica. Produção de conhecimento.

O tratamento do tema “fontes históricas na sala de aula” remete, inexoravelmente, ao estabelecimento de relações com as atuais discussões historiográficas, porque a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência

* Professora Titular no Curso de História da Universidade de Passo Fundo/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: caimi@upf.br

de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica. Tal entendimento não significa decretar a dependência da história escolar em relação ao conhecimento acadêmico, tampouco tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos, mera vulgarização didática de um corpo de saberes produzido pelos “cientistas”. Sem entrar no polêmico debate que permeia este tema, é preciso admitir que os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões, de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação, razão pela qual este estudo inicia adentrando no debate historiográfico.

Na Europa do século XIX, estabeleceu-se um importante marco nos estudos históricos, pois foi o momento em que se constituíram as bases científicas para a história, bem como para diversas outras áreas do conhecimento. No campo da história, foram ali constituídos dois paradigmas com predominante influência na investigação historiográfica ao longo de décadas: a história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e/ou manuscrito como fonte privilegiada das informações a serem obtidas.

A repercussão desse debate no Brasil ensejou a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e, no mesmo ano, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Dentre suas finalidades, estão, respectivamente, a produção e a disseminação da história nacional, que resultaram na configuração de uma história pátria cuja função pedagógica de “mestra da vida” exerceu o papel de orientadora dos jovens para a civilidade e o patriotismo ao longo de muitas décadas. Ademais, segundo José Honório Rodrigues (1982, p. 37), o IHGB cumpriu relevante papel ao “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e Geografia do Império do Brasil”, ainda que tais publicações permanecessem limitadas à coleta e ao registro de dados, carecendo de análises mais abrangentes e originais, como atestam as edições da sua revista, dadas a conhecer a partir de 1839.

Nas primeiras décadas do século XX, assistimos a um conjunto de transformações de ordem política, econômica e sociocultural, que vão desde o esgotamento e ruptura do quadro monárquico-escravocrata até a fundação de universidades em grandes centros e a criação das faculdades de filosofia e ciências humanas, abrigando os primeiros cursos de história. Neles, não só podemos reconhecer o aumento da profissionalização dos historiadores, como também o esforço de produzir conhecimentos acerca da constituição da nação e da formação da sociedade brasileira. Para Samara e Tupy (2007, p. 33), desde então, o estudo da história no Brasil, acompanhando os debates internacionais no campo da metodologia e teorias, “negaria ensaios interpretativos, se distanciaria dos estudos genealógicos e passaria a obedecer a critérios científicos de pesquisa documental”. Autores como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, dentre outros, estando na academia ou fora dela, protagonizaram estudos vinculados à história social e econômica e, ainda, “permitiram a discussão da teoria da história, de seus métodos e técnicas de pesquisa”, abrindo assim “um amplo leque de oportunidades para o trabalho com o documento” (SAMARA; TUPY, 2007, p. 41).

Em época mais recente, notadamente a partir da década de 1970, verificamos nova reorientação da pesquisa histórica no Brasil, estimulada especialmente pelas transformações contextuais do cenário político-social e pela acentuada proliferação dos cursos de graduação e pós-graduação na área da história. Podemos sumariá-las em torno de alguns pontos, a saber: a) o esgotamento dos esquemas explicativos sustentados nas grandes sínteses; b) a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnico-culturais (índigenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais); c) a ampliação das pesquisas em temas regionais, que favorecem revisionismos das tradicionais explicações globais; d) uma nova classificação e tratamento das fontes, com o emprego de processos criminais e

eclesiásticos, devassas e testamentos, imprensa, história oral, além do uso de fontes iconográficas e audiovisuais; e) visão multidisciplinar da história, ocasionando o diálogo com inúmeras áreas, como a demografia, a economia, a antropologia, a etnografia, a sociologia, a ciência política, a literatura, dentre outras (FICO, 2000; GOMES, 2000).

No campo do ensino de história, as transformações também são contundentes e as proposições não são menos ambiciosas, como verificamos no seguinte elenco: a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel (1978), e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral (CAIMI, 2008).

Diante do exposto, infere-se que as propostas relativas ao ensino de história esboçadas nos últimos anos estão afinadas com os debates de renovação da historiografia e da pesquisa histórica. Tanto as linhas de força que emergem no campo investigativo quanto as propostas que permeiam o saber histórico escolar representam indicativos de ruptura com concepções educacionais e historiográficas que foram predominantes nas universidades e escolas brasileiras durante décadas. Na sequência do estudo, serão focalizados dois momentos distintos do ensino da história escolar brasileira, buscando-se reconhecer como se deram as transformações metodológicas no tratamento de fontes históricas para uso escolar, primeiramente, em manuais didáticos e livros de história editados nos primeiros anos da República e, posteriormente, na produção historiográfica atual.

A história escolar na Primeira República: os manuais didáticos no contexto do escolanovismo

Os manuais didáticos adotados nas escolas brasileiras até a primeira década do século XX eram editados e impressos no exterior, especialmente em Portugal e na França, sendo também escritos por autores estrangeiros. Nos anos iniciais da República, as obras nacionais começaram a ser editadas, marcadas por um forte apelo moral, tomando a história, os grandes feitos e seus protagonistas como exemplos de vida para a formação da sociedade e para a construção da nação.

Não se pode afirmar a rigor que, nos primórdios da República, o ensino de história tenha se alterado substancialmente no que se refere às concepções teórico-historiográficas predominantes desde a época do Império, solidamente sustentadas em métodos verbalistas e livrescos. Nota-se, no entanto, uma preocupação mais evidente com os métodos empregados no campo da história escolar. Estudos como os de Mattos (2000) e Fonseca (2003) demonstram que a recepção do movimento da Escola Nova na educação brasileira

influenciou significativamente o ensino da história, fazendo emergir outras possibilidades metodológicas, que procuravam superar, ao menos no ideário acadêmico, as práticas memorísticas de aprendizagem histórica.

Essa influência é demonstrada nos manuais didáticos e nas obras dirigidas especialmente aos professores, contendo orientações em termos de métodos e recursos mais apropriados para atingir os objetivos da disciplina. Podemos referir o caso de Jonathas Serrano, autor de inúmeros livros e manuais didáticos de história nas primeiras décadas da República,¹ caracterizado como um escolanovista católico, preocupado com o uso de novas tecnologias no ensino da história escolar, especialmente mapas, imagens e o cinema como recursos didáticos. Serrano foi professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, membro da diretoria do IHGB, subdiretor técnico da Instrução no Rio de Janeiro na época da administração de Fernando de Azevedo e, em seguida, nomeado membro do Conselho Nacional de Educação.

Na década de 1930, esse autor publicou uma obra sob o título *Escola Nova*, na qual declarava que “o movimento renovador da escola, a cruzada pela escola nova pode e deve continuar (continuar e não começar, pois foi brilhantemente iniciado faz algum tempo), e com a colaboração de todas as forças vivas do nosso meio” (SERRANO, 1932, p. 115). Em outra obra, publicada entre 1912 e 1913, intitulada *Epítome de história universal*, Jonathas Serrano já formalizava uma proposta pedagógica para o ensino da história escolar, defendendo os princípios da pedagogia científica em voga na época, como se verifica neste trecho:

Não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia (...). Martírio da memória, o que deverá ser encanto da imaginação! Graças ao cinematógrafo,

as ressurreições históricas não são mais uma utopia. O curso ideal fora uma série de projeções bem coordenadas, o cinema a serviço da história, imenso gáudio e lucro incalculável dos alunos. Isto, porém, é por enquanto ainda bem difícil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mapas, etc., para ensinar pelos olhos e não apenas, e enfadonhamente não raro, só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções (SERRANO, 1937, p. 13).

135

Nas entrelinhas do texto de Serrano, podemos identificar pressupostos didático-metodológicos renovadores. Segundo Schmidt (2004, p. 193), Serrano buscara em John Dewey os referenciais básicos para formalizar uma proposta quanto ao papel, ao significado e à metodologia da história escolar. Seguindo o ideário escolanovista, a principal referência do ensino de História seria “a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças, tendo como ponto de partida a relação passado/presente”.

Outro caso exemplar, que reúne características da história cívico-patriótica – predominante numa época em que o país precisava fortalecer o Estado-Nação –, com o novo ideário metodológico, é o conhecido livro de Rocha Pombo (1857-1933) intitulado *Nossa Pátria*, que, tendo sido escrito em 1917, chegou à 88ª edição na década de 1970, totalizando cerca de 450 mil exemplares impressos. Seu autor, José Francisco da Rocha Pombo, um paranaense de Morretes, participou ativamente da vida política do país: formado bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, exerceu funções de jornalista, professor, poeta e historiador; fundou e dirigiu um jornal em Curitiba, no qual fez campanhas abolicionista e republicana; foi deputado federal provincial (1886); professor do Colégio Pedro II; sócio efetivo do IHGB e membro eleito da Academia Brasileira de Letras, embora falecesse antes de tomar posse.

No prefácio de *Nossa Pátria*, Rocha Pombo apresenta sua obra nos seguintes termos:

Êste livrinho é feito para a inteligência das crianças e dos homens simples do povo. Nestes dias, que alvorecem tão novos, em que se procura criar o culto da pátria, penso que o primeiro trabalho para isso é fazer a pátria conhecida daqueles que a devem amar. Não se ama uma terra senão quando alguma coisa sagrada a ela nos prende – algum sacrifício, ou alguma tradição gloriosa. São essas coisas que firmam a nossa existência moral. Sentir o que fizeram de grande os nossos antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na história. Os nossos anais, conquanto sejamos novos no mundo, registam lances de que nos podemos orgulhar. Fixá-los, em suas linhas gerais, na alma de gerações, é, pois, o processo mais prático e seguro de nela criar e nutrir o sentimento de pátria. É o que procuro aqui fazer com todo carinho. Outros poderão fazer coisa melhor, com mais talento, mas eu escrevi este livrinho com todo meu coração. Rio-1917 (POMBO, s/d, p. 3).

A capa do livro é reveladora de suas intenções, pois apresenta gravura de um casal de crianças segurando, talvez admirando, a bandeira do Brasil. Abaixo da gravura, aparece o nome da obra, seguida da seguinte inscrição: “narração dos fatos da história do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas”. Vejamos:



Organizado em cinquenta e uma lições (pontos), que iniciam com o tema “Nossa Pátria” e encerram com o ponto “O que é hoje o Brasil”, o livro totaliza 169 páginas e tem dimensões de 13 cm de

largura por 18 cm de altura, tratando-se realmente de “um livrinho”, como caracteriza o próprio autor. A partir da página 155, são apresentados cinco quadros sinóticos, representativos dos “cinco séculos da nossa história”, demonstrando que nada havia em terras sul-americanas antes de 1500. Tratando-se de um livro de leitura, não contém indicação de atividades.

O que importa destacar aqui é a ênfase dada às imagens, própria do espírito pedagógico da época. As 51 lições são permeadas por um conjunto de 149 gravuras, distribuídas em: a) 63 personagens ilustres da pátria brasileira ou de Portugal, a maioria políticos, mas também alguns intelectuais, poetas e literatos, como Luís de Camões, Gregório de Mattos, José de Alencar, Varnhagen etc.; b) 56 ilustrações de obras artísticas, como as de Calixto, Pedro Américo, Victor Meirelles, Debret, Rugendas, dentre outros, e imagens de vistas como a Estação da Luz, em São Paulo, a Enseada de Botafogo nos primeiros tempos da colônia, a Bahia há um século etc.; c) 16 imagens de monumentos e edifícios, incluindo estatuária com nomes ilustres, como Cabral, Anchieta, Bonifácio, Tiradentes, dom Pedro I, duque de Caxias e outros; d) três mapas, sendo o primeiro mundial com a América ao centro, o segundo da península Ibérica e o terceiro da Província Cisplatina; e) onze imagens diversas, contemplando a bandeira nacional, as armas da República, caravela, bússola, artefatos indígenas, dentre outros objetos. Cumpre registrar que os três mapas são coloridos, havendo mais seis imagens coloridas no livro, todas relacionadas à pátria: bandeiras, laço nacional e folha da independência.

É de destacar que, no que concerne às imagens apresentadas no livro de Rocha Pombo, não percebemos preocupações em contextualizá-las no texto, tampouco em identificar sua produção, tanto que não há quaisquer referências sobre autores, títulos, datas, créditos, legendas, etc. Também nas representações cartográficas não há indicações de convenções, estando ausentes aspectos como fonte, orientação, escala etc. Todas essas ausências permitem-nos inferir que a incorporação de fontes nos manuais didáticos desta época cumpre uma função ilustrativa, tal como propugnava Serrano

(1932), trazendo apenas a modesta possibilidade de ensinar pelos olhos, não só pelos ouvidos. Não está colocada, ainda, a intenção de tomar essas fontes como objetos de estudo, desvendando suas condições de produção, nem mesmo a possibilidade de, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas competências cognitivas, como observação, investigação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses, crítica documental, etc. A centralidade da proposta está no conteúdo e na sua ilustração, bem como no propósito de despertar o amor à pátria e o culto aos seus personagens e feitos.

Continuando a perscrutação da presença de fontes históricas nos manuais didáticos antigos, identificamos a incorporação de outras tipologias, tais como trechos de leitura de obras acadêmicas e documentos impressos. Editado na metade da década de 1950 pela FTD, de acordo com a Portaria Ministerial nº 966, de 2/10/1951, para a primeira série ginasial, o manual escrito por João Pereira Vitória e Florentino Adami apresenta um fac-símile da última página da carta de Pero Vaz de Caminha, seguida de “tradução” feita por Jaime Cortesão (1955, p. 28). Na página anterior, consta a tela *Descobrimento do Brasil*, de Oscar Pereira da Silva, sem qualquer outra referência que não o nome do autor e o título da obra. Vejamos o fac-símile da carta:



Em diversos capítulos da obra, os autores apresentam trechos de leitura de escritores consagrados, geralmente nacionais, para

complementar e/ou comprovar as idéias apresentadas no texto didático, como podemos observar na seqüência (1955, p. 78-9):



Neste caso, trata-se de trecho do livro *No tempo dos bandeirantes* (1939), de Belmonte (1896-1947), conhecido jornalista e caricaturista, criador da popular figura de “Juca Pato”. Na seqüência do trecho, constam uma cronologia e um vocabulário sobre o tema do capítulo, sem, contudo, haver qualquer proposta metodológica para o estudante interagir com o texto de Belmonte. Mais uma vez, portanto, o caráter da fonte é ilustrativo.

Em que pese a importância desses pequenos avanços nas décadas iniciais da República, predominam, nas práticas de ensino da história da época, a visão tradicional baseada no estudo do passado, com ênfase nos fatos políticos e feitos heróicos; a concepção de professor-transmissor e de aluno-receptor; a ausência de propostas que contribuam significativamente para superar o caráter livresco e memorístico da história escolar, dentre outros condicionamentos com os quais ainda nos debatemos hoje.

A incorporação de fontes na história escolar: permanências e mudanças

Alicerçada nas novas orientações historiográficas e nas recentes transformações pedagógicas que emergem no cenário educativo

nacional, a história escolar vai, aos poucos, redesenhando suas concepções e proposições para a sala de aula. É bem verdade que o ideário pedagógico e historiográfico avança a passos mais largos do que as efetivas transformações que se operam no “chão da escola”. No entanto, incontáveis experiências são realizadas cotidianamente nos mais diversos e longínquos espaços escolares, ainda que protagonizadas isoladamente por iniciativa de professores.

Nas políticas educacionais recentes, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História (BRASIL, 1998) e no Programa Nacional do Livro Didático – Área de História, identificamos inúmeros componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar. Para além do caráter ilustrativo e comprobatório que o uso escolar de fontes assumiu nos manuais didáticos em épocas passadas, as atuais políticas definem um novo ideário, que imprime centralidade à tarefa de relacionar o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento.

Ao definir orientações e métodos didáticos para os anos finais do ensino fundamental, os PCNs apresentam um conjunto de treze situações didáticas, três das quais se referem especialmente a essas novas dinâmicas metodológicas, a saber:

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos (BRASIL, 1998, p. 77).

A perspectiva apontada pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas está alinhada com a historiografia recente, rompendo

com a noção tradicional de fonte, originária do cientificismo do século XIX, concebida como “fonte d’água” e entendida no sentido de que, “assim como das fontes d’água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador” (FUNARI, 2006, p. 85). Tratando como documentos históricos “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (BRASIL, 1998, p. 83), os PCNs apresentam diferentes exemplos, que compreendem tanto os registros escritos, quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, a saber, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, arquivos familiares, dentre tantos outros não nomeados aqui.

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

Os procedimentos a serem desenvolvidos no tratamento de fontes em sala de aula requerem competências específicas do professor de história na organização do trabalho pedagógico, como pode ser verificado na seguinte citação:

Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes:

fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações – o seu “novo olhar” – com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas (BRASIL, 1998, p. 86-7).

Na mesma linha dos PCNs, a atual política nacional de livro didático, capitaneada pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), reconhece a importância do trabalho com fontes históricas na sala de aula, razão pela qual estabelece no edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas (BRASIL, 2008) critérios rigorosos quanto à condução metodológica nos livros que se candidatem a esta avaliação governamental, com vistas a integrar o guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental e a subsequente distribuição nas escolas públicas de todo o país.

Dentre os muitos critérios apresentados no edital enfatizam-se “a apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento”, entendendo tais ações como “imprescindíveis para que o livro didático introduza os alunos na metodologia própria da História, levando-os à compreensão de como se produz esse conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 49). Da mesma forma, a apresentação de imagens e de quaisquer recursos visuais precisa se constituir em “recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos”, fazendo parte dos objetivos do texto, não

apenas da sua ilustração. Para tanto, as imagens devem ser devidamente contextualizadas, com legendas que permitam a identificação temporal e espacial da fonte, contendo no mínimo alguns dados, como época de produção, autoria, natureza e créditos.

As propostas de incorporar na sala de aula o trabalho com fontes históricas, na perspectiva apresentada pelos PCNs e pelo PNLD, fundamentam-se na idéia de superação dos métodos memorísticos, próprios de uma concepção histórica que privilegia a erudição em detrimento da possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. Essa tese vem sendo defendida também por inúmeros pesquisadores interessados no campo da aprendizagem histórica, sendo justificada pelo argumento de que “é imprescindível que a história seja trabalhada nas aulas incorporando toda sua coerência interna e oferecendo chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado” (PRATS, 2006, p. 204); ou ainda pelo argumento de que o uso de documentos pode favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico, facilitando “a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da humanidade” (BITTENCOURT, 2004, p. 333).

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar história. O historiador toma as fontes como matéria-prima para desenvolver o seu ofício e, como especialista, reconhece todo o contexto de produção antes mesmo de delimitá-las para o seu estudo, ao passo que, como afirma Bittencourt (2004, p. 329), “os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido”. Assim, ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse

compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Retornando aos PCNs, encontramos outros argumentos favoráveis ao trabalho pedagógico voltado para o domínio dos procedimentos de pesquisa na escola, tais como: a) ampliar conhecimentos, capacidades e atitudes de autonomia dos estudantes; b) localizar, relacionar e comparar informações; desenvolver domínios lingüísticos; identificar idéias de diferentes autores, suas contradições e complementaridades; selecionar, tomar decisões e socializar informações diversas (BRASIL, 1998, p. 82).

Após transitar pelos aspectos históricos e conceituais da história escolar no que se refere à incorporação e à utilização de fontes históricas, vejamos como o tema se configura na atual produção nacional de livros didáticos de história. Dentre os caminhos metodológicos possíveis para a identificação das obras, tomamos como fonte principal o Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 - Área de História, referente aos anos finais do ensino fundamental. Na apresentação de uma análise geral das dezenove coleções aprovadas para compor o guia, constam elementos relativos à incorporação de fontes históricas e documentos, sendo aqueles manifestados nos seguintes termos:

Com efeito, exploram-se as fontes com a intenção de levar o aluno a percebê-las como uma produção histórica, que se deve localizar no tempo e no espaço, sendo lidas como uma versão dos acontecimentos produzidos por determinados sujeitos históricos. Desta forma, enfatiza-se o aspecto seletivo, parcial e provisório do conhecimento histórico. Compreende-se, então, a atenção dada à leitura das fontes, levando o aluno ao reconhecimento de suas condições de produção (BRASIL, 2007, p. 23).

A despeito dessa manifestação positiva, verifica-se que, do conjunto das dezenove coleções apresentadas no guia, apenas cinco

receberam o conceito ótimo no item “Fontes históricas/documentos”; dez, conceito bom; três, conceito suficiente e uma coleção não é mencionada nesta classificação.² Dentre as cinco bem avaliadas neste critério, encontram-se História em projetos, com avaliação máxima (ótimo) também nos demais critérios, totalizando dez pontos; Projeto Araribá, com oito pontos de avaliação máxima no total de critérios; Historiar: fazendo, contando e narrando a história, totalizando sete pontos; Saber e fazer história, com seis pontos, e História, conceitos e procedimentos, que só obteve classificação máxima neste critério.³

Para finalizar o presente estudo, focalizaremos uma única obra didática, com o intuito de aprofundar nela a compreensão do que está sendo considerado uma proposta de trabalho exemplar com fontes e documentos históricos. Trata-se daquela que obteve a máxima pontuação no Guia, intitulada História em projetos, de autoria de Conceição Oliveira, Carla Miucci Ferraresi e Andrea Paula dos Santos, publicada pela Editora Ática no ano de 2007. A apresentação da coleção no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 enfatiza que tal obra “incorpora importantes elementos da renovação historiográfica, em particular a utilização de um conjunto significativo de imagens, trabalhadas como fonte de conhecimento histórico” (BRASIL, 2007, p. 59). Na própria coleção, há uma apresentação, escrita por Leandro Karnal, que também destaca positivamente os aspectos relativos às fontes e documentos históricos, como verificamos nos seguintes trechos: “Encontrei aqui uma saudável preocupação com o envolvimento do/a aluno/a, com a sedução afetiva do/a jovem leitor/a. Há figuras trabalhadas de fato e não apenas como ilustração (...)” (KARNAL, 2007, p. 3).

Para fins de delimitação do estudo, trataremos aqui tão-somente do livro referente à 8ª série/9º ano do ensino fundamental, que totaliza 288 páginas, organizadas em cinco unidades, contendo de três a cinco capítulos cada uma, chegando ao número de vinte. A primeira unidade contém cinco capítulos e apresenta 98 documentos históricos; a segunda é organizada em três capítulos, com 63 documentos; a terceira possui três capítulos e 54 documentos;

a quarta unidade é composta de quatro capítulos e 65 documentos; a quinta e última unidade comporta cinco capítulos, com 97 documentos. Portanto, a coleção oferece para análise do estudante 377 documentos históricos. O tema geral deste livro é “A encruzilhada dos mundos, concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI”, trabalhando conhecimentos da história do Brasil e mundial numa perspectiva integrada.

Como enfatiza Karnal na apresentação da coleção, as autoras trabalham com uma variedade de documentos, sem se restringir àqueles convencionais, que estão presentes em todas as coleções, a exemplo do quadro da Primeira missa no Brasil (Victor Meirelles, 1860),⁴ ou da charge da Denúncia ao voto de cabresto (Storni, 1927). Constam no livro fontes impressas, tais como trechos de textos jornalísticos, literários, acadêmicos, discursos, anúncios, revistas, livretos, gibis, poemas, letras de música, cordel, paródias, correspondências, depoimentos orais, dentre outros; fontes iconográficas, tais como pinturas, charges, caricaturas, fotografias, propagandas, cartazes etc.; fontes materiais, como artefatos, edificações, esculturas, trajes, paisagens, vistas; outros documentos, como mapas antigos e atuais, gráficos, tabelas, dentre outros. Ao estabelecer propostas de trabalho interativas, nas quais os estudantes possam não só dialogar com os documentos em si, mas, sobretudo, trabalhar com diferentes tipos de fontes sobre o mesmo tema, o livro oferece contribuições para o desenvolvimento do pensamento histórico, demonstrando que os vestígios do passado encontram-se em muitos lugares, tanto no discurso de um governante quanto num cartaz de propaganda ou numa fotografia.

Considerações finais

A utilização de documentos no ensino da história, como percebemos, não é uma proposta recente na trajetória escolar. Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula, na

literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história. Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

Nesse desafio, estão implicados alguns pressupostos que precisam ser considerados e outros que devem ser superados, dentre os quais: 1) para que o trabalho com fontes na sala de aula da educação básica se efetive na perspectiva da produção de conhecimento histórico, necessitamos redimensionar os cursos de formação de professores de história, de modo a possibilitar que os acadêmicos vivenciem, ainda no seu percurso formativo, experiências criativas e consistentes no uso de fontes, do contrário eles reproduzirão o conteudismo/verbalismo das aulas da licenciatura; 2) a compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/pedagógico e que aprender história pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização; 3) a necessidade de repensar antigas dicotomias colocadas para o ensino da história escolar, tais como conteúdos X métodos, história-narrativa X história-problema, superando abordagens informativas cuja pretensão é esgotar o estudo de todas as sociedades, de todas as épocas e lugares. Ensinar/aprender história na perspectiva da produção de conhecimentos exige fazer opções (teóricas, metodológicas, historiográficas) e estabelecer recortes (temáticos, temporais, espaciais, conceituais).

Em certa medida, essas questões permeiam a agenda do dia no debate acadêmico e escolar. São preocupações que teimam em permanecer no ideário, sem penetrar efetivamente nos fazeres pedagógicos, ou serem assumidas nos projetos pedagógicos escolares no âmbito da educação básica, senão como experiências isoladas bem-sucedidas, protagonizadas pela iniciativa e opção pessoal dos professores. Muitas inovações metodológicas, a despeito das intenções com que foram concebidas, conseguiram tão-somente dar um caráter mais lúdico e atraente à história escolar, sem necessariamente desafiar os conteúdos selecionados, a perspectiva cronológico-linear, a narrativa protagonizada pelo professor e o papel pouco ativo do estudante, substituindo os ouvidos pelos olhos, na modesta perspectiva que Serrano já denunciava na década de 1930. Apesar dos avanços observados, muito ainda há por ser feito, tarefa que envolve professores da educação básica, estudantes, professores formadores, políticas públicas e sociedade. Ensinar/aprender história de modo a problematizar a realidade, a percebê-la como uma construção histórica, não como um dado natural, e, com base nisso, fazer escolhas pessoais, profissionais, sociais é um desafio ainda presente.

Historical sources in the classroom: a possibility for the production of historical knowledge at school?

Abstract: The incorporation and use of historical sources in History classes constitute a guideline of the current discussions at schools and universities. It has been discussed about (1) those sources as possibilities of overcoming the lessons based on tables of contents, and (2) its potentialities as an instrument for the production of historical knowledge in basic education. This study presents the contextualization of the problem by identifying in the old and new school books, as well as in the public policies adopted through the official documents *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) and official program *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), the proposed and accomplished uses of sources as an alternative for the production of historical knowledge in the scope of History teaching at school, finding changes and remaining characteristics found there.

Keywords: history teaching - historical source - knowledge production

Notas

¹ Dentre as principais obras de Jonathas Serrano, destacam-se *Methodologia da história na aula primária* (1917) *A Escola Nova. Uma palavra serena, em um debate apaixonado* (1932) e *Como se ensina a história* (1935), dirigidas a professores, além de expressivos manuais didáticos como *Epítome de história universal* (1915) e *História do Brasil* (1931).

² Segundo consta no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 - Área de História, “a coleção poderia ser considerada ótima, quando atingisse plenamente o que estivesse estabelecido; boa, quando alcançasse o que estava previsto em quase todos os pontos do item; suficiente, quando conseguisse apenas em parte ou de uma forma mínima o que fosse exigido; ou não, quando não atendesse o mínimo necessário para se considerar o ponto avaliado, ou ainda, inexistisse o componente solicitado” (BRASIL, 2007, p.16).

³ Os dez critérios avaliados são: 1) concepção de história; 2) conhecimentos históricos; 3) fontes históricas/documentos; 4) imagens; 5) metodologia de ensino-aprendizagem; 6) capacidades e habilidades; 7) atividades e exercícios; 8) construção da cidadania; 9) manual do professor; 10) editoração e aspectos visuais (BRASIL, 2007).

⁴ Em geral, esta obra - assim como *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, e tantas outras - tem sido lida e entendida pelos estudantes como uma fotografia do evento, contendo em si a prova de que aquilo realmente aconteceu, e não como uma representação artística produzida décadas depois, em determinado contexto e segundo determinados interesses.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. PNLD/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: História. Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Aprendendo a ser professor de história. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

- FICO, Carlos. Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 1990. In: GUAZELLI, Carlos A.B et al. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 27-40.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GOMES, Ângela de Castro. A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros: contribuições para pensar a nossa história. In: GUAZELLI, Carlos A.B. et al. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 19-26.
- MATTOS, Selma R. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- OLIVEIRA, M.C.C.; FERRARESI, C.M.; SANTOS, A.P. *História em projetos*. 8ª série. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- POMBO, Rocha. *Nossa pátria*. 79. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s/d.
- PRATS, Joaquin. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. esp., p. 191-218, 2006.
- RODRIGUES, José Honório. *A pesquisa histórica no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1982.
- SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. *História e documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SERRANO, Jonathas. *A Escola Nova. Uma palavra serena, em um debate apaixonado*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932, p. 115.
- _____. *Epítome de história universal*. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.189-211, 2004.
- VITÓRIA, J.P.; ADAMI, F. *História do Brasil*. Primeira série ginásial. São Paulo: Livraria Francisco Alves; Paulo de Azevedo, 1955.

Recebido em 24/08/2008
Aprovado em 06/10/2008