

La evidencia y el problematizar: los usos de los documentos históricos escritos en las clases de historia en Brasil.

Machado Nascimento, Bruno Rafael.

Cita:

Machado Nascimento, Bruno Rafael (2017). *La evidencia y el problematizar: los usos de los documentos históricos escritos en las clases de historia en Brasil*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/658>

123. La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos

La evidencia y el problematizar: los usos de los documentos históricos escritos
en las clases de historia en Brasil

Bruno Rafael Machado Nascimento

Mestrando do ProfHistória da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- Brasil

PARA PUBLICAR EN ACTAS

RESUMEN: Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre el uso del documento histórico escrito en las clases de historia de enseñanza básica y las posibilidades actuales para su uso en situaciones de enseñanza. Se observa que la enseñanza de la historia es demasiado argumentativa en la que el maestro es el que tiene el conocimiento y el conocimiento es transmitido a los estudiantes que lo reciben de forma pasiva y mecánicamente memorizan informaciones. Esta forma de educación lleva a los estudiantes no se relacionaren con la historia de sus propias vidas porque entienden como algo estático y sin salida ocurrido en el pasado distante. Se ha observado que, por ejemplo, en los libros de texto documentos son utilizados como meramente ilustrativos, y especialmente como evidencia con respecto a lo que se indica en el libro. Práctica similar se lleva a cabo en el salón de clases cuando los profesores se los presentan sólo para probar sus discursos sin ningún cuestionamiento. El uso de fuentes históricas escritas hace que la enseñanza se cambie a la resolución de problemas y los estudiantes pasan a ser sujetos activos en la construcción del conocimiento, porque a partir de las actividades de análisis propuestos por el profesor en una relación dialógica ambos producen conocimiento. Sin embargo, como advierten a Knauss, Bittencourt y Schmidt; Cainelli, que son las principales referencias analizadas en esta investigación, el objetivo es no hacerlos pequeños historiadores debido a que el tratamiento dado por los historiadores a los documentos es diferente de su uso en el entorno escolar, sino que proporcionan un entorno de investigación y, por tanto, el desarrollo del pensamiento autónomo. Como, en general, las fuentes no fueron producidas para uso educativo le corresponde a la maestría articular los métodos de historiadores y de docentes para proporcionar situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, hay que seguir algunos procedimientos analíticos en el tratamiento en la escuela, por ejemplo, discutir el propósito de la fuente, el contexto histórico, la descripción e interpretación. El uso de este material promueve el entendimiento de que el aprendizaje y el conocimiento son resultados de un proceso, ayudan en la deconstrucción de algunas imágenes canonizadas y permite a los estudiantes un diálogo con las realidades pasadas desconocidas, desarrollando el sentido del análisis histórico y como a través del contacto con el material es

posible familiarizar al estudiante con las formas de representaciones de las realidades del pasado y del presente. Por lo tanto, trae beneficios esenciales para la enseñanza de la historia.

Palabras-clave: Fuentes. Enseñanza. Historia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de história, ao longo do tempo, tem sofrido críticas e transformações. Procuram-se vários caminhos para torná-lo mais prazeroso e significativo aos estudantes. Uma das possíveis alternativas é o uso de documentos ou fontes escritas na educação básica. À luz de Paulo Knauss¹ compreende-se que o uso de fontes escritas em sala de aula é importante para a problematização e construção do conhecimento histórico. Neste sentido, a sala torna-se um espaço de pesquisa, na qual, além do professor, os alunos também se tornam investigadores. Abandona-se aquela dimensão em que o professor é o detentor do conhecimento (já pronto) e os estudantes meros receptores. Relação essa que tem feito o ensino de história não ser significativo.

Alguns professores de história têm percebido que apenas a ênfase nos conteúdos e a necessidade de decorar um amontado de datas, nomes e fatos tem tornado o ensino enfadonho. Como afirma Paulo Freire² é uma educação “bancária” em que o educando é um mero depósito em que o professor deposita os conhecimentos que devem ser assimilados passivamente e, preferencialmente, sem a mínima contestação ou problematização. É uma forma de educar dissertadora de conteúdos em que os professores tendem a narrar algo quase morto.

Emergem, atualmente, propostas que tentam romper com a lógica de que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno aquele que somente assimila. Pensa-se no educando como ser que possui saberes acumulados ao longo da sua existência e que, por isso, deve ser um sujeito ativo na construção do conhecimento. Uma das grandes contribuições do uso de documentos escritos no ensino de história é justamente tornar o aluno sujeito do conhecimento. Pereira Neto defende que o uso deste “recurso didático tem condições de

¹ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26 – 46.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

estimular a curiosidade investigativa e o desejo pelo conhecimento, transformando a sala de aula em um lugar de produção de conhecimento escolar”³ e Paulo Knauss defende que:

Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício de pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária.⁴

Para que isso ocorra, o documento não pode ser utilizado apenas como prova comprobatória do discurso do professor. Cabe a este profissional a exigência de uma adequada preparação para o uso didático deste material, assim, o mestre deve se comprometer com a prática docente, ou seja, acreditar na possibilidade da produção do saber histórico escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁵ do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da disciplina história reconhecem a importância do uso escolar das diversas fontes no ensino na sala de aula, “o trabalho com documentos históricos é um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construções de relações históricas.”⁶

Reconhecendo a importância dos documentos históricos, Circe Bittencourt⁷ assevera que as fontes para o historiador têm uma função e que na escola elas adquirem outra. Assim, o professor deve ter o cuidado ao transformar as fontes em materiais didáticos. Seguindo essa perspectiva, a problemática que norteia a pesquisa é: como utilizar documentos escritos no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental? Objetiva-se analisar as perspectivas dos diversos autores que têm defendido essa proposta pedagógica.

Na educação básica o saber histórico escolar é considerado diferente do saber acadêmico, parece uma afirmativa óbvia, contudo, a falta de clareza em relação a isso pode levar à práticas poucas significativas no ensino. Segundo Ana Monteiro:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo na atualidade, relações e diálogos com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e legitimação o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga

³ PEREIRA NETO, A. O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v.7, p. 143-165, out. 2001. p. 144.

⁴ KNAUSS, 2001, p. 41.

⁵ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁶ BRASIL, 1998, p. 89.

⁷ BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social.⁸

Como exposto, entende-se a história escolar não como vulgarizadora dos conhecimentos produzidos no mundo acadêmico, mas como um saber diferenciado que estabelece relações com a ciência de referência, neste caso, com a história. Diálogo esse que não significa total dependência, pois o saber escolar tem suas lógicas, intenções e objetivos que lhes são próprios. A escola produz um conhecimento peculiar que não pode ser considerado inferior em relação ao acadêmico. É nesse sentido que o uso ou usos de documentos históricos nas aulas torna-se fundamental para, de fato, educar os alunos na perspectiva do pensar historicamente. Segundo Ana Monteiro⁹, a visão que compreende o ensino escolar como lugar de aplicação dos métodos científicos para uma prática pedagógica eficiente vem sofrendo críticas. Questiona-se a ideia de que o saber escolar é inferior ao conhecimento científico, pois não leva em conta a especificidade da cultura e do saber elaborado na escola. Corroborar-se com Ana Monteiro quando afirma que a elaboração do saber escolar estabelece relação com os saberes produzidos pela ciência de referência, “mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio-cultural de referência”.¹⁰ A perspectiva adotada é de que o saber escolar não é autônomo e nem totalmente dependente em relação ao saber acadêmico. Isso é muito mais válido quando se trata do uso de fontes escritas na escola, pois se faz necessário que os professores de história saibam como os historiadores acadêmicos tratam as diversas fontes na produção do conhecimento histórico. Ressalta-se que não é meramente uma transposição de técnicas de um lugar para outro, mas uma orientação em que os educadores seguindo objetivos, dinâmicas e saberes próprios da escola poderão utilizar em sala.

Sabe-se que a noção de fontes históricas não é tão somente as escritas, mas como ensina o historiador Lucien Febvre:

Os textos, sem dúvida: mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo valor se cria um privilégio – o privilégio de daí tirar, como dizia o outro, um nome, um lugar, uma data; uma data, um nome, um lugar – todo saber positivo, concluída ele, de um historiador indiferente ao real. Mas, também, um poema, um quadro, um drama; documentos para nós,

⁸ MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

⁹ MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

¹⁰ MONTEIRO, 2003, p. 11.

testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de acção em potência.¹¹

Fontes no sentido amplo, ou seja, qualquer vestígio deixado pela humanidade, por exemplo, cartas, materiais arquitetônicos, imagens, mitos, oralidade. Adverte-se que fontes históricas e documentos históricos serão utilizados como sinônimos.

2 A HISTÓRIA DO USO DE FONTES HISTÓRICAS PELOS HISTORIADORES

A construção do saber histórico, necessariamente, passa pelo uso das fontes que são uma espécie de matéria-prima para o historiador. Segundo Paul Veyne, “a História é, em essência, conhecimento por meio de documentos”¹². Assim percebe-se a relação intrínseca entre o historiador e as suas fontes. O referido autor adverte que a narrativa histórica está além dos documentos, ou seja, as fontes não são o evento em si, “não mostra o passado ao vivo ‘como se você estivesse lá’”¹³, ou seja, os eventos são construídos pelos historiadores que buscam responder questões do seu tempo.

No fim do século XIX e início do século XX, quando a história buscou o status de ciência, os documentos foram vistos como provas fidedignas da realidade. Foi a chamada história metódica abusivamente intitulada de positivista¹⁴. Portanto, “esse documento assumia o peso de prova histórica e a objetividade era garantida pela fidelidade ao mesmo.”¹⁵ Para Bourdê e Martin¹⁶ essa “escola” historiográfica visava eliminar toda especulação filosófica da investigação histórica, bem como, através da aplicação de técnicas rigorosas em relação às fontes buscava-se chegar à objetividade. Assim, cabia ao historiador ler os textos escritos, preferencialmente, de órgãos oficiais e extrair os fatos históricos contidos neles, criticar os documentos e organizar cronologicamente a narrativa. Buscava-se a mesma objetividade das ciências naturais, dessa forma, os documentos escritos eram revestidos de certa sacralidade. O *métier* do historiador consistia em investigar as possíveis falsificações e verdades dos documentos, trabalhar metodologicamente tentando evitar todas as formas o “demônio” da subjetividade para que o relato objetivo dos fatos não fosse maculado. Portanto, confundia-se a realidade com o documento e, “[...] só consideravam relevantes para história aquilo que

¹¹ FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989. p. 24.

¹² VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora. 4.ed. Brasília: UNB, 1998. p. 18.

¹³ Ibidem, p. 19.

¹⁴ BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

¹⁵ VIEIRA, Maria do Pilar de A.; PEIXOTO, Maria do Rosário da C.; KHOURI, Yara Maria A. **A pesquisa em história**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 13.

¹⁶ BOURDÉ; MARTIN, 1983.

estava documentado e daí a importância dos fatos da política institucional: atos do governo, atuação de grandes personalidades, questões de política internacional etc.”¹⁷

Essa perspectiva foi aprimorada com o livro, *Introdução aos estudos históricos*, de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, lançado em 1898, na França. Segundo Bourdê e Martin¹⁸, este manual orientou a formação profissional dos historiadores na França até a década de 1930. François Dosse assevera que os dois autores propõem quatro passos ou etapas da pesquisa histórica:

Em primeiro lugar, o historiador deve reunir os documentos e classificá-los. No segundo momento, procede à crítica interna dos mesmos. Depois, por dedução, analogia, esforça-se para encadear os fatos, para preencher as lacunas, enfim organiza os fatos em uma construção lógica.¹⁹

Na dita escola “positivista”, o documento triunfa e “a partir de então, todo o historiador que trate da historiografia ou do mister do historiador recordará que é indispensável o recurso do documento.”²⁰ Resumidamente, pode-se afirmar que as principais ideias da escola metódica foram: 1º não dão importância às questões postas pelos historiadores ao documento, muito pelo contrário, defendem o apagamento do historiador por detrás do texto; 2º só se aceita como fonte os documentos escritos, pois seriam vestígios deixados voluntariamente, por exemplo, correspondências, cartas, diversos manuscritos.²¹

Ressalta-se que essa visão reducionista em relação aos documentos históricos, ao limitar tão somente aos escritos e oficiais, limita a prática dos historiadores a determinadas questões e sujeitos específicos, ou seja, os reis e grandes autoridades. Contudo, o zelo pelas fontes e seu tratamento deve ser ressaltado. Essa maneira de produção do conhecimento histórico influenciou o ensino de história não só na França, mas em diversos países.

No Brasil a maneira de ensinar a disciplina nas escolas, até recentemente, foi determinada pela corrente historiográfica metódica, pois se valorizou a biografia dos grandes “heróis” nacionais, a história baseada nos fatos políticos, a memorização sem sentido e o esquecimento de grupos sociais que também constituem o país, por exemplo, indígenas e mulheres.

¹⁷ VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2007, p. 14.

¹⁸ BOURDÊ; MARTIN, 1983.

¹⁹ DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos “*Annales*” à “Nova História”. Tradução de Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio,; Campinas: Unicamp, 1992. p. 40.

²⁰ LE GOFF, J. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 540.

²¹ BOURDÊ; MARTIN, 1983.

No ano de 1929 fundou-se a revista *Annales d'Histoire Economique et sociale* com Marc Bloch e Lucien Febvre, assim corporificou-se na revista francesa uma nova corrente historiográfica, a escola dos *Annales*, que faz uma dura crítica à escola metódica e inaugura uma nova maneira de produção do conhecimento. Em torno da revista agregaram-se diferentes pesquisadores com perspectivas particulares, mas com um núcleo comum.²² A partir da crítica à história tradicional que era essencialmente narrativa, os membros dos *Annales* propuseram a “história-problema” em que a pesquisa inicia-se a partir de uma problemática posta pelo historiador que elenca hipóteses para verificação. A partir do problema, o historiador selecionará suas fontes. É a partir dos *Annales* que o conceito de fontes ou documentos históricos será ampliado para qualquer vestígio deixado pela humanidade num determinado tempo e espaço.²³ Segundo José Carlos Reis²⁴, essa foi uma inovação que proporcionou a ampliação de diversos temas trabalhados pelo historiador, agora não só uma história política, mas também a história das mulheres, da alimentação, da vestimenta. Jacques Le Goff²⁵ afirma que não foi apenas uma ampliação quantitativa, mas também qualitativa. O historiador não deve perder de vista que os documentos foram produzidos por uma determinada sociedade que o elaborou segundo determinados interesses. Nesse sentido, cabe a ele fazer a crítica aos documentos, pois essa é o seu principal dever.²⁶ Assim, esses historiadores procuravam serem ativos diante das fontes e não sacralizá-las como fizeram os metódicos.

Apesar dos avanços no campo historiográfico, seja com a diversificação das temáticas seja com a multiplicação dos métodos de análises, sobretudo, com a interdisciplinaridade proposta pelos *Annales*, no ensino de história ainda há práticas que remontam a história tradicional. Seria injusto não fazer referência às inúmeras propostas e práticas que vem ocorrendo no ensino da disciplina que procuram melhorar o ensino e aprendizagem. Uma delas são os usos dos documentos históricos escritos em sala de aula sob uma nova perspectiva, prática pedagógica que valoriza os estudantes como sujeitos e construtores de saberes.

3 O SABER ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

²² REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²³ LE GOFF, 1996.

²⁴ REIS, 2000.

²⁵ LE GOFF, 1996.

²⁶ LE GOFF, 1996.

Dentro da escola circulam diversos saberes que nem sempre são reconhecidos e valorizados. A instituição escolar também produz seus saberes. Compreende-se este saber como um conhecimento diferente em relação ao conhecimento historiográfico, isso não significa afirmar que ele não mantém relação com a ciência de referência, mas segue outras lógicas e objetivos. O ensino de história não é meramente uma transposição de conhecimentos do universo acadêmico para o escolar, mas ele se constitui numa relação dialógica em que saberes se entrecruzam e problematizam-se. Segundo Alice Lopes, ocorre na escola a mediação didática que é “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia.”²⁷ Neste sentido, a prática docente deve ser guiada pelo diálogo entre os saberes e não uma mera reprodução. Ana Monteiro assevera que o saber escolar é uma categoria que:

Designa um conhecimento que com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.²⁸

Para Jean-Claude Forquin a cultura escolar pode ser definida:

como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.²⁹

Jean-Claude Forquin³⁰ apesar de reconhecer a existência da cultura escolar, não a considera totalmente independente em relação aos saberes e materiais culturais disponíveis numa determinada sociedade em dado momento. Cabe à escola tornar o saber erudito assimilável aos jovens e isso exige um longo e difícil trabalho de “reorganização, reestruturação, e de ‘transposição didática’. É que a ciência do erudito não é comunicada diretamente ao aluno, tanto quanto a obra de um escritor ou o pensamento do teórico.”³¹ Ele entende a transposição didática não como uma adaptação superficial do saber de referência para a escola, mas como uma mediação em que se leva em conta, além do estado do

²⁷ LOPES, Alice Casimiro R. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação & Realidade**, 22 (1): p. 95-112, jan-jun. 1997. p. 106.

²⁸ MONTEIRO, 2007, p. 14.

²⁹ FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 167.

³⁰ FORQUIN, Jean- Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria&Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.

³¹ FORQUIN, 1992, p. 32.

conhecimento, as capacidades mentais dos alunos. Isso significa que o objetivo é muito mais além do fazer compreender é, sobretudo, fazer aprender, ou seja, “fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou habitus.”³²

Assim, os saberes escolares têm suas características influenciadas pela organização do tempo, das séries ou anos, a duração das aulas, o ritmo dos exercícios. Portanto:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções.³³

Nas análises sobre o ensino de história ou especialmente em propostas metodológicas, devem-se levar em consideração as especificidades da cultura escolar, pois se corre o risco de ao desconsiderá-la incorrer no fracasso. A escola tem uma dinâmica própria que precisa ser conhecida. Corrobora-se com Jean-Claude Forquin³⁴ que o saber escolar não é totalmente independente do saber acadêmico, porém, deve-se ter o cuidado de não perceber a escola como lugar de criação e invenção. Nela também há produção de diversos saberes para além dos acadêmicos.

André Chervel³⁵ critica a ideia comum de que a escola ensina as ciências e, portanto, aquilo que foi comprovado fora da instituição escolar. Assim os equívocos seriam frutos da necessidade de vulgarizar o conhecimento para os alunos. Ao professor caberia aplicar métodos que apenas facilitassem absorção pelos educandos de maior quantidade possível desses saberes. Nessa perspectiva, as disciplinas não são autônomas e não passam de metodologias. Segundo André Chervel:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo o qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.³⁶

³² FORQUIN, 1992,, p.33.

³³ Ibidem, p. 33-34.

³⁴ FORQUIN, 1992.

³⁵ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229. 1990.

³⁶ CHERVEL, 1990, p. 182.

Ele defende a autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências, visto que, são criações originais do sistema escolar e, portanto, compreende esse sistema como um espaço de criatividade³⁷. Concorde-se com o autor quando afirma que a finalidade da escola não é somente exercitar as disciplinas, mas vai além dos conteúdos programados e dos ensinamentos explícitos³⁸. A escola tem suas próprias finalidades e objetivos. Em sala de aula o professor não só ensina os temas clássicos da história, mas, também, inculca valores, outras perspectivas, esperanças e sonhos. Contudo, discorda-se dessa total autonomia do ensino em relação às ciências de referência. Sabe-se que os extremos são sempre perigosos.

Outro autor que defende a existência de saber escolar é Dominique Julia e para ele a cultura escolar é:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer as ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.³⁹

É evidente que para o autor a instituição escolar tem suas particularidades que são manifestadas em suas práticas e normas. Nesse sentido, compreende-se que as disciplinas escolares não são mera vulgarização ou adaptação do conhecimento acadêmico que serve de referência, “mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar.”⁴⁰ Significa afirmar que elas são inseparáveis das finalidades educativas. Dominique Julia⁴¹, ao enfatizar as normas e práticas, entendia a cultura escolar como sempre dinâmica e, por conseguinte, valorizava as rupturas por menores que fossem. Neste sentido, a escola deixa ser vista como um lugar estático e passa a ser um ambiente de produção de conhecimentos históricos próprios, de ações que ultrapassam os currículos oficiais, ou seja, escola como lugar de transformação.

Concorde-se com Alice Lopes⁴² quando afirma que a transposição didática não dá conta dos processos que ocorrem na escola e que este conceito denota a transposição de

³⁷ CHERVEL, 1990.

³⁸ CHERVEL, 1990.

³⁹ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, jan-jun. 2001. p. 10-11.

⁴⁰ Ibidem, p. 33.

⁴¹ JULIA, 2001.

⁴² LOPES, 1997.

saberes de um lugar para o outro. Defende-se a mediação didática que também não é uma simples intermediação de saberes, mas um processo dialético, não imediato e de relações complexas, porém, ao contrário de Alice Lopes⁴³, não se acredita que essa mediação seja uma deturpação do conhecimento na escola. Logo, o saber histórico escolar é compreendido como inserido na cultura escolar e possui especificidades para atender determinadas demandas e objetivos que são diferentes do saber acadêmico. Contudo, como dito anteriormente, ele não é totalmente independente em relação ao conhecimento científico e com esse saber estabelecem-se relações não hierarquizadas. Dessa forma é que serão analisadas as propostas para os usos dos documentos históricos no ambiente escolar.

4 UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS ESCRITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Já nos inícios dos anos 2000, o historiador André Pereira Neto⁴⁴ revelava a crescente prática dos usos dos documentos escritos em sala de aula. Dizia ainda que, para atender a demanda, os livros didáticos traziam atividades com uso desses materiais. No entanto, apontava a falta de obras que disponibilizassem formas de usos pelos professores de história. Aliás, a despeito do avanço sobre essa questão, ainda permanece em diversos livros didáticos a limitada exploração dos documentos históricos. Mas, o propósito não é condenar esses materiais que apesar das limitações em muitas ocasiões são os únicos instrumentos didáticos disponíveis aos professores e alunos. Então, como utilizar os documentos escritos em sala de aula?

Selva Guimarães⁴⁵ afirma que os documentos não podem ser usados tão somente como complemento ou como mera ilustração, mas ela indica o caminho da problematização para produção de saber, pois se rompe a lógica de que o conhecimento está pronto e acabado. Essa perspectiva dialógica é fundamental na constituição do processo de ensino-aprendizagem do espírito crítico e autônomo dos alunos. Dessa forma, a pesquisa e o debate são inseridos nas salas de aula.

Pereira Neto analisa a famosa carta de Caminha e sugere alguns passos: 1º identificar o emissor e o receptor que o documento se refere. “Ou seja, cabe identificar as condições de produção do documento.”⁴⁶ Cabe ao professor levar os alunos à reflexão por meio de

⁴³ LOPES, 1997.

⁴⁴ PEREIRA NETO, 2001.

⁴⁵ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

⁴⁶ PEREIRA NETO, 2001, p. 155.

questionamentos. Quem escreveu? Para quem escreveu? Por que escreveu? Será que falou somente a verdade? Qual a sua intenção? O 2º passo é a relação entre conteúdo disciplinar e o documento. Neste ponto, ele propõe a contextualização, pois todo “documento histórico, guarda íntima e direta relação com o contexto histórico em que o produziu.”⁴⁷ Aqui os alunos podem identificar traços nos documentos que indiquem uma determinada época. O 3º ponto é a transferência no tempo e no espaço. Ele chama atenção para o risco do anacronismo. Faz-se necessário analisar os documentos como filhos do seu próprio tempo. O 4º item é observar o homem concreto. “O professor deve selecionar um documento em que a narrativa seja repleta de detalhes que permitam ao estudante apreender a atmosfera da época em que aquele acontecimento foi produzido.”⁴⁸ Por fim, o 5º ponto é estimular a pesquisa. De acordo com o documento escolhido, o professor deve propor pesquisas para o aprofundamento sobre determinadas temáticas.

Circe Bittencourt⁴⁹ alerta para a escolha da fonte a ser trabalhada na escola. Os textos devem ser motivadores a tal ponto de produzir interesse e curiosidade. Assim, o professor deve escolher aqueles que forneçam informações claras e de acordo com os conceitos trabalhados na sala de aula. O educador pode anteriormente realizar uma explanação motivadora sobre a importância da análise do material para provocar os alunos. Segundo Circe Bittencourt, “a má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material.”⁵⁰ Circe Bittencourt⁵¹ sugere alguns caminhos para análise das fontes escritas na sala de aula. Primeiramente deve-se descrever o documento, ou seja, indicar as informações que ele contém. Depois, mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos educandos. A partir disso, pode-se identificar a natureza do documento e explorar as características que lhes são próprias, dessa forma, faz-se necessária a contextualização para a melhor compreensão possível e associar as informações contidas na fonte aos saberes anteriores. Só a partir destes procedimentos anteriores que se pode criticar o documento, ou seja, identificar seus limites e interesses.

Analisar-se-á detalhadamente duas propostas que podem ser aplicáveis nas salas de aula. Enfatiza-se que são propostas e que o professor pode adaptar, modificar e criar formas

⁴⁷ PEREIRA NETO, 2001, p. 156.

⁴⁸ Ibidem, p. 160.

⁴⁹ BITTENCOURT, 2009.

⁵⁰ BITTENCOURT, 2009, p. 330-331.

⁵¹ BITTENCOURT, 2009.

de usos a partir delas. Isso significa que não são receitas prontas e acabadas, mas sugestões que podem ser analisadas.

Kátia Abud, André Silva e Ronaldo Alves⁵² indicam os seguintes procedimentos de análise de fontes escritas:

1º- *Contextualização histórica*: análise ampla do contexto de produção do documento. As perguntas são essenciais. Por exemplo, quem escreveu? (autoria) Quando foi escrito? (datação), onde foi escrito? (localização) e a quem se destinava? (destinatário).

2º- *Objetivo*: pode-se discutir a intencionalidade ou finalidade da fonte. A qual grupo socioeconômico o autor ou autores pertencem? O documento é de natureza pessoal ou institucional? A quais pessoas ou grupos sociais o documento se refere?

3º- *Aspectos materiais*: trabalha-se com as hipóteses a respeito da forma de escrita. Foi feito manualmente ou com uso de alguma máquina? Suporte de escrita? (papel, papiro), medidas? (tamanho: largura x comprimento).

4º- *Descrição do documento*: neste ponto as informações são extraídas e elas poderão indicar a finalidade da fonte. Qual o assunto central? Quais frases resumem a intenção? Quais as necessidades ou possibilidades de solução de algum problema são apresentadas? Quais argumentos? Como a argumentação foi construída? . Essa é uma etapa de análise importante, pois se faz necessário “levar em consideração as especificidades do contexto histórico no qual o documento foi concebido.”⁵³ Por exemplo, expressões desconhecidas, unidades de medida que podem estar relacionadas ao contexto regional.

5º- *Interpretação*: Neste momento as hipóteses podem ser levantadas, pois os alunos descobrirão que não é possível extrair todos os dados da fonte. O cruzamento de informações entre diferentes fontes de um mesmo período para chegar a uma interpretação mais consistente.

O professor é fundamental neste processo, pois ele orientará os alunos. É ele que deve ajudá-los a fazer as perguntas, ou seja, fará a mediação para que seja uma atividade conduzida. Aqui ele planejará as atividades para alcançar determinados objetivos. Contudo, o educador deverá exercitar a paciência para ajudá-los a encontrar os caminhos e não ser ele o caminho. Cabe ao professor fazer uma explanação de determinada temática, em aulas anteriores, para depois aplicar as atividades didáticas com uso dos documentos escritos. Isso facilitará as análises feitas pelos estudantes.

⁵² ABUD, Katia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learnin, 2010.

⁵³ ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 18.

Outra proposta de utilização dos documentos escritos nas aulas de história é a de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli⁵⁴. Partindo do princípio de que a utilização deles como método de ensino proporciona,

O diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada⁵⁵.

As autoras citadas propõem uma sugestão que está dividida em: identificação do documento, explicação do documento e comentário sobre ele. Observe:

1º- *Identificar qual tipo de fonte é o documento*: é importante fazer com que os alunos descubram se a fonte é primária ou secundária e como ela se apresenta, ou seja, se é escrita, iconográfica, oral. Na identificação é importante fazer com que eles formulem alguns questionamentos ao documento, por exemplo, o que ele informa? Até que ponto pode-se acreditar no que ele diz? Qual outra fonte pode-se utilizar para complementar ou confirmar? Também é necessário que o professor esclareça algumas palavras ou frases mal compreendidas. Cabe a ele fazer uma espécie de preâmbulo do texto. Além disso, deve-se identificar a natureza da fonte, pois “[...] conforme a natureza do documento, será obtido um tipo de informação e estabelecida uma forma de usá-la”⁵⁶. Não se pode deixar de datar a fonte, pois dessa forma os educandos poderão situá-la em um determinado contexto. Por fim, deve-se motivá-los a identificar o autor para tentar compreender as suas intenções ao elaborar o documento.

2º- *Explicação do documento*: Neste ponto os estudantes devem confrontar seus saberes com os elementos do documento. Para que isso ocorra é imprescindível a contextualização que “é situá-lo no tempo e espaço, procurando realizar uma reconstituição, a mais razoável possível, dos elementos e acontecimentos que possibilitem esclarecê-lo.”⁵⁷ É nesse momento que se deve realizar a crítica, ou seja, identificar os temas e argumentos de acordo com as questões problematizadas.

3º- *Comentário do documento*: Os educandos fazem a apresentação das suas análises. Nessa etapa a exposição escrita deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução cabe a análise dos dados obtidos na identificação do documento, ou seja, a natureza da fonte,

⁵⁴ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

⁵⁵ SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 98

⁵⁷ *Ibidem*, p. 100.

as problemáticas e o autor. No desenvolvimento explicita-se a explicação ou crítica do documento. Maria Schmidt e Marlene Cainelli sugerem que:

Essa explicitação pode ser feita em ordem cronológica ou temática. Implica retorno sistemático ao documento, seja com breves comentários explicativos, seja com citações de expressões, entre aspas do documento, seja com referências a dados, como autor, datas e fator. O retorno ao documento é uma forma de o aluno aprender a dar apoio a suas argumentações.⁵⁸

Na conclusão solicitam-se aos alunos as principais respostas às problematizações apresentadas, sua importância e seu grau de interesse pelo documento. Portanto, para Maria Schmidt e Marlene Cainelli “a fase do comentário implica redigir texto com explicação sobre o conteúdo do documento, relacionando-a com o objetivo de responder às questões mais gerais.”⁵⁹

Destacam-se as semelhanças entre as propostas apresentadas, umas mais simples e outras um pouco mais elaboradas. Todas propõem o uso dos documentos de forma problematizadora e de acordo com os objetivos escolares. Observa-se que os questionamentos em relação aos documentos é que orientam as análises. Eles não são percebidos como comprovação do discurso do professor e muito menos a realidade em si. O professor passa a ser um mediador, mas não um mediador qualquer. Ele é aquele que orienta os alunos a elaborarem as perguntas adequadas e a contextualizar as fontes. Porém, a relação professor e aluno deixa de ser “bancária” e autoritária, e passa a ser dialógica na construção do saber escolar. Saber esse que, diferente dos saberes produzidos nas universidades, alimentam-se deles, mas sem serem dependentes. Saberes que vão além da assimilação mecânica de conteúdos, mas inserem os estudantes na dinâmica do saber-fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo os professores foram vistos como meros transmissores de conhecimentos e os alunos receptáculos passivos. Aos professores cabiam vulgarizar aquele conhecimento produzido nas universidades e aos alunos absorver o que seus professores transmitiam. O educador deveria dominar bons métodos para “passar” o conteúdo de forma adequada. Não se levava em consideração experiências outras dos educandos, seus conhecimentos históricos adquiridos em outros ambientes que não a escola. O bom aluno era aquele repetia, preferencialmente, com as mesmas palavras do professor.

⁵⁸ SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p, 102.

⁵⁹ SCHIMIDT; CAINELLI, loc. cit.

No debate atual sobre o ensino de história emergem diversas propostas de renovação. É consenso entre os pesquisadores que a sala de aula deve ser um local privilegiado de produção de conhecimento, ou seja, o saber histórico escolar não é mais visto como algo pronto e acabado. Ele está sempre em construção e passa a ser ressignificado e reelaborado pelos alunos e professores.

Essas propostas metodológicas apresentadas configuram-se em sugestões para a utilização de fontes escritas nas aulas de história. O conhecimento e a experiência do professor determinará a melhor forma de utilização. Cabe a esse profissional a preparação das aulas de acordo com a temática selecionada, as condições intelectuais dos estudantes e as condições de trabalho. Entretanto, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pelos educadores, como por exemplo, elevada carga-horária, muitas turmas, salas lotadas, falta de estruturas. Ainda sim, são propostas viáveis de serem implementadas. Sem dúvida, a proposta de usar os documentos escritos em sala de aula torna o ensino de história mais significativo e saboroso tanto para os estudantes quanto para os educadores.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learnin, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229. 1990.
- DOSSE, François. **A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”**. Tradução de Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio,; Campinas: Unicamp, 1992.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FORQUIN, Jean- Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria&Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.
- _____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, jan-jun. 2001.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26 – 46.
- LOPES, Alice Casimiro R. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação & Realidade**, 22 (1): p. 95-112, jan-jun. 1997.
- LE GOFF, J. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 535- 553.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

PEREIRA NETO, A. O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v.7, p. 143-165, out. 2001.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora. 4.ed. Brasília: UNB, 1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de A.; PEIXOTO, Maria do Rosário da C.; KHOURI, Yara Maria A. **A pesquisa em história**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.