



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O Uso de Fontes.

SUSANA BARBOSA RIBEIRO BERNARDO

Área de Concentração: História Social

Linha de Pesquisa: Ensino e História

Londrina – PR.

Março de 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
USO DE FONTES

SUSANA BARBOSA RIBEIRO BERNARDO

LONDRINA, MARÇO DE 2009

Susana Barbosa Ribeiro Bernardo.

O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes.

Avaliado em 15 de março de 2009.

Banca examinadora da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Prof^o Cristiano Biazzo Simon

Orientador

Prof^a Sonia Regina Miranda

Examinador externo

Prof^a Sandra Regina Oliveira

Examinador interno

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O USO DE FONTES

SUSANA BARBOSA RIBEIRO BERNARDO

Orientador: Cristiano Biazso Simon

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social do Centro de Letras e Ciências da Universidade Estadual de Londrina- UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, Área de Concentração Ensino e História.

LONDRINA, MARÇO DE 2009.

*A meus pais, Itael e Vilma que há tantos
sonhos renunciaram para que nós, os filhos,
pudéssemos realizar os nossos.*

*Educar é dar oportunidade de
nunca mais parar de aprender.*

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores desde a pré-escola ao curso de mestrado. Em especial ao Prof.º Dr.º Cristiano Biazzo Simon pelos momentos de conhecimento e reflexão.

Aos colegas professores da Secretaria Municipal de Educação de Tarumã por possibilitarem a realização da pesquisa em suas classes.

Aos colegas de curso, Cíntia, Érica, Juliana, Ademar e Francine por tantos momentos de diálogo e aprendizagem.

À professora Elisângela Domingues pela revisão e leitura crítica desta dissertação.

À minha irmã Odília pelo apoio tão necessário.

Ao meu esposo Valcir pelo apoio incondicional à minha formação acadêmica.

Às minhas filhas Luísa e Estela pelo brilho de seus olhos marcados pelas lágrimas e sorrisos ao me verem partindo e retornando...

RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo de reflexão a respeito do ensino de História e do saber discente. O objetivo principal foi o de refletir sobre a construção do saber histórico nos primeiros anos do ensino fundamental a partir do uso de fontes. Considerando a perspectiva teórica acerca da formação histórica apresentada pelo historiador alemão Jörn Rüsen, a pesquisa foi realizada no município de Tarumã (SP), com oito classes do Ensino Fundamental, sendo duas classes de cada série a partir do segundo ano. Procurou-se verificar se são ou não utilizadas fontes históricas nas aulas de História nesta etapa de estudo. Buscou-se também investigar qual a compreensão dos alunos acerca das fontes históricas e se estes são capazes ou não de realizar inferências a partir destas. Discute-se ainda a natureza e o estatuto das fontes históricas no conhecimento científico e no conhecimento escolar.

Palavras-chave: fontes históricas; anos iniciais do ensino fundamental; ensino de história.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of reflection about the teaching of History and students' knowledge. The main objective was to reflect on the construction of historical knowing in the early years of elementary school since the use of sources. Considering the theoretical perspective about the historical formation presented by the German historian Jörn Rüsen, the research was carried out in the town of Tarumã (SP), with eight classrooms of elementary school, being two classrooms of each series, beginning in the second year. It was verified if the historical sources are used or not in the classes of History in this stage school. It was also verified what is the understanding of the pupils concerning the historical sources and if these are capable or not to carry out inferences starting from those studies. Also argues about the nature and the statute of the historical sources in the scientific knowledge and school knowledge.

Keyword: historical sources; early years of elementary school; teaching of History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	03
1.1. A trajetória da professora.....	03
1.2. O contexto da pesquisa.....	08
1.2.1. O local da pesquisa, Tarumã.....	09
1.2.3. As escolas participantes da pesquisa.....	12
1.2.4. O corpo docente municipal.....	14
1.2.5. A periodicidade das aulas de História e seus registros.....	16
2. AS DIMENSÕES DA HISTÓRIA: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR.....	20
2.1. História, a ciência dos homens no tempo.....	21
2.2. O conhecimento histórico científico e o ensino de História.....	30
2.2.1. O ensino de História no Brasil.....	32
2.3. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.....	39
3. AS FONTES HISTÓRICAS: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR.....	50
3.1. A concepção de fonte histórica ao longo do tempo.....	50
3.2. O historiador e o tratamento das fontes históricas.....	60
3.3. As fontes históricas no ensino de História dos anos iniciais: suas contribuições.....	65
3.4. As fontes históricas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	69
3.5. A fonte histórica: o seu uso científico e no processo de ensino e aprendizagem.....	76
4. OS ALUNOS E AS FONTES HISTÓRICAS	78
4.1. A utilização de fontes históricas durante as aulas observadas.....	78
4.2. Os alunos e a noção de fonte histórica.....	89
4.3. Os alunos e a compreensão das fontes históricas.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Objetivos e conteúdos do Primeiro e do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental.....	72
QUADRO 2: Dados do Plano anual de ensino de História do 2º ano.....	79
QUADRO 3: Dados do plano anual de ensino de História do 4º ano.....	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Índice obtido nas escolas municipais de Tarumã.....	14
TABELA 2 - Tabela 2 – Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental.....	48
TABELA 3 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 1.....	90
TABELA 4 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 3.....	93
TABELA 5 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 4.....	94
TABELA 6 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 5.....	95
TABELA 7 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 6.....	96
TABELA 8 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 7.....	99
TABELA 9 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 8.....	101
TABELA 10 - Tabulação das respostas dos alunos da atividade 9.....	105
TABELA 11 - Tabulação das respostas dos alunos da atividade 12	110
TABELA 12 - Tabulação das respostas dos alunos da atividade 15.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Tempo de Atuação no magistério.....	15
GRÁFICO 2 - Periodicidade das aulas de História.....	16
GRÁFICO 3 - Adoção do livro didático de História.....	17
GRÁFICO 4 - Caderno utilizado nas aulas de História.....	18
GRÁFICO 5 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 2.....	92
GRÁFICO 6 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 11.....	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no campo da reflexão a respeito do ensino de História nos primeiros cinco anos do Ensino fundamental e do saber discente. Discute-se a construção do saber histórico escolar tendo como perspectiva que este saber deve oferecer elementos formativos aos alunos, a fim de desenvolver várias habilidades e capacidades necessárias à constituição de uma formação histórica, compreendida de acordo com os pressupostos teóricos apresentados pelo historiador alemão Jorn Rusen.¹

Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como **formação histórica**. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (Rusen, 2007b:103-104).

A escola de Educação Básica deve contribuir com a formação histórica de seus alunos juntamente com outros campos em que ocorrerem o aprendizado histórico como: a família, a influência de meios de comunicação de massa, a igreja, entre outros. No entanto, em diversos momentos têm-se discutido a relevância da História nesta etapa da formação, isso porque o ensino de História tem sido criticado como um ensino que privilegia o acúmulo de informações, considerados muitas vezes desnecessários por enfatizar apenas datas e eventos históricos políticos e heróicos.

Neste contexto, como o ensino de História poderia contemplar as várias capacidades e habilidades necessárias à constituição da formação histórica?

Esta pergunta tem mobilizado diversas pesquisas e reflexões acerca do conhecimento histórico escolar. E a resposta tem sido anunciada neste processo de discussão, seja nas pesquisas, seja nas propostas curriculares, nos simpósios: o ensino de História deve propiciar aos alunos o contato com os procedimentos da pesquisa histórica, para que este seja capaz de compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico e aprenda a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos e realidades sociais.

¹ Jorn Rusen nasceu em 1938. Estudou História, Filosofia, Pedagogia e Germanística em Colônia na Alemanha. Tem se dedicado ao estudo da teoria da ciência histórica e a filosofia da História. No Brasil uma de suas mais importantes obras, lançada originalmente em 1983 na Alemanha, *Razão Histórica*, foi publicada -se em 2001 seguida por duas outras em 2007: *Reconstrução do Passado e História Viva*, que juntas compõem uma trilogia a respeito da Teoria da História. As obras de Rusen têm se tornado cada vez mais importantes na discussão sobre a História na práxis humana.

Entretanto esta não é uma tarefa fácil. Há muito que fazer para que este ensino de História se concretize em todos os níveis da Educação, principalmente no início do Ensino Fundamental. Nesta direção, a presente dissertação procura refletir o uso de fontes históricas na educação escolar, considerando a relevância destas no trabalho do historiador e as suas múltiplas possibilidades de utilização na construção do conhecimento histórico escolar. Procurou-se investigar qual a compreensão dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca das fontes históricas e se estes são capazes ou não de realizar inferências a partir destas.

A pesquisa em questão foi realizada no município de Tarumã, Estado de São Paulo, em oito classes da rede municipal de ensino com cerca de cento e sessenta alunos.

O primeiro capítulo apresenta os motivos que levaram à realização da pesquisa e o contexto em que a mesma foi desenvolvida. No segundo são expostos os pressupostos teóricos e uma discussão acerca do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os estudos nesta área. O terceiro capítulo, intitulado *As fontes históricas: o conhecimento científico e o conhecimento escolar*, reflete-se sobre o estatuto e a natureza das fontes históricas diferenciando a sua utilização na área científica e no campo educacional. O quarto e último capítulo é dedicado a pesquisa empírica, realizando uma análise da realidade investigada.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA E O CONTEXTO DA PESQUISA

Se a docência nas escolas de educação elementar (...) deve atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizado – então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática.

Glória Regina Queiroz²

Faz-se necessário ao apresentar um trabalho de pesquisa contextualizá-lo e colocar as razões que conduziram a ele, principalmente o historiador que deve sempre esclarecer de que lugar ele fala e as razões que o levam a falar, e não fazê-lo sem entrecruzar minha experiência pessoal e profissional. Sendo portanto desde já necessário me desculpar se este texto inicialmente, assumir um caráter de confissão.

1.1. A trajetória da professora

Meu ingresso no curso de magistério se deu através do nível secundário aos catorze anos. Por que? Pura euforia de adolescente. Uma tia professora convencera minha mãe e as de minhas amigas que seria uma excelente forma de assegurar uma profissão, e mesmo que não quiséssemos permanecer nela poderíamos ir trabalhando em sala de aula para pagar um curso superior e ingressar na profissão que almejássemos. De fato, nós quatro, eu e minhas amigas sonhávamos com carreiras distintas do magistério, pensávamos em advocacia, jornalismo, psicologia e nutrição.

Mas para nós a grande motivação não era esta. O que nos interessava era o fato de termos que ir a Assis, uma “grande” cidade perto da pequena Tarumã recém emancipada, com menos de dez mil habitantes e escassas opções de lazer, no interior do Estado de São Paulo.

Seria a oportunidade de circular por uma cidade maior, conhecer novas pessoas.

² QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Processos de formação de professores artistas – reflexivos de física. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p.83.

Mas esses detalhes agora não importam. O fato é que ingressei “acidentalmente” no Magistério, no período da tarde e concomitantemente no Ensino Médio, à noite na minha cidade, afinal de contas tinha que garantir o domínio dos conteúdos para o vestibular.

Quando se iniciou o estágio, comecei a me apaixonar pelo magistério, mas com certas ressalvas, pois pensava em ser advogada. No último ano do curso prestei vestibular para Direito e para Jornalismo em faculdades públicas. Não passei. As queixas constantes das professoras sobre as condições de trabalho, salários e o sonho por uma profissão de maior *status* social levou-me a prestar no ano seguinte novamente vestibular para Direito em uma faculdade particular e por garantia, pois não me imaginava ficar mais um ano sem ingressar na faculdade, também prestei vestibular para História. Passei nos dois, mas no momento de escolher, a questão financeira falou mais alto, fiquei então com o curso de História, pois este era em uma faculdade pública.

Vivi ao mesmo tempo duas experiências novas e complexas. Iniciar uma faculdade e assumir uma sala de aula do quinto do Ensino Fundamental na Prefeitura de Tarumã.

Foram múltiplos os desafios enfrentados no ingresso do magistério. O que ensinar, como ensinar, como avaliar, como motivar os alunos, a relação pessoal com cada aluno, a cobrança dos pais, da direção, dos colegas professores experientes querendo sempre ensinar como deveria fazer. Não se tratava mais de uma ou duas horas de aula, proporcionada pela situação artificial do estágio, eu estava diretamente agindo sobre a vida das crianças. Mas como toda jovem a situação de desafio, motivava-me cada vez mais, “*vou dar conta desta turma, vou fazê-los aprender*”.

Por outro lado a minha cabeça rodava. O universo da faculdade, as revelações da História, as teorias, as filosofias. Quando dei por mim estava completamente tomada pelo magistério. Comecei a compreender as dimensões da aprendizagem e a consequência política deste ato.

Mesmo tendo melhores condições financeiras quando conclui a faculdade, não pensava mais em procurar outra profissão. O que me instigava naquele momento era como a educação brasileira poderia ser melhorada. Como meus alunos poderiam aprender com prazer. Como o conhecimento adquirido por eles poderia influenciar diretamente na sua vida prática. Como eu poderia crescer profissionalmente, especialização, mestrado, doutorado...

Inquietava-me o comodismo em que o magistério vivia. Era necessário amadurecer. “Tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática”, como afirma Glória Queiroz.

O desafio de introduzir as crianças no universo escolar, através da alfabetização, não somente da linguagem escrita, mas também nas das linguagens históricas, matemáticas, geográficas, entre outras, impulsionava-me.

Ser polivalente, uma exigência para atuar na primeira etapa do Ensino Fundamental, é um desafio, pois o que se espera desse profissional que ele construa a base para os “professores secundários” atuarem especificamente em cada área do conhecimento escolar: História, Português, Matemática, Ciências, Geografia, Arte... Mas até onde vai a responsabilidade do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental cuja formação acadêmica é em sua maioria na área de Pedagogia e não em outras licenciaturas? O que está sendo lançado como “alicerce”? Por que tantas críticas recaem sobre esses professores?

Diante destas indagações iniciei a especialização, na área da produção do conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, associando duas paixões: o magistério, no qual já atuava há seis anos e, a História, ciência que eu considero imprescindível para a compreensão e atuação da sociedade em que vivemos.

Cursando a pós-graduação, em nível de especialização em História Social e Ensino de História, na Universidade Estadual de Londrina, procurei sistematizar minhas reflexões e iniciar um estudo sobre o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, resultado disso foi à elaboração da monografia “*O ensino de História nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental: a apropriação do livro didático*”.

Naquela ocasião houve a tentativa de caracterizar o uso do livro didático pelos docentes e discentes. Desenvolvi a pesquisa durante o ano letivo de 2004, na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil EMEFEI “José Ozório de Oliveira”, em Tarumã. Acompanhei a prática docente de oito professores, através de observação e de questionários. Os alunos também responderam a um questionário cujo intuito era de investigar como eles recebem as aulas de História, o que eles entendem por História, e em especial, como os alunos se apropriam, pela mediação do trabalho do professor, do livro didático.

Constatei naquela investigação a permanência de um ensino de História com perspectivas eurocêntricas, quatripartite³, de grandes heróis, priorizando os acontecimentos

³ Divisão da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

políticos e a valorização de exercícios de memorização, características presentes também no ensino de História que estas professoras receberam durante sua formação, de acordo com os relatos das mesmas.

Considerando que os professores são imbuídos dos saberes das ciências da Educação e dos saberes pedagógicos, ou mesmo dos saberes curriculares, mas quando se trata dos saberes disciplinares específicos⁴, estes não são priorizados em sua formação inicial e contínua. Sem um conhecimento aprofundado da História o professor lança mão dos saberes experienciais, recorrendo à sua própria memória escolar sobre como deveria ser o ensino de História ou ao que apreende em diálogo com outros profissionais de maneira informal.

O modo em que o professor utiliza o livro didático e ensina a História está associado aos seus saberes e a sua experiência. Isto explica o fato, de quando questionados, a maioria dos alunos respondeu que História é “*o que aconteceu no passado*”, para eles o seu estudo compreenderia os acontecimentos, os fatos, sem relação com o presente e/ou com o contexto em que vivem.

O passado é visto de forma cristalizada, como um bloco único, como verdade, colocado em um tempo muito distante. Não se compreende a História como versões sobre o passado. Esse modo de compreensão da História não está relacionado somente à realidade investigada. Peter Lee, em uma pesquisa realizada no contexto londrino conclui que para os alunos dessa faixa etária “...o passado parece operar como fixo. Ou diz a verdade, ou não diz, e a verdade parece coincidir com o que é conhecido, um passado fixo” (LEE, 2003:22). Segundo este autor, as crianças são ensinadas no meio familiar a sempre dizerem a verdade, e seria incongruente para elas pensar que o que o professor ou o que o livro didático dizem pode ser uma versão da História e não “A História”. Para as crianças, a tendência natural é distinguir “verdade” de “mentira”, e o professor e o livro didático são vistos como portadores legítimos da verdade inquestionável.

Caberia ao professor dar condições para que o aluno, mesmo nessa faixa etária, conhecesse a possibilidade das várias interpretações históricas.

Isabel Barca investigando outra faixa etária (a do adolescente), faz algumas considerações que nos auxiliam na compreensão do papel do professor de História,

⁴ Segundo Maurice Tardiff (2002) o saber docente compõe-se de vários saberes: os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresentam conteúdos selecionados da cultura geral; os *saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio de ação e, finalmente, os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências, etc.

ressaltando que este não “deveria extremar o ‘relativismo,’ como se o passado fosse apenas uma questão de opinião pessoal ou ponto de vista, mas precisaria fazer com que os alunos exercitassem um pensamento crítico. Para alguns alunos o conceito de História é tão abstrato que se equipara a uma invenção, uma escrita ficcional”. (BARCA, 2001:30).

A noção dos alunos seria a de que o passado e tudo o que pode ser considerado como História, estaria incluída no livro didático: “*a História está lá*”. Sob este pensamento, além de demonstrar uma visão conteudista da História, em termos metodológicos o professor somente explicaria os conteúdos dispostos no livro.

Como a apropriação do livro didático pelo professor não seria unívoca, compreendendo várias re(significações), também assim acontece em relação à apropriação dos alunos quanto às aulas do professor sob mediação do livro didático. Se o que pode ser visualizado é uma tendência acentuada de o professor propiciar aos alunos situações de aprendizagem relacionadas à História tradicional, da mesma forma, os alunos têm a propensão em entender a História de modo tradicional, mesmo que isso não seja uma regra.

Grande parte dos alunos não conseguiu apreender que: os saberes históricos não estariam somente sob a “guarda” do professor e do livro didático, mas poderiam ser encontrados em outras esferas da vida; a História não estaria vinculada apenas aos grandes acontecimentos, mas aos acontecimentos do cotidiano; o passado transforma-se em história(s) quando narrado e interpretado.

No decorrer e na finalização daquela pesquisa, outra questão surgia: Como mudar essa realidade, de um ensino de História que privilegia grandes heróis, supervaloriza os fatos políticos, e é tido como uma curiosidade ou uma mera repetição de datas comemorativas?

A resposta já estava anunciada por vários pesquisadores do ensino de História e na atual proposta curricular nacional: o uso de procedimentos da pesquisa histórica em sala de aula.

Possibilitar aos alunos a compreensão e o uso dos métodos e técnicas de trabalho do historiador para que ele perceba a cientificidade da História e descubra a racionalidade da análise social.

A visão que nega aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar corresponde geralmente à visão doutrinária e dogmática da matéria. Nesta posição, o que se esconde não é um conceito determinante de ensino de História, mas da própria História. Um tipo de História que oculte como se adquire o conhecimento histórico leva simplesmente à introdução de um corpus de mitos mais ou menos históricos; isto não corresponde às necessidades formativas dos jovens. (PRATS, 2006:204)

Mas como fazer para que os procedimentos da pesquisa histórica sejam utilizados em sala de aula?

Entre vários outros fatores, como política educacional, recursos financeiros e materiais..., um deles é convencer o professor a fazer uso deles. Mas o docente só modificará a sua prática e fará uso de novas perspectivas teóricas e metodológicas na medida em que ele constate as possibilidades deste trabalho.

Evidenciava-se para mim que um dos desafios das investigações na área de ensino de História consiste em demonstrar ou não as reais possibilidades da utilização dos procedimentos da pesquisa científica.

Considerando-se que a base da pesquisa histórica está ancorada no estudo de fontes materiais, escritas e iconográficas, passei a refletir sobre qual o conceito e a capacidade dos alunos em compreender as fontes históricas, buscando dessa maneira identificar qual aprendizagem tem sido ou pode ser proporcionada através de uma metodologia que as contemple. Esta é a problemática da qual motivou a existência da pesquisa apresentada nesta dissertação. Foram inquietações de uma professora a respeito de sua própria realidade, procurando refletir juntamente com seus pares a possibilidade de mudanças.

1.2. O contexto da pesquisa

O projeto de pesquisa que deu origem à presente dissertação propunha-se investigar nos cinco primeiros anos do ensino fundamental⁵ a prática docente e discente na produção do saber histórico a partir do uso de fontes.

Mas como na maioria das pesquisas o percurso sofre alterações, houve a necessidade de delimitar o objeto de estudo. A ingenuidade de propor algo muito amplo e complexo, de perspectivas teóricas – metodológica distintas, somada ao tempo de duração do mestrado, mostrou a inviabilidade de pesquisar o saber docente e o discente em uma mesma pesquisa, optando-se por estudar o saber discente.

O saber docente tem se tornado cada vez mais objeto de pesquisas. Trata-se de um campo de investigação de suma importância e de múltiplas possibilidades, que tem agregado

⁵ Considerando o Ensino Fundamental de nove anos em vigor em vários municípios brasileiros, inclusive na cidade de Tarumã, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, o jardim III (educação infantil) passa a constituir o primeiro ano, seguidos pela 1ª série (2º ano), 2ª série (3º ano), 3ª série (4º ano) e 4ª série (5º ano).

muitos elementos à reflexão sobre o ensino. Em relação às professoras polivalentes e as aulas de História podemos citar a obra da historiadora Sônia Miranda, *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, lançada recentemente, além dos trabalhos de Maurice Tardif, Ana Maria F.C. Monteiro, Perrenoud, entre outros.

No entanto a minha relação com os alunos tem me impulsionado cada vez mais a compreender a lógica dos mesmos na construção do saber. Por isto optei por um campo de investigação que tem ganhado proporções não só em nosso país, através das pesquisas desenvolvidas por Ernesta Zamboni, Sandra de Oliveira, Soraia Dutra, Marlene Cainelli, Helena Araújo e Lana Siman, como também internacionalmente com os trabalhos de Peter Lee, Mario Carretero, Isabel Barca, Keith Barton, Hilary Cooper.

Essa delimitação da pesquisa, porém só ocorreu em estágio posterior, depois da investigação empírica realizada na cidade de Tarumã.

1.2.1. O local da pesquisa, Tarumã

O município de Tarumã, está localizado à Oeste do Estado de São Paulo, distante cerca de 460 quilômetros da capital. Hoje com uma população de doze mil e quinhentos habitantes, a pequena cidade distribui os quatro mil estudantes em sete escolas de Educação Básica e um pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fundada, de acordo com os dados oficiais, em 1927, a cidade obteve a instalação do município em 1993. E desde então passou a acumular títulos como Cidade Amiga da Criança (Fundação ABRINQ), selo Quality – Prefeitura Empreendedora, pelo Instituto Quality e foi considerada por quatro vezes consecutivas como Município Empreendedor pelo SEBRAE e Fundação Mário Covas.

Percebe-se no discurso e na prática política a tentativa de representar Tarumã como uma cidade jovem e empreendedora, marcada pelo progresso. Além dos slogans administrativo: *É tempo de construir! Construir sempre! Tarumã melhor com você! Juntos somos mais!*, o título da obra histórica lançada pela prefeitura municipal *Tarumã a cidade do amanhã*, exemplificam a perspectiva política adotada.

Procurando contextualizar a História do município a do país, o livro *Tarumã a cidade do amanhã*, foi elaborado em parceria com o curso de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis. A narrativa acerca da autonomia administrativa

apresenta os moradores de Tarumã mobilizados em torno da campanha de emancipação, envolvidos desde a década de 1970, lutando contra as restrições do regime militar e reivindicando democraticamente a conquista da autonomia política.

A imagem de uma população unida e participativa perpassa toda a narrativa histórica procurando valorizar a união coletiva em torno do bem comum de uma cidade que não pára de se desenvolver e crescer. Elemento presente também na bandeira e no brasão municipal simbolizado por abelhas e no hino municipal, sobretudo no refrão: *Tarumã, és Tarumã/ Cidade de união batalhadora/ Terra produtiva inovadora e nos versos Tarumã é terra de lutadores/ Em nossa pátria está entre vencedores.*

É interessante destacar que das noventa e seis páginas que constituem a obra apresentada como um livro histórico em que “todos os que se debruçarem sobre esse livro irão descobrir e entender muito da História de Tarumã” (GALLI et al., 2007:3), apenas trinta e duas tem um caráter histórico, as demais apresentam os projetos políticos desenvolvidos pela prefeitura nas diferentes áreas públicas.

Percebe-se desde que houve a necessidade de estabelecer símbolos municipais (brasão, bandeira, hino) a preocupação da administração pública em preservar a memória da cidade, e criar uma identidade coletiva. Aos símbolos soma-se a busca de historiadores para investigar o passado da cidade, o lançamento de uma obra histórica e a construção de um memorial do centenário de Tarumã⁶.

É importante destacar que os símbolos municipais são enfatizados nos atos cívicos, nas festas em comemoração ao aniversário da cidade e principalmente na prática escolar dos estabelecimentos municipais, como veremos mais adiante.

Após ter apresentado brevemente a situação política e a memória oficial da cidade. Cabe destacar o aspecto socioeconômico da cidade.

Regionalmente a cidade ganhou destaque por conter em seu território usinas sucroalcooleiras, sendo a principal a Usina Nova América, instalada em 1947, impulsionando o plantio de cana de açúcar, que hoje ocupa a maioria das terras cultiváveis do município.

Atualmente além da produção canavieira, a cidade tem economicamente se fortalecido através das várias empreiteiras existentes que fornecem mão de obra especializada em construção e manutenção de usinas. É visível o aumento de estabelecimentos comerciais, de

⁶ O memorial foi construído em uma das praças da cidade. Ele é constituído por um muro de pedra onde estão os nomes de cem guardiões, e uma pedra em forma de bloco monolítico, na qual está depositada uma urna que tem em seu interior várias mensagens, fotografias, registros em revistas ou jornais, coletados da população, os quais serão entregues as gerações futuras em 2027, ocasião do centenário da cidade.

micro empresas, de loteamentos imobiliários, de casas, de veículos e da melhoria da qualidade de vida dos munícipes.

Na área educacional a política estabelecida é a de “elevar o nível de escolaridade e cultural dos munícipes⁷”. Discurso e meta proposta pela secretária da Educação e Cultura Terezinha de Jesus Godoy de Souza, que por doze anos esteve no cargo.

O município foi pioneiro em aderir ao processo de emancipação dos anos iniciais do ensino fundamental, e atualmente conta com quatro Escolas Municipais destinadas a esse fim.

A rede municipal de ensino destacou-se também pela instalação de laboratórios de informática, muito antes da rede estadual. A partir de 1998 as escolas começaram a ser equipadas e os professores capacitados para utilizar o *software* educacional Visual Class. Nos últimos anos este software além de ser utilizado na preparação de aulas tem sido usado pelos alunos na elaboração de projetos educacionais. Em 2006 alunos do 5º ano de uma das escolas municipais conquistaram o terceiro lugar no Concurso Nacional Visual Class.

Em 1998, além da instalação de laboratórios de informática, foi introduzido no currículo desde o início do ensino fundamental o Inglês como língua estrangeira, uma novidade naquela época em se tratando de escola pública.

Há vários projetos desenvolvidos visando atender os estudantes da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Destacando-se os projetos *Por uma boa visão* e *Por uma boa audição*, em que se realiza avaliação visual e auditiva com médicos especialistas (Projeto Visão e Audição). O projeto *Escola de Pais* com a finalidade de orientar os pais sobre o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, buscando o desenvolvimento dos alunos por meio do trabalho integrado entre a escola e a família e o *Projeto Sol* que desenvolve atividades físicas e culturais com crianças com risco social e/ou de aprendizagem. O Projeto *Conhecendo Nossa Terra*, em que os alunos do 5º ano viajam para conhecer novos lugares e costumes, cidades como São Paulo, Curitiba, Brotas, Taubaté, Barra Bonita, Presidente Prudente e Avaré, entre outras. O projeto *Hora do Conto*, visando estimular a leitura em crianças de seis a oito anos.

A segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) são oferecidos em três escolas pelo Governo Estadual. Para este público a Secretaria Municipal de Educação oferece dois projetos significativos em parceria com a UNESP de Assis: O Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras de Tarumã (PELT), através do qual são ofertados cursos de Inglês, Espanhol, Japonês, Italiano, Francês e Alemão, atendendo

⁷ Meta oficial exposta na missão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

atualmente trezentos alunos; e o Projeto SuperAção, trata-se de um curso pré-vestibular oferecidos a alunos e ex-alunos do Ensino Médio.

Também existe no município a oferta do Ensino Superior, através de um pólo presencial da Universidade Aberta do Brasil, oferecendo juntamente com Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) os cursos de graduação em Pedagogia, Sistema de Informação e Tecnologia Sucroalcooleira.

Embora o município ofereça poucas opções e vagas para o Ensino Superior, cerca de quinhentos estudantes realizam graduação ou cursos técnicos nas cidades vizinhas (Assis, Marília, Ourinhos, Cornélio Procópio), contando com o custeio do transporte e em alguns casos com bolsas de estudo e estágio oferecido pela Prefeitura.

1.2.3. As escolas participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas quatro escolas municipais existentes, trata-se das Escolas Municipais de Educação Fundamental e Infantil (EMEFEIs), que juntas atendem 1.196 alunos em trinta e nove classes, excetuando os projetos de reforço escolar e Educação Especial.

A primeira delas foi fundada em 1995 para atender o crescimento populacional e habitacional da Vila Água Bonita. A citada vila é constituída principalmente pelas chamadas casas populares construídas em convenio com o BNH (Banco Nacional de Habitação), e casas em projeto de mutirão desenvolvido pela prefeitura. Trata-se da EMEFEI José Rodrigues dos Santos – Zé Carneiro. A escola atende em média 380, sendo que 110 cursam a Educação Infantil e 270 as onze classes do Ensino Fundamental. A clientela da escola é composta por estudantes provenientes das classes baixas e médias, moradores da Vila Água Bonita e Vila Dourados, o que não impediu que a escola obtivesse o maior índice municipal no IDEB⁸ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 5,0, superando a média estadual de 4,7 e a nacional de 4,2 em 2007.

A EMEFEI Gilberto Lex, também foi inaugurada em 1995, em uma vila mais central, a Vila do Lago, composta por um conjunto habitacional do BNH, atendendo também as vilas vizinhas dos Pássaros e das Árvores, esta última em expansão devido a loteamentos recentes. A escola possui o maior número de alunos de toda rede, são em média quatrocentos e oitenta.

⁸ O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) em 2007 e procura reunir em um só indicador o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação, e a Prova Brasil – para os municípios.

Sendo que 131 cursam a Educação Infantil e 353 as quinze classes do Ensino Fundamental. Atendendo uma clientela das classes baixa a média – alta.

A EMEFEI José Ozório de Oliveira foi fundada em 1996 no centro da cidade e foi à primeira escola a oferecer o Ensino Fundamental. Atualmente atende 375 alunos, sendo que 105 estão distribuídos em cinco classes de Educação Infantil e 270 em quatorze classes do Ensino Fundamental. Está é a única unidade escolar do município com uma classe de alunos com portadores de necessidades especiais. Além da clientela residente no Centro atende a da Vila das Nações. São as duas vilas mais antigas da cidade e com uma clientela composta na maioria pela classe média. Foi no entanto a escola com o menor índice no IDEB, 4,2.

A EMEFEI Maria Antonia Benelli inaugurada em 2004, e ampliada em 2008 para sediar o pólo da Universidade Aberta do Brasil e um complexo esportivo. Localizada na Vila dos Estados, considerada a terceira mais antiga vila da cidade. A escola foi construída em uma área de loteamento recente que tem ampliado o local. Atende o menor número de alunos, são duas classes de Educação Infantil e cinco do Ensino Fundamental, aproximadamente 130 alunos. A maior parte de sua clientela é proveniente da classe baixa.

Todas as escolas possuem uma arquitetura semelhante com exceção da EMEFEI “José Ozório de Oliveira” que consta com um prédio de dois pisos e com uma área externa menor que as demais unidades. O pátio escolar é cercado pelas salas de aula, de direção, secretária, refeitório, informática, biblioteca, sanitários, depósitos e despensas. As quadras esportivas permanecem um pouco mais distantes desta estrutura, sendo toda elas cercada por alambrados, de maneira que um passante possa da rua visualizar o pátio e algumas salas de aula, algo raro atualmente nas escolas, maioria sempre muradas.

A EMEFEI Maria Antonia Benelli além de possuir a estrutura já citada tem anexo ao seu prédio uma ampla sala de informática e salas adjacentes destinadas a Universidade Aberta do Brasil, possui também um complexo esportivo que além de contemplar uma quadra poli – esportiva tem pista de atletismo.

Antes de prosseguir descrevendo o contexto em que a pesquisa ocorreu, gostaria de retomar os dados do IDEB apresentados acima e acrescentar o das outras escolas.

O município de Tarumã obteve nos anos iniciais do ensino fundamental em 2007 a nota 4,6, ficando acima da média nacional que foi 4,2 e abaixo da média estadual de 4,7. Por escola os resultados foram os seguintes:

TABELA 1 – Índice obtido nas escolas municipais de Tarumã

Escola	Nota
EMEFEI Gilberto Lex	4,8
EMEFEI José Osório de Oliveira	4,2
EMEFEI José Rodrigues dos Santos	5,0
EMEFEI Maria Antonia Beneli	4,4

Fonte: site <http://ideb.inep.gov.br> consultado em 11 de setembro de 2008.

As observações que foram feitas a respeito da EMEFEI José Rodrigues dos Santos, o maior índice, 5,0 em uma área com uma população considerada menos favorecida e a EMEFEI José Osório de Oliveira, menor índice municipal, 4,2 com uma clientela considerada mais favorecida economicamente. Demonstram certa padronização no ensino, e revelam que a realidade sócia econômica não está determinando os resultados de aprendizagem, e sim o currículo e as configurações escolares de cada unidade que vão se construindo como alternativas no cotidiano para garantirem a aprendizagem dos alunos.

Os dados do IDEB serão retomados ao longo da dissertação para outras análises.

1.2.4. O corpo docente municipal

A rede municipal de ensino é composta por setenta professores, incluindo os de Educação Física, Inglês, Salas de Apoio e Educação Especial, deste 90% são efetivos. Trinta e nove deles são responsáveis pelas classes do Ensino Fundamental e a estes foram aplicado um questionário (Anexo 1) procurando conhecer o perfil destes profissionais e alguns aspectos relacionados à aula de História. Oitenta e sete por cento deles, ou seja, trinta e quatro responderam ao questionário.

Todos eles cursaram a graduação em licenciaturas, sendo 88% em Pedagogia, 6% em Matemática, 6% em História e 3% em Educação Física. É importante ressaltar que no período de 2003 a 2005 através de convênio com o governo federal e a UNESP, campus de Assis, a prefeitura ofereceu o curso Pedagogia Cidadã visando graduar os professores da rede que ainda não tinham curso de nível superior ou os que não eram graduados em Pedagogia.

Desses profissionais 74% frequentaram o curso de Magistério em nível técnico e 68% já concluíram uma ou mais especialização em nível de *latu sensu*. Percebe-se que se trata de uma rede de ensino cujos profissionais tem procurado dar continuidade aos seus estudos, cursando pós-graduações.

Além de cursos de iniciativa própria, anualmente a Secretaria Municipal da Educação e Cultura realiza um Encontro de Educação, que está na sua 12ª edição, contando com a participação de educadores renomados como Rubem Alves, Jussara Hoffmann, Celso Antunes.

Estes encontros ocorrerem normalmente em quatro dias, tendo no período da manhã palestras e no período da tarde oficinas.

Além deste momento há diversos cursos promovidos pela Secretaria de Educação, entre 2007 e 2008 - período em que a pesquisa foi desenvolvida - foram oferecidos *Curso de planejamento escolar; Pró – Letramento de Matemática; Produção Textual; Projeto Periscópio; Necessidades Educacionais Especiais; Caixas que contam histórias, A criança de 0 a 5 anos.*

É importante ressaltar que nenhuma das oficinas ou cursos oferecidos desde a instalação da Rede Municipal de Educação em 1993 contempla especificamente a disciplina de História. A grande maioria está voltada para a Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e Informática.

O tempo de atuação no Magistério revelou uma composição de professores experientes, 85% deles já atuam há mais de seis anos, como pode – se observar no gráfico abaixo.

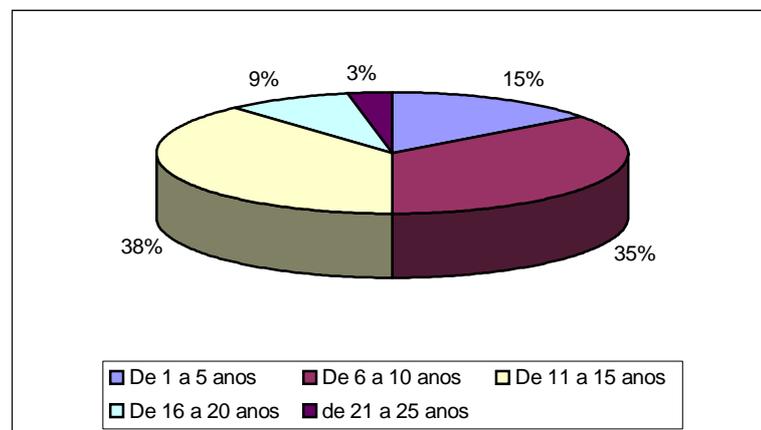


GRÁFICO1: Tempo de Atuação no magistério.
Fonte: Pesquisa da autora.

Em relação à carga horária de trabalho, apenas 35% dos docentes têm uma jornada dupla. A grande maioria trabalha 30 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula, 2 horas de trabalho pedagógico na unidade escolar e 3 horas em local de livre escolha.

As informações obtidas revelam um corpo docente estável, apenas 10% dos docentes são contratados em caráter temporário através de uma seleção pública. A Rede Municipal de Educação constitui-se com profissionais qualificados e na maior parte experiente e sem acúmulo de cargo, sendo que 65% trabalham exclusivamente com uma única classe.

1.2.4. A periodicidade das aulas de História e seus registros

As escolas municipais têm como prática a divisão das disciplinas escolares em um quadro de horário semanal, embora não haja troca de professores, pois as aulas de Educação Física e de Inglês são em horário inverso. A carga horária de cada disciplina é definida pela Secretaria Municipal de Educação que segue as orientações do Ministério da Educação. Em relação à carga horária da disciplina de História, nos 2º e 3º ano são duas aulas semanais e nos 4º e 5º anos, três aulas semanais de cinquenta minutos cada.

Quando questionados sobre a periodicidade das aulas de História, apenas 63% dos professores afirmaram trabalhar periodicamente e sistematicamente a História enquanto disciplina curricular. Os demais professores afirmaram trabalhar esporadicamente os conteúdos de História, na maioria das vezes, por ocasião de datas comemorativas ou interdisciplinarmente.

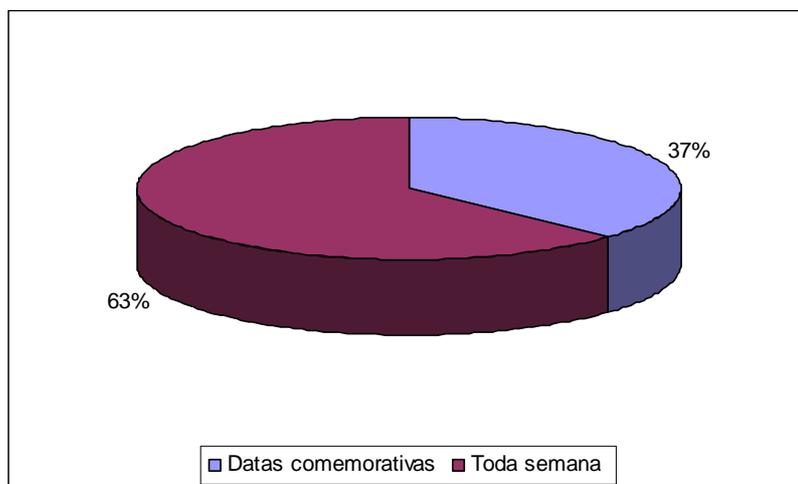


GRÁFICO 2: Periodicidade das aulas de História.
Fonte: Pesquisa da autora.

Na prática de sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental é comum o docente não seguir rigorosamente o quadro de horário, como ocorre a partir do sexto ano. Isso ocorre por vários motivos, às vezes as atividades programadas assumem uma dimensão maior do que a planejada, exigindo mais tempo para realizá-las, em outras ocasiões o professor acaba priorizando o ensino das disciplinas que ele tem maior domínio, como Língua-Portuguesa, Matemática e Artes, em detrimento das outras. Nos 2º e 3º anos, a preocupação com a alfabetização faz com que muitos docentes não trabalhem sistematicamente a disciplina de História. E alguns professores das classes de 3º ano, participantes da nossa pesquisa, afirmaram que a falta de material sobre a História do município faz com que muitas vezes, não seja destinado um horário para as aulas de História.

Em meio a essa realidade, se faz necessário considerar que em várias ocasiões em sala de aula, os conceitos históricos perpassam o aprendizado de Língua- Portuguesa, de Matemática, e de tantos outros componentes curriculares. Desta maneira seria ingenuidade pensar que os alunos só aprendem História nos horários reservados às aulas de História.⁹ Por outro lado, relegar a um segundo plano as aulas de História, minimizando a sua importância, revela que muitas professoras não vêem sentido em ensinar História, pois o tem feito como aprenderam: leitura de textos e questionários destinados à memorização de fatos políticos e exaltação de heróis nacionais.

Perguntou-se também a respeito da adoção e livros didáticos e do caderno utilizado para registrar as aulas. Observe nos gráficos a seguir os resultados.

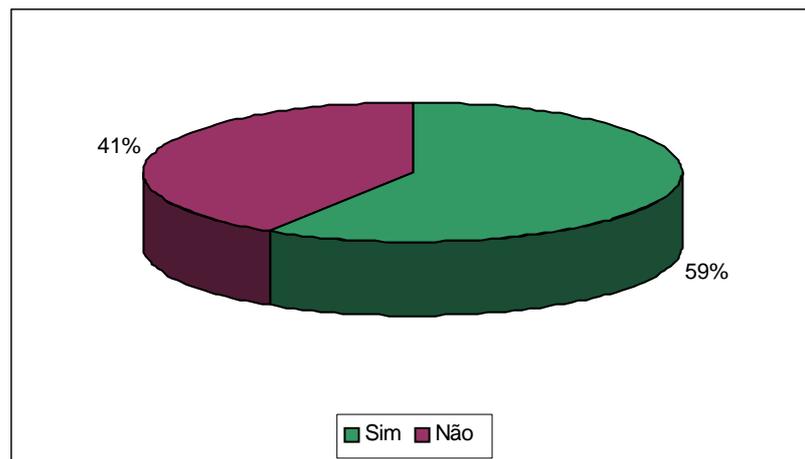


GRÁFICO 3: Adoção do livro didático de História.
Fonte: Pesquisa da autora.

⁹ No entanto, para atender os objetivos da pesquisa, privilegiou-se o momento em que as fontes históricas são trabalhadas sistematicamente.

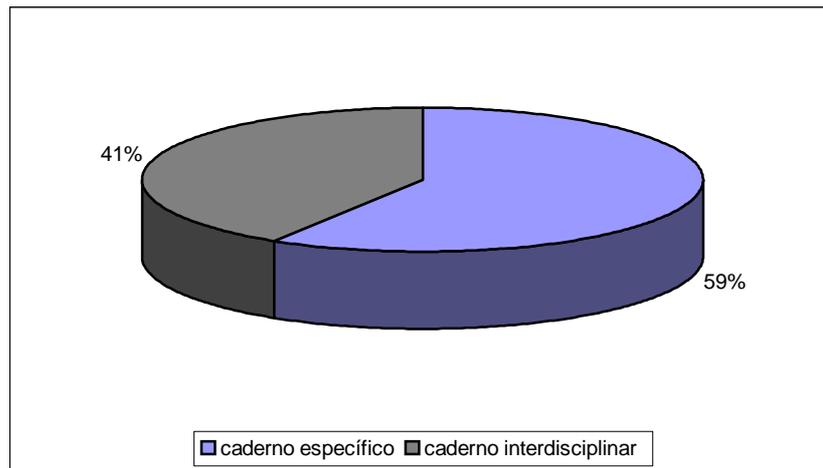


GRÁFICO 4: Caderno utilizado nas aulas de História.
Fonte: Pesquisa da autora.

Percebe-se a proximidade da porcentagem de professores que afirmaram trabalhar semanalmente as aulas de História 63%, e dos 60% que revelaram utilizar caderno específico para o registro da disciplina.

Ao tabular os dados, chamou atenção a igualdade dos resultados entre os professores que afirmaram não ter adotado livro didático de História e aqueles que utilizam um caderno interdisciplinar. Verificou-se nos questionários que tratava-se dos mesmos professores. Isto nos leva a questionar as informações fornecidas por eles de que apenas 37% não trabalham sistematicamente as aulas de História, esse índice provavelmente é maior e deve se aproximar aos 41%, pois normalmente na prática, a não adoção e não utilização de caderno específico indicam que não há um trabalho sistematizado e/ou periódico com determinada disciplina escolar.

Em relação ao uso do caderno interdisciplinar deve-se destacar que durante a pesquisa constatou-se entre os professores que afirmaram utilizá-lo com os alunos que tal caderno, em alguns casos, é destinado aos registros dos conteúdos de História e Geografia. Prática que se difundiu durante as décadas de 1970 e 1980 com a introdução dos chamados Estudos Sociais, disciplina que priorizava principalmente os conteúdos de História e de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro dado que chama atenção, é o fato de 41% dos professores não terem adotado livro didático de História, pois ele está disponível para todas as classes tendo um exemplar para cada aluno, com exceção das turmas de primeiro ano. Há de se ressaltar que após uma

breve análise dos livros didáticos¹⁰ disponíveis na Rede Municipal, verificou-se que os mesmos oferecem uma boa seleção de conteúdos, privilegiando as recomendações dos PCNs, inclusive na apresentação de fontes históricas variadas para serem trabalhadas, e nas propostas de atividades que fogem dos tradicionais questionários, constituindo-se assim em uma opção de material para o professor, que como veremos no decorrer desta dissertação, argumentam não dispor de materiais que proporcionem aulas de História mais significativas.

Considerando as informações obtidas por meio do questionário, selecionou-se entre os 82% dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, 8 classes, sendo duas classes de cada ano, a partir do 2º ano¹¹. A seleção foi realizada de acordo a contemplar os horários e dias disponíveis para realização da observação.

O acompanhamento das aulas ocorreu no segundo semestre letivo de 2007, totalizando aproximadamente 100 horas aulas de observação. Concomitantemente aplicou-se um questionário aos alunos participantes da pesquisa com o intuito de perceber a receptividade das aulas de História, os conceitos apreendidos, as noções de temporalidade e as inferências realizadas por eles ao trabalharem com fontes históricas. Foram analisados os planejamentos de História de cada classe, entre outros documentos da Rede Municipal de Educação compõem o conjunto de fontes utilizado na pesquisa.

Nas análises que serão apresentadas no decorrer da dissertação, estará presente o diálogo com vários autores, entre eles destaca-se Marc Bloch, Jorn Rusen, Ciro Flamarion Cardoso, oferecendo referenciais teóricos que fundamentam a História enquanto Ciência e seu método e autores como Hilary Cooper, Sandra de Oliveira, Joaquim Prats, entre outros, para se discutir a construção do saber histórico escolar.

¹⁰ Constatou –se a disponibilidade das seguintes coleções de livros didáticos de História: *Conversando sobre a História*, de autoria de Francisco Coelho Sampaio. Editora Positivo; *Projeto Pitanguaá*, organizado pela editora Moderna, tendo como responsável na área de História Raquel Apolinário e *Travessia*, de autoria de Cristiano Simon e Selva Fonseca.

¹¹ Optou-se pela realização da pesquisa em classes a partir do 2º ano do ensino fundamental, pois é a partir dessa série que a História é considerada disciplina obrigatória no quadro curricular.

CAPÍTULO 2

AS DIMENSÕES DA HISTÓRIA: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

*“‘História’ é exatamente o passado sobre o qual os
homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à
frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro.”*
Jorn Rusen¹²

Olhar, agir e conquistar, três ações elencadas pelo historiador alemão Jorn Rusen para elucidar uma das funções do conhecimento histórico: orientar a vida das pessoas no tempo, a partir da interdependência entre passado, presente e futuro.

A pesquisa histórica que suscitou a presente dissertação é um olhar para o processo de ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual tradições fortemente arraigadas perpassam a instituição escolar, os saberes transmitidos e as metodologias utilizadas.

Os desafios impostos pelo presente, em oferecer nessa etapa de formação, noções históricas básicas de temporalidade, de identidade, de orientação, significativas para a vivência do educando, deram origem às reflexões aqui presentes, com intuito que estas somadas a tantas outras, possam contribuir na existência de ações que possibilitem à conquista no futuro de uma formação escolar que proporcione cada vez aos educandos, ferramentas intelectuais para uma vida plena em sociedade.

No entanto, como afirma Rusen “os interesses em determinadas orientações temporais da vida prática não são, por si sós, interesses que levem a conhecimentos históricos frutíferos, eles precisam ser canalizados para os mecanismos motrizes do processo cognitivo da ciência da história”. (RUSEN, 2001:43) Portanto faz-se necessário explicitar quais as concepções e fundamentos teóricos da ciência histórica embasaram a presente pesquisa *O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes.*

¹² RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UNB, 2001.

2.1. *História, a ciência dos homens no tempo*

O historiador Ciro Flamarion Cardoso em sua obra de 1981, *Uma introdução à História* discute a cientificidade da História. Contestando os argumentos utilizados pelos neopositivistas de que a História não é e nem pode ser ciência, por constituir-se a partir de acontecimentos únicos que não são irrepitíveis, portanto não estão sujeitos a verificação tão necessária na ciência: “os historiadores não podem predizer o futuro (ou se enganam quando tentam), e não podem explicar o passado, mas só interpretá-lo. E não há uma forma decisiva de pôr à prova as suas interpretações alternativas.”(CARDOSO, 1981:8).

Expondo brevemente a evolução moderna da História como disciplina, Cardoso, destaca a contribuição do Marxismo e do grupo dos *Annales* ao oferecer elementos de cientificidade à História, superando o argumento relativo aos “fatos únicos, singulares e irrepitíveis”.

Na proposta marxista, a concepção da história humana está baseada nos seguintes princípios:

- 1) a realidade social é mutável, dinâmica, em todos os seus níveis e aspectos;
- 2) as mudanças do social são regidas por leis cognoscíveis que, num mesmo movimento de análise, permitem explicar tanto a gênese ou o surgimento de determinado sistema social quanto suas posteriores transformações e por fim a transição a um novo sistema qualitativamente distinto;
- 3) o anterior implica afirmar que as mudanças do social conduzem a equilíbrios relativos ou instáveis, ou seja, a sistemas histórico-sociais cujas formas e relações internas (a estrutura de cada sistema) se dão segundo leis cognoscíveis. (CARDOSO 1981:35)

Embora estes princípios elucidem a preocupação em elaborar leis que regulamentem o desenvolvimento histórico-social e determinem, para cada organização sócio-histórica específica, os fatores invariantes e os seus processos reiterativos ou repetitivos, eles não consideram quaisquer entidades metafísicas, externas ao próprio processo histórico e estes são aspectos de grande importância na construção de uma História que pretenda ser científica. Portanto, mesmo considerando os aspectos de cientificidade oferecidos pela concepção marxista de História, eles não são suficientes para caracterizá-la como Ciência.

Por sua vez, o grupo dos *Annales*, que principalmente entre 1929 e 1969 constituiu-se um dos principais movimentos de idéias no sentido da construção da História como

conhecimento científico, apresenta entre as suas concepções fundamentais, de acordo com Cardoso:

- 1) a passagem da “História-narração” para a “História-problema”, implicando o uso de hipóteses explícitas pelos historiadores;
- 2) a crença no caráter científico da História, mesmo tratando-se de uma ciência em processo de constituição;
- 3) o contato e debate permanentes com as outras ciências sociais, incluindo a importação de problemáticas, métodos e técnicas de tais ciências para uso dos historiadores;
- 4) a ampliação dos horizontes da ciência histórica, que tem a pretensão de abarcar numa síntese estrutural global todos os aspectos da vida social: “civilização material”, poder e mentalidades coletivas;
- 5) a insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos de preferência aos biográficos, individuais e “episódicos”: daí a ênfase na História demográfica, econômica e social;
- 6) a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis (...), acabando com a excessiva fixação só em fontes escritas
- 7) a construção de temporalidades múltiplas em lugar de limitar-se o historiador ao tempo simples e linear característico da historiografia tradicional;
- 8) o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador. (CARDOSO, 1981:37-38).

As reflexões geradas tanto pelo Marxismo como pelo *Annales*, e por outros grupos, proporcionaram aos historiadores não mais a visão de uma História voltada para fatos singulares e sim para uma concepção histórica em que as sociedades humanas são estruturas globais, historicamente específicas, totalidades organizadas complexas, mas cognoscíveis, sujeitas a regularidades e determinações.

Para Cardoso (1981:43), no entanto, a História não é ainda plenamente científica, pois

o historiador continua com muita frequência pretendendo limitar-se a apreender cada estruturação ou processo histórico particular em toda a sua complexidade, portanto em sua originalidade irreduzível, mesmo se, ao mesmo tempo, já não desdenha a procura de regularidades, generalizações e leis. Enquanto alguns – Michel de Certeau, Paul Veyne, Robert Berkhofer Jr. e outros – veriam nisto algo necessário, achamos, quanto a nós, que a superação da preocupação central com “casos”, com estruturas ou processos particulares, não só é possível como já foi, na prática, realizada em muitos trabalhos.

A História seria uma ciência em construção porque o seu método científico ainda não estaria completo. Cardoso conclui afirmando que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto.

Mas como superar estes desafios para que a História, cujo objeto de estudo, afirmará o historiador Marc Bloch, são os homens no tempo, possa ser considerada uma ciência? Ou ainda o que entendemos por ciência?

Para o historiador Jorn Rusen “ciência (...) é a suma das operações intelectuais reguladas metodicamente, mediante as quais se pode obter conhecimento com pretensões seguras de validade.” (RUSEN,2001:97). Percebe-se que nesta concepção a ciência busca pretensões de validade, e não é portadora de uma verdade válida e imutável como muitos cientistas já defenderam, pois a História mostrou que “verdades” antes consideradas como plenas, depois de novas pesquisas perderam seu caráter de validade.

Para Rusen o pensamento histórico pode ser considerado científico “não pelo fato de que pode pretender à verdade, mas pelo modo como reivindica a verdade, ou seja, por sua regulação metódica. A cientificidade no âmbito da narrativa histórica consiste, por conseguinte, na regulamentação metódica dessas operações, desse narrar histórico. Ciência é método” (RUSEN, 2001:97).

Cardoso destaca que a História não é totalmente científica porque os historiadores ainda não teriam definido claramente os seus métodos. Rusen afirma que ciência é método. E aponta os critérios do método da ciência histórica, a partir de alguns fundamentos e princípios desta. Para isto, ele utiliza uma matriz disciplinar¹³ com cinco fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia.

O ponto de partida desta matriz é a carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo, “a partir dessa carência é possível constituir a ciência histórica, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)”. (RUSEN, 2001:30).

Este primeiro princípio é o mesmo que norteia a ciência, pois esta se constitui a partir de determinadas necessidades racionais dos homens. Na ciência histórica é justamente a

¹³ Entende-se como matriz disciplinar “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (Rusen, 2001:29).

necessidade que os seres humanos têm a cada tempo, a cada geração de sanar carências variadas, seja de identidade, seja de orientação para tomada de decisão, ou outras razões.

Lucien Febvre, um dos fundadores da escola dos *Annales*, afirmava que a “história era filha de seu tempo”, ou seja o fazer histórico surge das inquietações e convicções que o historiador vive em sua era. Portanto esta subjetividade que move as necessidades de carência dos seres humanos em relação ao seu agir e sofrer no tempo permeia a ciência histórica.

Essas carências de orientação no tempo só podem ser satisfeitas a partir de critérios de sentido “que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo ou consigo mesmos. Eles decidem como deve ser interpretada a mudança do homem e de seu mundo, a fim de que se dêem orientações práticas da vida humana no tempo tenham sentido (...)”. (RUSEN, 2001:31). Rusen denomina esses critérios de sentido como – *idéias*. Mas não se trata de algum tipo de instância significativa para além da práxis corrente da vida humana, mas, sim critérios segundo os quais os significados se produzem na práxis corrente da vida humana. À luz das idéias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade de histórico. As *idéias* constituem o segundo fator da matriz disciplinar.

As *idéias* precisam de fundamentações específicas que só serão oferecidas a partir dos *métodos de pesquisa empírica*, o terceiro fator da matriz, que permitirá que essas fundamentações assumam o caráter de pesquisa.

O conhecimento histórico torna-se científico, com respeito à sua pertinência empírica, se suas narrativas obedecem às regras da pesquisa histórica. Essas regras submetem o pensamento histórico à obrigação de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência. A história como ciência produz, com essa, metodização da relação com a experiência, um progresso constante do conhecimento. (RUSEN, 2001:108)

Entre as regras metódicas da História cabe destacar alguns aspectos. O historiador considerando suas perspectivas teóricas, seus questionamentos, recorre às fontes históricas para obter novas informações, com que se enriquece e aprofunda o conteúdo experiencial do conhecimento histórico. Embora haja diversos procedimentos metodológicos, com os quais as informações são extraídas das fontes e elaboradas, mantém-se o critério de objetividade por consenso que outorga o caráter racional e constitutivo da ciência na pesquisa histórica.

O historiador deve submeter sua pesquisa a alguns passos metódicos. De acordo com Rusen, o primeiro deles é a *heurística*, pois são os questionamentos claros e firmes que conduzem à pesquisa e a estimativa do que as fontes históricas podem dizer. O segundo passo é a *crítica histórica*. Trata-se do “pacote de operações metódicas, no qual são sistematicamente obtidos os conteúdos informativos e factuais das fontes (...) Ela leva ao crescimento do conteúdo experiencial do saber histórico, desempenho cuja obtenção a ciência da história atribui a seu caráter científico.” (RUSEN, 2007a:112-113). O terceiro passo é a *interpretação*. Tal operação metódica permite que os fatos obtidos pela crítica das fontes sejam remetidos pela interpretação às teorias históricas que lhes emprestam sentido e significado, completando assim o processo da pesquisa passando à elaboração cognitiva da apresentação histórica.

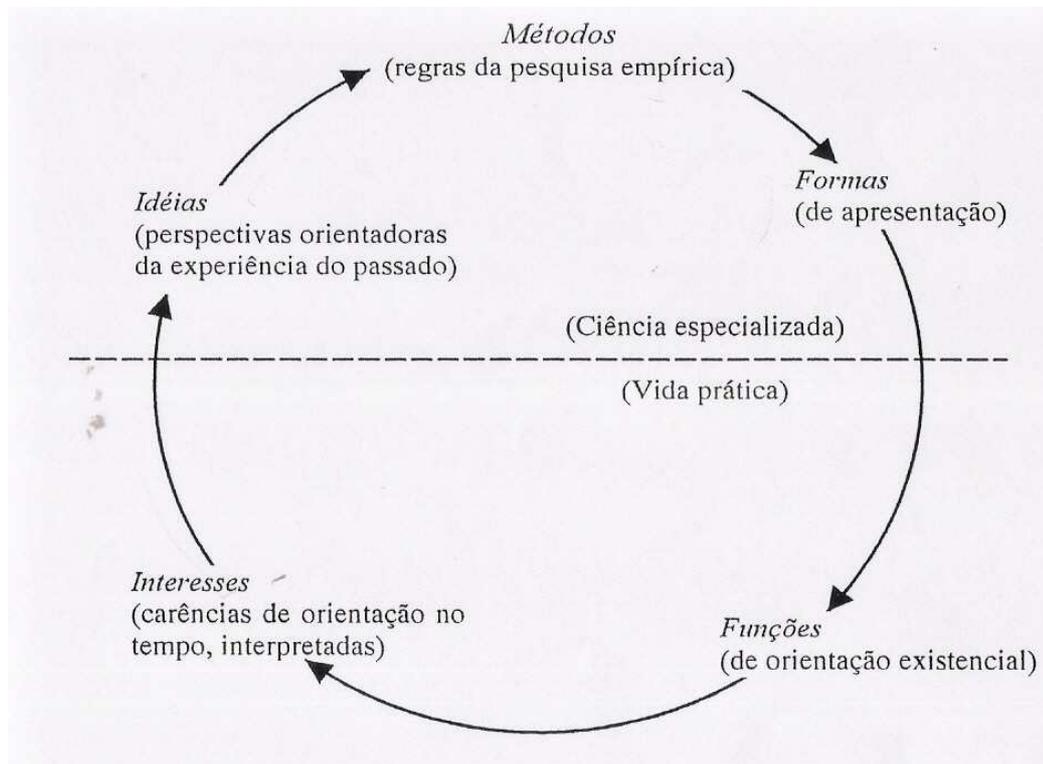
Este saber obtido a partir dos três fatores da matriz disciplinar expostos acima, necessita de uma *forma de apresentação*, ou seja, da *historiografia*, que permitirá, através de uma linguagem que possa ser entendida, responder a pergunta originada nas carências de orientação. Daí o quarto fator da matriz.

Ao responder a uma pergunta gerada pelas carências de orientação, o pensamento histórico apresentado através da historiografia “assume *funções de orientação existencial* que têm de ser considerados como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos, na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste essa ‘racionalidade’”. (RUSEN, 2001:34)

Uma vez obtida uma resposta para a questão que deu origem ao desenvolvimento de determinado pensamento histórico, essa poderá orientar a existência dos seres humanos, gerando inclusive novos interesses e novas carências.

Entre os cinco fatores existe uma interdependência, trata-se então de um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até o quinto, voltando-se ao primeiro. Articulados dessa forma, esses princípios adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum¹⁴.

¹⁴ Não se pretende aqui hierarquizar pensamento histórico científico e pensamento histórico comum, ou desmerecer um em função do outro, ao contrário, ambas as formas de pensamentos são importantes na prática cotidiana. No entanto, enfatizar-se-á o pensamento histórico constituído cientificamente, pois este fundamenta a presente pesquisa.



Fonte: RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001. p 35.

A matriz disciplinar ao elucidar os fundamentos e princípios da ciência histórica, demonstra como o conhecimento gerado por esta surge da práxis humana e a partir do momento que assume a *função de orientação existencial* volta-se para o agir dos homens no tempo. Portanto o conhecimento histórico deve ser um modo particular do pensamento humano, que opera na constituição da consciência histórica, entendida aqui como

a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...) o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (RUSEN, 2001:57)

Considerando esta concepção de consciência histórica, entende-se o que a História é como ciência e por que ela é necessária.

Através da consciência histórica, os homens podem transformar intelectualmente o tempo natural, em tempo humano, no tempo em que as ações buscam superar os limites da própria vida.

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho. (RUSEN, 2001:60)

A consciência histórica nos permite formular representações de continuidade da evolução temporal nossa e de nosso mundo, assim como por meio da memória, ser instituidora de identidade.

Todos os seres humanos sentem em determinado momento de sua existência a necessidade desse auto constituir, ou seja, ter claro a sua própria identidade. E ele poderá através da consciência histórica identificar-se ou não com a realidade histórica de seu grupo.

Segundo Eric Hobsbawn

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família, e do grupo que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre passado e presente (...) não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. (HOBSBAWN, 1998:36)

Voltar-se para a História, também é aprender com as experiências das sociedades que nos antecederam. Isso significa a possibilidade de nos beneficiarmos com os seus acertos e evitarmos a ocorrência dos mesmos erros. Não se pretende com essa afirmação dizer que o passado impõe as regras para o presente, e nem que a História tem o objetivo de prever o futuro, ao contrário o presente é sempre uma oportunidade de desafiar os feitos do passado na busca da satisfação das carências humanas de orientação no agir. A esse respeito Hobsbawn faz uma ponderação interessante.

O objetivo de traçar a evolução histórica da humanidade não é antever o que acontecerá no futuro, ainda que o conhecimento e o entendimento históricos sejam essenciais a todo aquele que deseja basear suas ações e projetos em algo melhor que a clarividência, a astrologia ou o franco voluntarismo. (...) O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. (HOBSBAWN, 1998:42-43)

Compreender as transformações sofridas pelas sociedades e também as permanências culturais existentes em nosso tempo, permite planejar com mais clareza nossas ações, assim

como valorizar as diversidades culturais étnicas e sociais que vão se constituindo ao longo do tempo.

No entanto, sabe-se que nem todos apropriam-se da História para que a sociedade viva melhor. Muitas vezes no decorrer da história da humanidade, elementos do passado foram utilizados para justificar ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas. Exemplos disso são regimes como o nazismo, o fascismo, organizações como a Ku-klux-klan.

Ora a História é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são matéria - prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo. (HOBSBAWN, 1998:17)

O conhecimento histórico científico, ao contrário de alguns possam pensar, serve como antídoto a essas ideologias, pois demonstram a apropriação indevida do passado na elaboração de uma história que não pode ser considerada científica por não ter argumentos que provem sua pretensão de validade. A pesquisa histórica

filtra, das manifestações (resíduos) do passado obtidas empiricamente, as informações que podem ser consideradas “corretas” - no sentido de empiricamente garantidas ela distingue entre informações das fontes corretas ou incorretas, ou melhor: mais ou menos corretas e mais ou menos incorretas; o critério decisivo aqui pode ser chamado de princípio metódico da plausibilidade informativa (ou factual). Com ele as fontes são testadas quanto sua fiabilidade externa (...) e quanto a sua coerência interna. (RUSEN, 2007a: 125-126)

Os historiadores assumem um papel relevante, de autores políticos, ao promover através das pesquisas, conhecimento histórico, que retirem dos olhos as vendas colocadas pelas ideologias. O trabalho do historiador, assim como de demais cientistas, tem um caráter político e social que não pode ser negado, mas sim assumido com responsabilidade. Sobretudo na atual sociedade, cujos aparatos tecnológicos existentes, principalmente a Internet, têm proporcionado uma nova relação de tempo e espaço virtual, de maneira que a velocidade das informações e comunicações transmite uma sensação de presente contínuo como se não houvesse relações com o passado. Eric Hobsbawn nos chama atenção para a destruição de mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas.

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWN, 1995:13)

Para exemplificar o que Hobsbawn chama destruição do passado, e da importância que os historiadores tem em lembrar o que os outros esqueceram, cabe citar a pesquisa divulgada pelo instituto Datafolha, no dia 13 de dezembro de dois mil e oito através do jornal Folha de São Paulo¹⁵.

O instituto Datafolha perguntou a 3.486 pessoas entre os dias 25 a 28 de novembro de dois mil e oito: Você já ouviu falar do AI – 5?¹⁶

Dos entrevistados apenas 18% afirmaram ter ouvido falar do AI-5, destes 3% dizem serem bem informados sobre o assunto, 7% mais ou menos e 8% mal informados. Mesmo entre os entrevistados com mais de sessenta anos, que na época em que o ato foi editado tinham vinte anos ou mais, apenas 26% afirmaram terem ouvido falar do AI-5.

O historiador Marco Antônio Villa, ao comentar os dados da pesquisa fez a seguinte afirmação “a pesquisa não revela nenhuma surpresa. Nós somos um país sem memória e despolidizado. Se a política fizesse parte do cotidiano, isso não aconteceria. É um duplo problema. Isso permite que quem colaborou com a ditadura possa se travestir de democrata.”

O AI-5 insere-se num contexto relativamente recente da História brasileira, a ditadura militar predominou até a década de 1980. Período este que deveria ser estudado integrando os conteúdos curriculares das escolas de educação básica em nosso país, se pensar em um ensino de História que favoreça a compreensão da atual sociedade e ofereça aos sujeitos em formação elementos para tomadas de decisão em suas escolhas, inclusive as políticas.

Portanto, mesmo se tratando de uma pesquisa de baixa amostragem, é lamentável que apenas 18% dos entrevistados tenham ouvido falar do AI-5, e destes apenas 3% considerem-

¹⁵ Jornal Folha de São Paulo, 13 de dezembro de 2008. Caderno Brasil 2, p.1.

¹⁶ O Ato Institucional, número 5 (AI-5) foi editado em 13 de dezembro de 1968 pelo então presidente da República, o general Costa e Silva, autorizando o Executivo a fechar o Congresso, cassar mandatos, demitir e aposentar funcionários de todos os poderes. O governo passou a legislar sobre tudo e suas decisões não podiam ser contestadas judicialmente. Em dez anos, o AI-5 serviu como importante instrumento de manutenção da ditadura militar no Brasil.

se bem informados. Isto nos faz refletir sobre quais os conteúdos e metodologias têm sido contempladas nas aulas de História? Que posicionamento político os professores de História tem assumido?

A História enquanto ciência, ao oferecer orientação para ação humana deve nos ajudar a viver melhor. Nas palavras do historiador Marc Bloch

Não se pode negar (...) que uma ciência nos parecerá ter sempre algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação á História, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material? (BLOCH, 2001:45)

2.2. O conhecimento histórico científico e o ensino de História

“Aprender” significa (...) uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência é enunciado pela expressão clássica “formação”.

Jorn Rusen¹⁷

Como vimos a História constitui-se como ciência, entre outros elementos, por ter a práxis como fator determinante. É nas carências de orientação dadas pela vida cotidiana das pessoas que se origina a elaboração do conhecimento histórico científico, e é justamente na práxis humana que ele deve assumir a função orientação existencial.

Uma das maneiras concretas em que o conhecimento histórico científico pode realizar essa sua intenção na vida prática, é através da consciência histórica. Mas como desenvolver as competências dessa consciência, tão necessárias para resolver problemas práticos de orientação?

Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como **formação histórica**. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da

¹⁷ RUSEN, Jorn. **História Viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.b, p 87.

orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RUSEN, 2007b: 103-104)

São várias as situações de aprendizado em que se dá a constituição da formação histórica: a mídia; em instituições como a família; a igreja; a escola; entre outras. No entanto interessa aqui a instituição escolar e a formação histórica que esta possa oferecer.

Para Rusen a formação¹⁸ histórica permite as pessoas recepcionar o conhecimento histórico científico, lidar com ele, tomar posição quanto a ele, utilizá-lo. Esta formação não deve ser apenas privilégio dos historiadores. Se assim fosse a História como ciência ficaria tão restrita que poderia perder sua utilidade. Ao contrário, ela deve estar disponível a todos aqueles que a desejam. Dessa forma é possível desde o início da formação escolar desenvolver capacidades e habilidades que proporcionem a formação histórica, como trataremos no decorrer desta dissertação.

Para que se dê o processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, são necessárias, de acordo com Rusen, três operações: experiência, interpretação e orientação:

- O aprendizado histórico corresponde ao aumento de experiência no quadro de orientação da vida prática. - O contato com outras experiências vividas por diferentes sujeitos, em diferentes épocas e lugares, permite uma vivência a nível intelectual que contribui para o aprofundamento da consciência “de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições de vida prática de cada um são historicamente específicas”. (RUSEN 2007b:113)
- O aprendizado histórico resulta na evolução da capacidade interpretativa. Ou seja, a aprendizagem histórica proporciona que os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põe-se em movimento, tornem-se flexíveis, expandam-se e diferenciem-se, enfim, tornem-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. “Trata-se da capacidade (...) de transpor sua contemporaneidade para novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas”. (RUSEN, 2007b:116).

¹⁸ Rusen trabalha com dois tipos de formação: a *formação compensatória* – aquela que ocorre acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa da racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade. E a *formação complementar* – trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências. (Rusen, 2007b, 96)

- O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. (RUSEN, 2007b:116)

Nota-se que as três dimensões do aprendizado histórico estão interligadas, pois “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência. Todo modelo de interpretação é relacionado simultaneamente à experiência e à orientação.” (RUSEN, 2007b:118).

A aprendizagem histórica deve ser planejada, para contemplar múltiplas habilidades e competências, assim como o desenvolvimento de procedimentos que auxiliem na formação histórica. No entanto ao se tratar especificamente do ensino de história e a formação oferecida neste, muitas críticas são feitas pelos alunos, pais e às vezes pelos próprios professores.

Entre as críticas destacam-se o fato das aulas de história restringem a decoração de conteúdos. Trata-se de um estudo a serviço de ideologias nacionalistas. Limita-se ao ensino de datas comemorativas... De fato se refletirmos historicamente sobre a constituição da história enquanto disciplina escolar e sua implantação no Brasil entende-se porque esta por muito tempo favoreceu uma formação histórica pouco abrangente, contemplando muito pouco os aspectos elucidados acima.

2.2.1. O ensino de História no Brasil

Foi na segunda metade do século XIX que a História constituiu-se como uma disciplina e ao mesmo tempo como ciência, ou seja, como um campo de saber socialmente necessário, intelectualmente autônomo e tecnicamente ensinável. (Furet). Com o fim do Antigo Regime os franceses propagaram uma história nacional validando o novo sistema de governo e proporcionando uma identidade coletiva. O desenvolvimento das técnicas de investigação, dos métodos de crítica foram incentivados e os acervos documentais de caráter nacional passaram a ser valorizados. A investigação filosófica a respeito da história do

progresso das civilizações aos poucos cedeu espaço para um discurso laicizado sobre a história universal, com métodos e princípios cada vez mais específicos. A História surgiu como uma ciência inserida na academia e como disciplina curricular nas escolas de formação básica.

Este ensino de História com uma função cívica, geradora de valores e de representações coletivas, projetado na França serviu como exemplo para as demais nações que estavam se (re)constituindo enquanto Estado Nacional, inclusive no Brasil.

Em nosso país, a fundação da disciplina História está associada a duas instituições: o Colégio Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro, que de acordo com Kátia Abud, passaram a representar, “na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização”. (ABUD, 1998: 30)

Tendo uma função político-ideológica, o saber histórico escolar instituiu-se um tipo de cultura quanto aos programas e conteúdos tacitamente aceitos que passaram a se reproduzir através de currículos prescritos¹⁹, como também estabeleceu uma forma de pensar a idéia de conhecimento e verdade.

A historiografia positivista utilizada no Brasil, assim como na Europa, embasou-se no paradigma moderno-iluminista de ciência, afirmando que somente os documentos escritos eram fontes confiáveis, e que a narração histórica deveria seguir uma forma linear descritiva e neutra, associada à idéia de progresso e de verdade.

No campo de ensino aprendizagem, a História incluía um “ensino memorialista, cronológico e sustentado por fatos que tornariam canônicos, em termos de uma cultura histórica clássica, sobretudo porque a noção de tempo ali instituída evocava a trajetória da civilização européia”. (MIRANDA,2004:28). Reproduzindo as bases do esquema quadripartite do ensino francês²⁰.

Após a implantação do regime republicano (1889), o ensino de História passou então a desempenhar um papel duplo no currículo: o de civilizatório e de patriótico.

¹⁹ É sempre importante considerar, de acordo com Sacristan que “o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica; sobre o currículo decidem as editoras de livros-texto ao concretizar diretrizes gerais,, já que as prescrições são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externa; o currículo é objeto de políticas e táticas para muda-lo. Entre todos esses processos se dão dependências e incoerências, porque cada âmbito de atividade tem uma certa autonomia em seu funcionamento”. (SACRISTAN, 2000:140).

²⁰ De acordo com Furet, “o estudo de história francês iniciou-se com a história sagrada das civilizações orientais-Ocidente Próximo e Ásia - , seguiu pela Grécia, Macedônia e judeus, passou por Roma e Idade Média, estudou os tempos modernos até 1789 e finalizou com a grande História Nacional Francesa. Constituindo assim as bases da quadripartição histórica que utilizamos ainda hoje (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea)”. (Furet:125)

O objetivo de enfatizar tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional, os conteúdos de História impulsionaram nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria.

Nas décadas de 1930 e 1940 promoveu-se uma centralização das políticas educacionais, momento em que o ensino de História foi colocado como centro das propostas e de formação da unidade nacional. Com a reforma Francisco Campos, promoveu-se em 1931 a centralização no recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

A História do Brasil foi restabelecida como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental: a formação moral e patriótica, através da Reforma Gustavo Capanema, em 1942.

O Ministro da Educação, em 1951, promoveu algumas alterações nos programas para o ensino de História fazendo uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginasial²¹ e colegial²². Essas mudanças foram elaboradas pelo Colégio D. Pedro II, cujo objetivo era a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas.

Após a Segunda Guerra Mundial, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) passou a interferir na elaboração das propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas e preconceituosas. “A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade”. (PCNs, 1997:26).

Mas em 1964, o regime militar aprofundou as características já existentes no ensino de História, enfatizando a herança tradicional, os fatos políticos e as biografias de brasileiros tidos como célebres e mantendo as diretrizes das concepções de História. Nas escolas primárias, a metodologia de ensino, manteve-se baseadas nas festividades cívicas. As preparações para os chamados exames de admissão apresentavam aos alunos das séries finais,

²¹ Equivale atualmente ao sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

²² Equivale atualmente aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

resumos da História Colonial, Imperial e Republicana. Estes deveriam ser capazes de reproduzir o conhecimento ensinado por seus professores.

Através da Lei nº 5692/71 a introdução dos chamados Estudos Sociais em substituição à História e Geografia, no ensino fundamental, quando também surgiram as disciplinas OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica, cujo objetivo era formar e aprimorar o patriotismo. Os saberes históricos mesclados com outros saberes se tornariam gerais e superficiais. (CAIMI, 1999:38).

A tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos, foi incorporada ao discurso educacional. Era o momento de crescimento industrial e urbano, daí a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, através do assegurar de condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental.

Ao longo desse período, poucas mudanças aconteceram no campo metodológico. Apesar das propostas dos escolanovistas (existentes anteriormente nos anos de 1920/1930) de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar. A Escola Nova, ao preconizar o uso do método ativo, entenderia que o processo de ensino e aprendizagem não deveria centralizar-se no livro didático, inclusive defendia que este não fosse utilizado em sala de aula, no entanto isso aconteceu mais em nível teórico do que prático.

Nas décadas seguintes à implantação dos Estudos Sociais, se efetivou nos currículos das escolas brasileiras, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, com a proposta de renovar o enfoque da disciplina que deveria perder o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

Com a crise do regime militar, no final da década de 1970 e o processo de redemocratização, resultou a elaboração de novo programas e novas propostas metodológicas para o ensino de História nas escolas de ensino fundamental e médio, que passaram a considerar além do novo contexto político e social as discussões oriundas do campo educacional.

A partir da década de 1970, iniciou-se uma discussão acerca do saber gerado nas instituições escolares²³. Alguns educadores passaram a defender, que o saber escolar tem uma configuração cognitiva própria e original da cultura escolar, “o que abre espaço para a superação de concepções que, ao não reconhecer essa diferença, identificavam no saber escolar simplificações, banalizações ou distorções do conhecimento científico...” (LOPES, 1997:97-98)

Passa-se a considerar a especificidade da educação escolar, percebendo que esta

não limita-se a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura em um dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola. (FORQUIN, 1993:16-17)

Ao discutir o saber escolar, alguns pensadores como Varret em 1975 e posteriormente Chevallard e Joshua em 1982, elucidaram o conceito de transposição didática, conceituando-a como a “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, a distância eventual e obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.” (CHEVALLARD, 1991:16).

Essas discussões em torno do conceito de transposição didática marcarão a constituição da didática como campo científico, pois criou-se um instrumento de inteligibilidade que possibilitou a realização das investigações, abrindo caminhos para que a caixa-preta em que tem estado inserido o ensino começasse a ser desvendada. (MONTEIRO, 2002:80).

No entanto o conceito de transposição didática proposto por Chevallard foi criticado por alguns (FORQUIN,2001; MONTEIRO, 2002) por não considerar a dimensão educativa e por manter a análise e seus referenciais dentro de um enquadramento científico, encontrando

²³ “O conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constituiu a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e os jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar, que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares”. (Monteiro, 2002:91)

dificuldades para reconhecer o enraizamento sócio – político -cultural da construção dos saberes acadêmico e escolar.

Lopes irá propor um novo conceito para superar as insuficiências da noção de transposição didática, trata-se da *mediação didática*,

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermédio ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia (LOPES, 1997: 106)

As discussões em torno dos conceitos de transposição didática e mediação didática continuam, marcando consideravelmente a concepção de que o saber escolar tem características próprias e deve ser entendido como tal.

Concomitantemente com essa discussão, durante a década de 1980, aprofundaram-se os estudos e pesquisas no campo da investigação a respeito dos processos cognitivos, focalizando-o não apenas o ensinar, mas sobretudo como se aprender. Desloca-se de certa maneira o olhar da prática pedagógica focalizada no professor para olhar o aluno em suas dimensões cognitivas e sociais.

Tal mudança de foco colaborou para que lentamente as metodologias antes adotadas privilegiando a transmissão de um conhecimento pronto e acabado, passassem a perder cada vez mais espaço para uma metodologia em que o professor passa a ser mediador da aprendizagem e o aluno construtor e reconstrutor de seu conhecimento.

Essas reflexões permearam as mudanças educacionais brasileiras ocorridas no contexto nacional de redemocratização. Os profissionais de História e Geografia organizaram-se em associações como a ANPUH (Associação Nacional de História) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) engajaram-se na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e pela extinção dos cursos de licenciatura de Estudos Sociais. (FONSECA,1994:86)

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas, quando os historiadores se voltaram para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas principalmente à História social, a historiografia marxista, sugerindo então, possibilidades de rever no Ensino Fundamental e Médio o formalismo da abordagem historiográfica tradicional.

A História Crítica foi introduzida, com a intenção de desenvolver nos alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Criticava-se a concepção positivista ou conservadora do ensino de História, a cronologia linear, o destaque aos fatos históricos restritos aos documentos oficiais do Estado, a visão europocêntrica, a heroicização de indivíduos e noção de história-verdade. (CAIMI, 1999)

Alguns professores passaram a intercalar a História do Brasil e Geral, outros optaram por trabalhar com temas, desenvolvendo as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos, expandindo a “demanda por um ensino de História que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico”. (FONSECA,1994:67)

Neste período da chamada redemocratização brasileira, em que o ensino de História vive a “*era do repensar*”. Pesquisadores e educadores superaram a fase de mera crítica condenatória, geralmente pautados em uma vertente marxista, e passam a propor uma renovação do ensino de História. Considerando a leitura das novas contribuições trazidas pelas historiografias francesa e inglesa, mais especificamente, a Nova História Francesa e a História Social Inglesa reivindicavam a disciplina histórica escolar baseada na adoção de uma linha problemática que questionasse o passado e o presente; no conceito de longa duração como visão dinâmica do tempo; na preocupação com o homem em seu aspecto social e cotidiano; na abertura às demais ciências humanas e mesmo exatas; na visão de que tudo que é do homem é fonte histórica e na concepção da História como uma construção. (VASCONCELLOS,1998:77).

Em 1996 passará a vigorar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entre as suas resoluções cabe destacar a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados nos anos seguintes.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) lança os PCNs referentes as quatro primeiras séries e em 1998 os referentes as quinta, sexta, sétima e oitava séries do Ensino Fundamental, e finalmente em 1999 para o Ensino Médio.

Os PCNs contém diretrizes de caráter orientador, não-obrigatórias, mas têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações no ensino, sendo adotados

na prática como uma espécie de “programa curricular” para o ensino das diferentes disciplinas.

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões. (FONSECA, 1994:70)

A breve trajetória da História enquanto disciplina escolar e suas propostas curriculares em nosso país, permite compreender o porque das críticas que avaliam o ensino de História como um ensino voltado para o patriotismo, com ênfase na habilidade de decorar, e distante da realidade social vivenciada pelos educandos. No entanto há de se ressaltar, que as mudanças ocorridas principalmente a partir da década de 1980 favoreceram para que atualmente, a maioria dos programas de História, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresente propostas que não buscam apenas um recontar de fatos, mas sim o inserir dos sujeitos em problemáticas que considerem a pessoa na suas dimensões regionais, nacionais e mundiais, ou seja, como ser integrante do processo histórico, tornando assim esse estudo reflexivo e crítico, capaz de proporcionar uma formação histórica significativa como à elucidada por Rusen.

O ensino de História ao proporcionar um saber histórico escolar, constitui-se em uma importante ferramenta para formação histórica. Não se trata de um saber superior ou inferior ao saber acadêmico ou de uma deformação do conhecimento histórico científico. Trata-se de saberes complementares que permitem ao conhecimento histórico científico cumprir sua função de orientação existencial, mediante a consciência histórica.

2.3. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental

*Professora hoje já é amanhã?
Ontem eu vou ao circo com o meu pai.
Demora muito um ano?*

Quantas vezes um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental já ouviu e ouvirá estas indagações de crianças de seis, sete, oito anos de idade? O início da alfabetização

histórica e as dificuldades apresentadas pelos alunos em compreender algo tão abstrato como as noções de tempo, levam muitos educadores e outros profissionais a afirmarem que não é possível ensinar História as crianças, ou ao tentar fazer isto, deve ser feito de maneira pouco sistematizada, sem grandes pretensões, pois afinal de contas *elas não entenderão mesmo*.

Promover uma investigação histórica com uma classe inicial do ensino fundamental? “Senhora, isto não é possível”. Foi o que ouviu na cidade de Paris, a historiadora Hilary Cooper após a apresentação de uma pesquisa que demonstrava como crianças de oito anos poderiam se engajar na investigação histórica.

Será então inútil iniciar a formação histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Será que é necessário conter na grade curricular desta etapa de estudos a disciplina História? Ou o ensino de História da maneira que tem ocorrido nestas séries, se torna algo desnecessário?

Sabe-se que a escola não é a única instituição que contribui com a formação, no entanto ela promove uma aprendizagem que a sociedade considera fundamental para sua manutenção. Exemplo conveniente é o processo de aquisição da linguagem escrita. Embora a criança esteja rodeada por letras, na maioria dos lugares onde vai, em casa, no bar, na padaria, no supermercado, na igreja, atribui-se à instituição escolar a função de ensinar essa criança a ler e a escrever e entende-se que esse é um processo longo que demanda tempo não só para aprender a decodificação dos símbolos, mas compreensão do que essa comunicação é capaz de gerar. E dominá-la é uma possibilidade de não ser excluído socialmente.

Todavia quando se trata do conhecimento histórico este recebe um status inferior na formação escolar, seja porque, como vimos em sua trajetória, ele foi marcado por metodologias pouco dinâmicas e finalidade demasiadamente patriótica. Seja porque os seus objetivos não parecem estar totalmente elucidados aos agendes do ensino. É como se fosse possível formar uma auto-identidade e vivenciar as experiências no tempo a partir do nada. Esquece-se que a História é aquela que nos situa no processo do tempo, oferecendo ferramentas intelectuais para a compreensão da historicidade da vida social, auxiliando-nos na superação de visões imediatistas, fatalistas que naturalizam o social.

Assim como a escola tem um papel importante na aquisição da linguagem escrita e oral, ela também deve ter, como já vimos, na formação histórica dos indivíduos e isso não deve ser minimizado pela instituição escolar. Não deseja-se com essa afirmação ignorar ou desvalorizar os outros processos de aprendizagem nos quais a História é assunto e que não se destinam à obtenção de competência profissional.

Neste contexto como a instituição escolar pode colaborar com a formação histórica das crianças? Afinal de contas, as crianças conseguem compreender noções necessárias para o ensino de História, como noções de tempo e de fatos históricos, entre outras?

Estas questões têm sido feitas há décadas. Em 1970 com a divulgação dos estudos de Jean Piaget passou-se a acreditar que a História deveria constar nos currículos escolares

somente nas fases mais avançadas do ensino, quando a criança já está no nível de pensamento abstrato. Essa consideração tão discutida e propagada (...) foi resultado de aplicações dos estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento, transferindo para o ensino algumas conclusões deste pesquisador, postuladas na área da psicologia, sem reflexões sobre as especificidades do conhecimento didático, que só se pode ser compreendido na relação ternária estabelecida entre o professor, o aluno e o saber. (LENER,1996:98)

No entanto várias pesquisas foram e continuam sendo realizadas, seja no campo da Psicologia, da Educação e do ensino de História com o intuito de investigar entre vários outros aspectos o processo de aprendizagem nas crianças.

Em relação à aprendizagem de conceitos de tempo pelas crianças, destacam-se as pesquisas realizadas uma por Sandra Oliveira (2000) e por Soraia Dutra (2003)²⁴.

Sandra Oliveira, em sua dissertação *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*, utilizando como suporte teórico os estudos de Jean Piaget, concluiu que no que se refere à noção de passado, a criança analisa os acontecimentos através de sua lógica operatória, na maioria das vezes recorrendo à causalidade histórica e não a interpretação cronológica. Em relação às idéias de passado, a criança as relaciona com o mundo em que ela vive e é a partir dessa análise que ela interpreta o passado. Para analisar os conhecimentos e julgamentos históricos, as crianças partem de uma visão egocêntrica, julgando que, como é importante para ela, é importante para todos. Com o crescimento a criança vai se distanciando em relação às suas análises e pode emitir um julgamento quanto à importância ou não do fato.

Soraia Dutra, em *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*, discute as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio da ação mediada pelos objetos da cultura material e pelo professor. As fontes históricas são

²⁴ Há ainda a pesquisa de Françoise Braz intitulada **A construção do conceito de tempo nas séries iniciais**, Apresentada em 2004 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que a autora discute como professores e alunos de 2º ao 6º ano do ensino fundamental, elaboram e representam sua compreensão sobre o conceito de tempo. No entanto não se teve acesso ao texto integral.

tomadas como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da História, no contexto da ação mediada pelo professor, a fim de promover transformações na estrutura cognitiva da criança, possibilitando o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica. Os resultados da pesquisa revelaram que crianças entre 10 e 12 anos de idade apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento das operações com as dimensões da temporalidade histórica. Enquanto algumas crianças apresentaram poucas operações relativas ao tempo físico, cronológico ou histórico, revelando apenas a construção do sentido de passado, a maioria delas demonstrou, além da construção do sentido do passado, a aquisição de noções ligadas à dimensão do tempo físico e cronológico, bem como o desenvolvimento de operações ligadas ao tempo histórico, em graus crescentes de complexidade.

Outras pesquisas têm focalizado o professor dos primeiros anos do ensino fundamental, em relação ao ensino de História. É o caso do trabalho de Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci (1996), em sua tese *A prática pedagógica do professor da 4ª série do 1º grau em relação à proposta curricular de História: um estudo nas escolas estaduais de Franca*. Com o objetivo de conhecer as relações entre as orientações pedagógicas oficiais e a prática da sala de aula dos professores da 4ª série do Ensino Fundamental, Petrucci realiza sua pesquisa em quarenta e cinco escolas do município de Franca, São Paulo, chegando à conclusão que a maioria dos professores demonstram um conhecimento escasso dos fundamentos historiográficos e pedagógicos sobre os quais a proposta curricular de História utilizada por estes se alicerçava e, como decorrência à prática desses educadores, também majoritariamente, afastava-se das orientações curriculares em vigor, para o ensino de História.

Norma Codani (2000) apresenta em *O ensino de História nas séries iniciais: orientações e concepções de professoras*, uma análise crítica do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência tendências atuais desse ensino, sobretudo algumas das concepções teórico-metodológicas presentes na proposta curricular para o ensino de História da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, de 1992.

A pesquisadora Cláudia Toso (2003), também reflete sobre o ensino de História nos anos iniciais, a partir da ação docente. Em *Histórias do ensino de História: a história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto*, Toso aponta a dificuldade que as professoras encontram em discutir questões das várias áreas do conhecimento sem possuir, muitas vezes, formação para tal. Enfatiza que a História ensinada na escola, freqüentemente, segue um modelo tradicional, factual e cronológico onde grupos sociais são privilegiados nos registros históricos em geral em detrimento de outros. Finaliza chamando atenção para a necessidade

de uma produção historiográfica local como forma de preservação da memória, para possibilitar discussões mais amplas na escola.

Sônia Miranda (2004) investiga em seu trabalho *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, os saberes docentes assim como se os diferentes cenários de cultura interferem na variabilidade do conhecimento que professores sem formação específica têm a respeito da História. A autora constatou que a História ensinada nos anos iniciais reveste-se essencialmente, de aspectos relativos à memória. Vinculando-se, sobretudo, a elementos de uma tradição curricular que esteve na esteira da institucionalização e desenvolvimento histórico desta disciplina de modo particular, bem como de aspectos relativos à construção da identidade local. Nesse sentido, diferentes configurações relativas à relação com essa memória local repercutem nas práticas pedagógicas e na configuração dos conhecimentos históricos dos professores.

Valsenio Gaelzer (2006) em *Práticas do ensino de História nos anos iniciais: histórias contadas e histórias vividas*, investiga as práticas pedagógicas tendo as narrativas autobiográficas de professores como caminho metodológico. O autor enfatiza o percurso de formação das professoras.

Investigando o currículo de História nos anos iniciais, Maria Angélica Cardoso (2006) em *O ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)*, reconstitui historicamente – 1977 a 2002 – o ensino de História ministrado na Escola Estadual Maria Constança, em Campo Grande, MS, com o objetivo de verificar a natureza das diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e de detectar a ação da cultura escolar na seleção e organização de seus conteúdos. Duas dimensões direcionam o seu objeto de pesquisa: como se desenvolveu a disciplina escolar História? Como a cultura escolar processou a seleção de conteúdos impostos à escola? Diante dos resultados obtidos, constatou-se que as práticas escolares de História obedeciam a fatores externos, como a legislação, o currículo e as propostas curriculares e que os professores, na sua instituição escolar, viviam um conjunto de modos de ser, pensar e agir, sedimentado ao longo do tempo e que, de certa forma, revelava um desencontro com a cultura dos gestores e administradores. Esses fatores internos revelaram o papel da cultura escolar na seleção dos conteúdos de História.

Estudos sobre História local nos primeiros anos do Ensino Fundamental, têm sido tema de algumas pesquisas como a do historiador Moacir Gigante (1994), que elabora em sua dissertação *História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau*, uma proposta de ensino de História com base na História de vida dos moradores do bairro Parque

Progresso da cidade de Franca, São Paulo. Tendo como principal preocupação à re-apropriação da História negada de trabalhadores rurais migrantes, que tem sua memória e seu cotidiano negados na nova vida da cidade.

Idelsuite de Siusa Lima (2000), constatou em *Ensino de História Local e currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar*, que a construção do ensino de História Local faz parte de um contexto, cuja prática pedagógica está atrelada a determinantes sociais, políticos e culturais, constituindo-se em espaço de formação de identidade e de construção de cidadania, tendo como referência à identidade histórico-cultural do lugar, representada pelo patrimônio cultural.

Luiz Alberto Marques (2001), analisa em *A cultura italiana e o ensino de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental uma experiência metodológica baseada na Pedagogia de Paulo Freire e Freinet*, o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o estudo do meio, relacionando-o com a cultura dos descendentes dos imigrantes italianos.

Outros pesquisadores também investigam e propõem ações metodológicas no ensino de História nos anos iniciais. É o caso de Maria Célia de Assis (1999), em *O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais*, evidencia que o ensino de História nos 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, guarda na sua essência os pressupostos tradicionais marcados pelo autoritarismo e caracterizado metodologicamente na comemoração de festas cívicas e na memorização de nomes e datas, desprezando qualquer experiência vivida pelo aluno, excluindo-o da sua realidade. Neste contexto a autora investiga as contribuições que o ensino-aprendizagem de História pode apresentar dentro de uma prática pedagógica de transformação no ambiente de sala de aula, enquanto espaço de construção de mentes e saberes, que proporcionem à nossa sociedade uma visão do seu entorno.

Geysy Germani (2001) em *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, aponta as possibilidades e dificuldades do uso de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nos anos iniciais da Escola Fundamental.

A pesquisadora Sandra Oliveira (2006), em *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*, investiga o saber discente procurando compreender como a escola atua na modificação dos saberes prévios dos alunos, tendo como tema o processo de aprendizagem da História. A autora conclui que a escola atua muito lentamente na modificação dos saberes prévios dos alunos quanto à aprendizagem da História porque não estabelece uma relação de mão dupla entre o

conhecimento que o aluno traz de suas vivências não-escolares com os conteúdos a serem ensinados na sala de aula. Enfatiza também que os saberes prévios são alterados, mas esta transformação é causada pelo próprio relacionamento que os alunos estabelecem entre si e não propriamente por uma intervenção pedagógica sistemática que busque desenvolver a aprendizagem.

Além das pesquisas nacionais citadas, faz-se necessário destacar algumas pesquisas internacionais a respeito do saber discente que contribuem, assim como as demais, para as análises da presente dissertação. É o caso dos trabalhos realizados por Keith Barton (2004) e Hilary Cooper (2002 e 2004).

Barton (2004) investiga o pensamento das crianças questionando por que elas pensam que as pessoas se interessam pela História e por que é que pensam que a História é uma disciplina escolar. Em suas conclusões Barton evidencia que as crianças valorizam a História ensinada na escola como uma ferramenta para analisar criticamente a opinião aceita na comunidade e completar suas próprias noções de passado.

Cooper (2002 e 2004) propõe que o ensino e História ocorra desde a Educação Infantil. A pesquisadora demonstra como o trabalho com diversas fontes históricas auxilia no desenvolvimento, de maneira embrionária, do pensamento histórico. Proporcionando as crianças gradativamente a compreensão dos seguimentos de causas e efeitos de troca no tempo. Favorecendo a elaboração de perguntas sobre fontes históricas, entendendo-as como vestígios incompletos do passado que permanece. E percebendo que por que há mais de uma interpretação para os fatos.

As diversas pesquisas citadas demonstram como professores e pesquisadores têm se preocupado com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Repensando o papel do currículo; discutindo os saberes docentes e discentes, evidenciando os problemas e dificuldades existentes, bem como propondo metodologias que favoreçam a formação histórica.

É indiscutível pela produção de pesquisas a viabilidade da educação histórica desde o início dos anos de escolarização, mesmo que alguns conceitos e noções só sejam compreendidos em sua totalidade depois de vários anos de escolarização. Portanto, embora seja um trabalho árduo ensinar História às crianças, sabe-se que elas são capazes de apreender.

Qual seria então a inviabilidade do ensino de História, se pesquisas comprovam as múltiplas possibilidades de trabalho com as crianças? O historiador Joaquim Prats ao comentar o valor formativo das Ciências Sociais, afirma

em alguns momentos tem-se discutido se é conveniente que a História e Geografia existam como matérias a serem apreendidas nos níveis básicos da escolarização. É evidente que para avaliar se os conteúdos de História são úteis e necessários para os alunos e alunas do ensino regular, dever-se-ia primeiramente definir se tais conteúdos respondem a alguma das suas necessidades educativas e se, de outro lado, estão ao alcance de suas capacidades. Do nosso ponto de vista, ambas as disciplinas respondem plenamente às necessidades formativas dos alunos e constituem componentes válidos em um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças e adolescentes. (PRATS, 2006:195)

Já se discutiu em linhas gerais o valor formativo da História. No entanto ainda há alguns aspectos a respeito do caráter formativo do ensino de História que devem ser elucidados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma perspectiva de um ensino que favoreça a formação histórica, que possibilite ao longo desta etapa de estudos, que “os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.” (BRASIL, 1997:41). São objetivos gerais para o ensino de história nesta etapa de estudos:

- ✓ realizar uma **alfabetização histórica** ensinando os a utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- ✓ proporcionar uma **compreensão temporal** e uma **compreensão da existência do outro e da herança adquirida** oferecendo aos educandos a possibilidade de localizarem acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.
- ✓ contribuir na **formação da identidade pessoal e coletiva**: identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.

Trata-se do desenvolvimento de várias habilidades e competências imprescindíveis para a formação histórica das crianças. A leitura e compreensão de diversas fontes históricas, noções de tempo, respeito pelo outro e pelas diversas heranças culturais e materiais, formação de identidade pessoal e coletiva possibilitam que futuramente os alunos venham a desenvolver uma formação cuja consciência histórica possa orientá-los intencionalmente sua prática no tempo.

Prats (2006) ao justificar a presença da História na educação de crianças e adolescentes, aponta os elementos de potencialidades formativas da História, afirmando que esta deve servir para:

- Facilitar a compreensão do presente.
- Preparar os alunos para a vida adulta.
- Despertar o interesse pelo passado.
- Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade.
- Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum.
- Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual.
- Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado.
- Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa própria dos historiadores.
- Enriquecer outras áreas do currículo.

Portanto trata-se de uma variedade de possibilidades formativas, que podem tomar diferentes formas conceituais, plenamente coerentes com os limites e conteúdos da História no contexto da educação básica.

No entanto o que se têm vivenciado atualmente é uma desvalorização do ensino de História em todo o Ensino Básico. O Governo Federal sancionou em junho de 2008, uma lei que inclui na grade curricular de todos os anos do ensino médio a disciplina de Sociologia, e amplia a carga horária da disciplina de Filosofia. No entanto para atender a lei à maioria dos Governos Estaduais e Municipais ao invés de ampliarem a jornada de estudo, estão diminuindo a carga horária das disciplinas existentes.

No estado de São Paulo a diminuição das aulas de História chega a 37,5%, o que significa oitenta aulas de História a menos ao longo do ensino médio. De acordo com a secretária estadual de educação, Maria Helena Guimarães Castro, na impossibilidade de ampliar a jornada de estudos, devido à falta de espaço físico “Nossa prioridade foi não diminuir Língua Portuguesa e Matemática, que são base para tudo. História tem muitos assuntos transversais com Sociologia.”²⁵

²⁵ Jornal Folha de São Paulo, 6 de dezembro de 2008. Caderno Cotidiano, página 1.

Enquanto as escolas públicas estaduais passarão a oferecer em média 280 aulas de História durante o ensino médio, a rede particular de ensino chega a oferecer 572 aulas. O principal argumento das escolas particulares é que a História é uma das matérias decisivas para os alunos que prestam vestibular na área das Ciências Humanas.

No Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo, a disciplina de História foi excluída da 1ª e 2ª séries. De acordo com Resolução SE - 92, de 19-12-2007 a matriz curricular básica ficou da seguinte maneira:

Tabela 2 – Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental

Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental					
Ciclo I - 1ª a 4ª Série					
Disciplinas		Séries / Aulas (%)			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	10%	10%
	Ed. Física/Arte	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%

Fonte: Secretária Estadual de Educação/ São Paulo.

Embora esteja determinado no artigo segundo e § 3º “A priorização dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da Matemática, no ciclo I, não exime o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento”. A resolução permite que o professor não trabalhe sistematicamente os conteúdos da História, adiando a alfabetização histórica para os anos subsequentes, o que significa perdas irreparáveis aos alunos, pois se deixa de priorizar noções e conceitos históricos tão necessários às crianças de seis, sete e oito anos em um momento de curiosidade e descobertas singulares.

É lamentável que políticas públicas de ensino acreditem que para oferecer qualidade ao ensino de Língua Portuguesa e de Matemática seja necessário aumentar a carga horária destas disciplinas reduzindo ou excluindo os demais componentes da grade curricular.

No município de Tarumã, local onde foi realizada a pesquisa, a História ainda permanece na grade curricular de todos os anos do ensino fundamental, no entanto em documento oficial expedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura ficou determinado que a disciplina de História, juntamente com a de Ciências e Geografias não têm

valor avaliativo nos 2º, 3º e 4º anos para promover ou reter o aluno na continuidade dos seus estudos.

Na prática esta medida tem significado um aval para relegar as aulas de História e das de outras disciplinas a um segundo plano e trabalhá-las esporadicamente. Durante o planejamento anual, uma das colegas de trabalho afirmou: *“O plano de História é só copiar o do ano passado que está bom, afinal de contas História não serve para reprovar, só é necessário algumas aulas para constar no registro”*.

Neste processo de desvalorização do ensino de História o maior prejudicado é o aluno que deixa de ter acesso a elementos formativos importantes no processo educacional e conseqüentemente em sua futura prática social.

CAPÍTULO 3

AS FONTES HISTÓRICAS: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

O universo de concepções teóricas e metodológicas do historiador se difere muito do contexto escolar. A escola tem sua dinâmica própria, e embora ela trabalhe com conceitos científicos, assim como o historiador, seus objetivos e funções são outros. Isto não significa que haja uma hierarquização entre o universo do historiador e o universo escolar, muito menos que haja uma incompatibilidade de relações entre eles. No entanto se faz necessário compreender a especificidade de cada área para que ambas beneficiem – se uma da outra e do conhecimento científico em si.

Abordar-se-á neste capítulo o *métier* do historiador e as possibilidades de trabalho dos alunos com as fontes históricas.

3.1. A concepção de fonte histórica ao longo do tempo

Em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira.

Michel de Certeau²⁶

O historiador faz História a partir de uma questão posta pela carência humana de orientação no tempo. Tal questionamento está relacionado com o seu tempo presente, com suas convicções, suas inquietações, com suas idéias.

²⁶ CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. p. 81.

É de posse da dúvida e com seus critérios de sentido que o historiador debruça sobre a pesquisa. Mas qual é a matéria prima de uma ciência que ousa estudar “os homens no tempo”?

Tudo o que o ser humano tocou, produziu, sentiu, transformou, pensou no mais diferentes tempos e contextos sociais é matéria prima da História. Sendo assim, moradias, obras de arte, textos de jornais, monumentos, utensílios, depoimentos e lembranças, leis, diários, linguagens, programas de televisão, filmes, vestimentas, textos literários, entre outros, são considerados fontes²⁷ ou documentos históricos. De acordo com Marc Bloch “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz, escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001:79)

No entanto na maioria das vezes essa produção cultural não foi constituída pensando que futuramente pessoas a utilizariam como objeto de estudo. E mesmo quando se tratam de testemunhos voluntários, como os relatos de Heródoto, em que o próprio autor afirma expor suas pesquisas “a fim de que as coisas feitas pelos homens não seja esquecidas com o tempo e que as grandes e maravilhosas ações, realizadas tanto pelos gregos como pelos bárbaros, nada percam de seu brilho.” (BLOCH, 2001:76). Mesmo diante desse tipo de documento histórico o pesquisador modifica a sua natureza.

De acordo com Michel de Certeau o historiador elabora uma nova distribuição cultural de certos objetos, produzindo-os tais como fontes históricas, pois este passa a ser recopiado, transcrito, fotografado, entre outras práticas, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.

O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma ordem recebida e uma visão social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um “olhar”. É aí necessário uma operação técnica. (CERTEAU, 2008: 81)

O historiador, assim como demais cientistas, utiliza de uma ação instauradora e de técnicas transformadoras, para transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel,

²⁷ De acordo com Pedro Funari o termo fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d’água, significado esse que é o mesmo nas línguas que originaram esse conceito, no francês, *source*, e no alemão, *Quell*. Todos se inspiraram no uso figurado do termo *fons* (fonte) em latim, da expressão “fonte de alguma coisa”, no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes d’água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador. (FUNARI, 2006; 84).

em outra coisa para que se torne uma fonte histórica, podendo “sussurrar” ou “falar” seu testemunho do passado.

O presente conceito de fonte histórica está ancorado nos grandes movimentos historiográficos do século XX, como a Escola dos *Annales* francesa, a atual historiografia inglesa e alemã. Assim como a História enquanto disciplina científica especializada e a historiografia, sofreram transformações ao longo do tempo, o conceito de fonte histórica, suas abordagens e os tratamentos que fundamentam a sua utilização também modificaram - se.

Reportando-se aos gregos e romanos antigos, considerados como primeiros historiadores, Heródoto (484-424 a.C), Tucídides (464-401 a.C) , Deodoro da Sicília (século I a.C), Salústio (86-34 a.C), constata-se que a busca desses homens pela compreensão dos fatos de seu tempo, fez com que o passado se tornasse objeto de estudo. Tucídes declara que “escreveu a História da guerra entre os peloponésios e os atenienses, começando do início das hostilidades, acreditando que seria uma grande guerra e mais importante que as anteriores.” (FUNARI, 2006; 82). Ou seja, as suas investigações estudavam causas do presente.

A História dos antigos, era antes de tudo, um gênero literário, que deveria ser apreciado, objeto de leitura prazerosa e agradável. Trazia consigo um caráter ético e moralista. Deodoro da Sicília assim declarou

Em todas as circunstâncias da vida, dever-se-ia acreditar que a História é a mais útil das disciplinas. Aos jovens ela redobra e multiplica a experiência já adquirida. Ela transforma uma pessoa comum em alguém digno de governar, e, em relação aos governantes, ela os inclina a façanhas admiráveis (...). Graças aos elogios que estes merecerão depois de sua morte, ela estimula os militares a correrem riscos pela Pátria! E desvia os criminosos do caminho do mal pelo medo de serem mal vistos pelas gerações futuras! (PINSKY,1988:149)

Estes historiadores recorriam a testemunhos, a objetos, a paisagens, entre outras fontes para realizarem suas pesquisas.

Heródoto viajou pelos lugares em que haviam ocorridos os combates ou que eram de alguma forma relacionados ao seu tema e lá consultou os habitantes, visitou lugares, templos, edifícios, conheceu paisagens. (...). Os discursos reportados pelos historiadores, como a famosa “oração de Péricles em Tucídides” eram criação do autor, baseada no que havia ouvido ou mesmo suponha fosse plausível para as circunstâncias dadas. (FUNARI, 2006:84)

Ao longo dos séculos com o advento do cristianismo, a História continua tendo um caráter moralista, no entanto passa a ter uma moralidade cristã. Deus dá início à história dos homens criando o mundo. A vinda de seu filho, Jesus Cristo é o segmento dessa história que finalizará com o apocalipse, ou seja, com o julgamento final, moral, dos vivos e dos mortos que poderá ocorrer a qualquer momento.

A História moderna se constituirá no século XIX em meio à luta iluminista contra estas concepções religiosas do mundo. O seu surgimento está relacionado ao da Filologia, nascida também como parte do movimento iluminista e racionalista, representando uma mudança de paradigma, ao deslocar a gramática latina do centro do conhecimento para o estudo de outras línguas antes marginalizadas e relacionaram-se as línguas entre si, de modo a buscar reconstituir suas inter-relações, suas possíveis origens comuns.

Os primeiros historiadores foram, antes de tudo, filólogos e isso porque buscavam conhecer “aquilo que realmente aconteceu”, *wie es eigentlich gewesen*, na famosa frase do historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), de 1823, e, para isso, precisavam conhecer as fontes, os documentos escritos, em sua língua original. Essa foi uma verdadeira revolução epistemológica: *a idéia de que a História se faz com documentos e que devemos conhecer muito bem*. Precisávamos diferenciar documentos falsos e verdadeiros e isso só é possível com um conhecimento aprofundado da língua utilizada. Os documentos escritos tornaram-se sinônimos de História. (FUNARI, 2006:83).

Percebe-se que havia uma preocupação em oferecer elementos epistemológicos que garantissem a cientificidade da História. Por isto o cuidado com a autenticidade documental, fez com que parâmetros metodológicos cientificistas rígidos fossem estabelecidos, com o intuito de revelar a verdade, tão propagada pelos pensadores positivistas. Era necessário que o historiador não tivesse envolvimento com seu objeto de estudo e dominasse métodos de crítica textual precisos, portanto deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo.

Neste cenário alguns documentos escritos, principalmente os registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos os oficiais, ganharam tamanha importância, que o período histórico anterior ao uso da escrita passou a ser denominado Pré – História e outros tipos de fontes foram negligenciados. Evidenciou-se uma narração histórica focada na área política e na atuação de grandes personagens.

Predominou na historiografia a comparação de documentos para a reconstituição dos acontecimentos do passado, desde que estes fossem “encadeados numa correlação explicativa de causas e conseqüências. Concomitantemente, os filósofos buscaram dar sentido ao desenvolvimento histórico das sociedades ocidentais e, convictos dos princípios do racionalismo, concluíram que a evolução e progresso presidiam os destinos dos povos”. (PINSKY, 2006:11).

Embora a cultura material não fosse negada pelos historiadores, ela era pouco valorizada. Nas primeiras décadas do século XIX as duas grandes categorias de fontes históricas eram os documentos de arquivo e as obras copiadas pela tradição textual.

Passou-se a

publicar documentos antigos, transmitidos pela tradição textual dos copistas, em edições com aparato crítico, ou seja, com notas sobre as diferenças entre os manuscritos. Iniciou-se a publicação de coleções de obras latinas e gregas, primeiro, e depois de uma infinidade de textos e línguas antigas, medievais e modernas. Ao mesmo tempo começou a surgir a preocupação com a preservação de documentos de arquivos, com a criação de instituições arquivistas públicas com critérios próprios. (FUNARI, 2006:84)

A primeira categoria substancial de fontes arqueológicas que passaram a determinar e influenciar, de maneira decisiva, a escrita da História, ainda no século XIX, foram às *inscrições*, que passaram a ser associadas às fontes escritas existentes. Como no caso da história do Egito antigo baseada nos relatos de Heródoto e outras fontes gregas da tradição textual passa a considerar os inscrições e manuscritos paleográficos egípcios que se tornaram conhecidos graças a Arqueologia.

A cultura material aos poucos deixa de ter um estatuto completamente diverso, não mais como objeto artístico, como modelo ou como curiosidade, para tornar-se uma fonte histórica. (FUNARI, 2006).

Esta ampliação de fonte histórica, ao mesmo tempo em que pode ser associada às inovações tecnológicas que dinamizam técnicas da Arqueologia, e de outras áreas, como por exemplo, a chamada História Oral, deve ser associada às mudanças conceituais iniciadas no século XIX e consolidadas o decorrer do século XX.

O pensador Karl Marx (1818-1883), no século XIX aponta que as relações sociais e a História fundam - se em relações materiais. Realizando uma abordagem histórica centrada no estudo das classes sociais e da economia, Marx voltou-se para a coleta e interpretação de fontes relacionadas às atividades econômicas, devassando-se cartórios, processos judiciais,

censos, contratos de trabalho, movimento de portos, abastecimento e outros de cunho coletivo e reivindicatório.

Os conceitos de Marx e a utilização que ele fará de fontes, favorecerá o estudo da cultura material, que inclusive surge com esse nome no horizonte intelectual do marxismo e “toda a historiografia marxista, em suas múltiplas e variadas formas, enfatizou a importância da análise das fontes materiais”. (FUNARI,2006:92). Podemos citar alguns historiadores ingleses cuja produção tem perspectivas marxistas e o universo de fontes históricas utilizadas por estes na busca pela compreensão de seus objetos de pesquisa tem resultado em trabalhos ímpares, como Raymund Williams, Perry Anderson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, sobretudo, E. P. Thompson, reunidos em torno da *New Left Review* (1960). De acordo com Tânia de Luca

o abandono da ortodoxia economicista, o reconhecimento da importância dos elementos culturais, não mais encarados como reflexo de realidades mais profundas, o que era comum em literaturas reducionistas, e a verdadeira revolução copernicana efetuada por Thompson ao propor que se adotasse a perspectiva dos vencidos, a história vista de baixo (*history from below*), trouxeram ao centro da cena a experiência de grupos e camadas sociais antes ignorados e inspiraram abordagens muito inovadoras, inclusive a respeito de culturas de resistência. (LUCA, 2006:113-114)

Novas abordagens historiográficas também surgiram com o fim da predominância dos conceito positivista na Ciência. No século XX o positivismo passa a ser questionado por diversas esferas do conhecimento. A Filosofia passa a evidenciar o subjetivismo presente nos sujeitos, demonstrando que o cientista não pode desvincular-se de si mesmo, de seus interesses e características, e por isso sempre terá uma interpretação subjetiva do mundo, questionando assim a busca objetiva da verdade.

Outras disciplinas surgirão neste contexto um pouco mais subjetivista, como a Sociologia e a Lingüística, partindo do pressuposto de que a sociedade não é algo que se possa conhecer sem mediação de quadros conceituais interpretativos.

Isso tudo teria conseqüências e repercussões na História. Os historiadores começaram a ler esses estudos e a se convencer que a História não poderia apenas buscar a verdade, que ela tampouco poderia deixar de recorrer a teorias sobre o funcionamento e transformação das sociedades. A ênfase no fato histórico, irrepitível e único, deveria ser substituída pela atenção às regularidades históricas. Os grandes personagens, reis, imperadores, papas não eram mais compreensíveis sem os seus colegas da elite e mesmo sem as grandes massas de trabalhadores que permitiam que eles governassem. (FUNARI, 2006:90-91)

A historiografia francesa, através da chamada *Escola dos Annales* passa a ser preocupar em substituir a tradicional narrativa dos acontecimentos por uma “história problema”, tentando não fazer apenas história política e econômica, mas sim a história de todas as atividades humanas. Para isso buscaram a colaboração nas outras disciplinas como Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia Social entre outras.

Ao fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, os historiadores tiveram que escolher novos objetos de pesquisa, e buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais.

Em sua obra *La Terre et l'évolution humaine* (1923), Lucien Febvre investiga a paisagem, como resultado material da ação humana. Em *L'apparition du livre* (1934), o mesmo autor pesquisa o surgimento do objeto livro, tendo como base a cultura material.

O historiador francês Fernand Braudel, em 1952 em sua obra *Civilização Material, economia e capitalismo*, demonstra como fontes arqueológicas não são importantes apenas para historiadores da Antiguidade, mas também para os que lidam com a História Moderna. Braudel afirma

Vida material são homens e coisas, coisas e homens. Estudar as coisas - os alimentos, as habitações, o vestuário, o luxo, os utensílios, os instrumentos monetários, a definição de aldeia ou cidade -, em suma, tudo aquilo de que o homem se serve, não é a única maneira de avaliar a existência quotidiana... De qualquer maneira, proporciona-nos um excelente “indicador”. (BRAUDEL, 1997:19)

Ainda na vertente da historiografia francesa podemos destacar a *Nova História Cultural*, que segundo Roger Chartier, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler. Nesta perspectiva a História da arte, do corpo, dos sonhos deixam de ser marginais para constituir a problemática da História, novas fontes passam a ser consideradas para proporcionar essa abordagem histórica.

As fontes consultadas e discutidas pelos autores mostram a dimensão interdisciplinar de suas perspectivas: mapas meteorológicos, processos químicos, documentos de ministérios da agricultura, relatos de incêndios, cartas sobre catástrofes climáticas do passado, diários, biografias, romances, estudos psicanalíticos, Psicologia da Arte, releitura dos clássicos greco-romanos, o discurso mítico, Antropologia Cultural, culto de santos, doutrinas religiosas, livros pornográficos e clandestinos, estatísticas de publicações diversas, ilustrações,

caricaturas, jornais, manuais de bons hábitos, fotografias, literatura médica, receitas, dietas alimentares, documentos de ministérios da saúde sobre epidemias, escrituração de estabelecimentos voltados ao abastecimento, contas da Assistência pública, estudos de Biologia, cardápios de hospitais e listas de compra, menus de restaurantes, arte culinária, utensílios de serviços de mesa, sondagens de opinião pública, depoimentos orais, filmes mudos, sonoros e coloridos, plantas de salas de exibição de filmes, letreiros, legendas, técnicas de filmagem, filmes de propaganda política, festas de loucos, fantasias, comemorações nacionais, bailes, cores, programas de festas públicas e particulares, homenagens, músicas, celebrações religiosas, discursos, trajes especiais e uma infinidade de outras mais.

(PINSKY, 2006:15)

Deve-se ainda destacar o trabalho de alguns intelectuais que a partir de fontes materiais realizaram pesquisas extremamente significativas. É o caso do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), que ao estudar diferentes instituições que antes pareciam naturais, como prisões, escolas, hospitais, mostrou serem de fato históricas e muito recentes. Na realidade estes espaços constituíam lugares destinados ao controle. O trabalho de Foucault inspirou diversos outros estudos sobre os ambientes, revelando que desde o século XIX, os espaços têm se tornado cada vez mais individual e pessoal, exemplo disso são as moradias, que antes tinham cômodos com funções múltiplas e com o decorrer do tempo passaram a separar os ambientes.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), em seu livro *A obra de arte na época das reproduções técnicas*, evidencia a obra de arte como algo material. “Este aspecto físico da arte constitui sua parte integrante, sem cuja devida atenção não se pode entender algo tão aparentemente etéreo e distante do material, como a arte”. (FUNARI, 2006:93).

Faz-se ainda necessário apontar que nesta ampliação de fontes ocorridas na pesquisa histórica, não só objetos da cultura material como edifícios, artefatos, utensílios, ferramentas, entre outros, ganharam destaque. Jornais, revistas e periódicos antes desconsiderados como fontes, por conter “registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e subjetivas” (LUCA, 2006:112), passaram a ser utilizados.

No caso brasileiro podemos citar a obra *O escravo em anúncios de jornais brasileiros do século XIX* (1963), de Gilberto Freyre, que por meio dos anúncios de jornais estudou diferentes aspectos da nossa sociedade. Além de vários outros historiadores que passaram a utilizar o jornal para obter dados de natureza econômica ou demográfica. Assim como para analisar múltiplos aspectos da vida social e política, sempre com resultados originais. A imprensa passava a figurar como importante fonte primária que veio a público o trabalho de

Nelson Werneck Sodré, um dos poucos a abordar a imprensa brasileira desde os primórdios até os anos de 1960. (LUCA, 2006).

A postura interdisciplinar assumida pela História, permitiu que novas metodologias surgissem. É o caso da história oral, “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea.” (ALBERTI,2006:155). Beneficiando-se de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, entre outras. De acordo com Verena Alberti, a história oral trata-se de uma metodologia interdisciplinar por excelência.

Como já mostrou-se à estratégia de ouvir autores ou testemunhas de determinados acontecimentos para melhor compreendê-los, já era utilizada pelos historiadores da antiguidade, mas o marco do início da história oral moderna é considerado o ano de 1948 com a invenção do gravador a fita. Lentamente a história oral moderna passa a ser reconhecida graças ao amplo movimento de transformações pelo qual passou a História e outras disciplinas, deixando de “pensar em termos de uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade”. (ALBERTI, 2006:158).

No Brasil o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, se tornou uma referência em pesquisa com fonte oral. O CPDOC realizou várias entrevistas com o intuito de estudar a trajetória e o desempenho das elites brasileiras desde a década de 1930, examinando o processo de montagem do Estado brasileiro como forma, inclusive de compreender o regime militar (1964-85), resultado desse estudo, em andamento até os dias de hoje, são as obras como *O Estado Novo: ideologia e poder*²⁸; *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*²⁹, entre outras.

A História oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade. Nesse sentido, ela está afinada com novas tendências de pesquisa nas ciências humanas, que reconhecem as múltiplas influências a que estão submetidos os diferentes grupos no mundo globalizado.(ALBERTI, 2006:164)

²⁸ OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. **O estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1982.

²⁹ ARAÚJO, Maria Celina, et alli. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume – Dumeré, 1994.

Não pode - se deixar de destacar as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) e musicais, que em nossa sociedade dominada por imagens e sons, que tem sido “obtidos ‘diretamente’ da realidade, seja pela documentação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo isso pode ser visto pelos meios de comunicação e representados pelo cinema, com um grau de realismo impressionante. (NAPOLITANO, 2006:236)

Se antes essas fontes eram utilizadas como ilustração ou complemento de fontes escritas, atualmente as perspectivas historiográficas que abordam a representação e o imaginário, as têm valorizado como um campo próprio e desafiador, procurando analisá-las em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos.

Estudos valorosos têm sido realizados a partir das fontes audiovisuais e musicais. Como o trabalho de Cláudio Almeida, *O cinema como “agitador de almas”: Argila, uma cena do Estado Novo*. A partir da análise da produção de filmes brasileiros das décadas de 1930 e 1940, o autor aponta que “grande parte das produções do período esconde, sob a aparente simplicidade dos seus enredos melodramáticos, uma complexa estratégia propagandista que, sem pretender espelhar a realidade, buscou influenciar as massas para aderirem aos ideais defendidos pelo Estado Novo” (ALMEIDA,1999:22)

Outra pesquisa historiográfica que merece destaque é a realizada por Mônica Kornis, *Uma história do Brasil recente nas minisséries da Rede Globo*, onde a pesquisadora analisa um conjunto de seis minisséries, articulando a narrativa melodramática à representação do passado, dentro de uma estratégia definida pela própria TV Globo. “A autora conclui que, ao fim e ao cabo, é a própria mídia que se auto-apresenta nas séries históricas analisadas, para se firmar como agente da história regente, muitas vezes escondendo suas contradições ideológicas”. (NAPOLITANO, 2006:249).

No campo musical, os trabalhos do historiador Álvaro Carlini, *Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a missão de pesquisas folclóricas de 1938*, e *Viagem na viagem: maestro Martin Braunwieser na missão de pesquisas folclóricas do Departamento de Cultura de São Paulo (1938)- diário e correspondência a família*, evidenciam o trabalho com fontes audiovisuais gerados pela Etnomusicologia e transformado em corpus documental pelo historiador.

Ao considerar, ao longo do tempo, algumas das principais abordagens historiográficas, nota-se que o uso dos documentos históricos está diretamente relacionado aos fundamentos da ciência da história e à problemática historiográfica. Se isso por um lado significa maiores possibilidades de investigação e compreensão histórica, por outro, a diversidade de fontes e de projetos de estudos, apresentam novos problemas, como

conhecer os hábitos de populações indígenas no Brasil, no século XVI, quando grande parte dos documentos preservados foi produzida pelos conquistadores? Como obter informações sobre a vida das mulheres em uma localidade, quando sobre elas só foram encontrados desenhos pintados em peças de cerâmica? É possível estudar um evento de 1860 tendo como fonte um filme produzido em 1945? O que fazer quando as informações registradas em texto não são coincidentes com os achados arqueológicos? Que tipo de informação é possível extrair de uma lei, além de medidas institucionais por elas estabelecidas? (BRASIL,1998:84).

Somam-se a estes os desafios de trabalhar com as novas fontes geradas em nosso tempo pelo atual avanço tecnológico, principalmente na área da comunicação: “sites, condições de trabalho dos digitadores, jornais de circulação virtual, estratégias de marketing, confinamento no espaço doméstico, doenças provocadas pela longa permanência diante do computador, banalização da violência e da transgressão”. (PINSKY, 2006:17).

A atual perspectiva científica da História desafia o historiador. Por um lado ele tem que elaborar novas estratégias de trabalho para explorar fontes geradas no contexto hodierno das tecnologias. De outro ele continua explorando fontes que muitas vezes não passam de vestígios precários do passado.

Como o historiador lida com este amplo universo de fontes? Quais critérios devem ser imprescindíveis, independentes da característica da fonte histórica? Destas questões tratar-se-á a seguir.

3.2. O historiador e o tratamento das fontes históricas

O que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio”, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? Pouco importa que o objeto original se encontre por natureza, inacessível à sensação, como o átomo cuja trajetória é tornada invisível na

câmara de Wilson, ou que assim tenha se tornado só no presente, por efeito do tempo, como o limo, apodrecido há milênios, cuja impressão subsiste no bloco de hulha, ou como as solenidades, caídas em longo desuso, que vemos pintadas nas paredes dos templos egípcios. Em ambos os casos, o procedimento de reconstituição é o mesmo e todas as ciências oferecem muitos exemplos disso.

Marc Bloch³⁰

Marc Bloch ao discutir o ofício do historiador, aponta algumas particularidades da observação histórica que para ele são indiscutíveis. A primeira dela é que “o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser (...) um conhecimento através de vestígios”.

Independente das características das fontes - seja ela uma inscrição, um monumento, uma ossada, um filme ou um site – o historiador deve estar atento as evidências contidas nelas, às marcas perceptíveis aos sentidos, mesmo se tratando de um vestígio deixado por um fenômeno em si impossível de captar, a final de contas o passado já se extinguiu.

Assim como demais cientistas o historiador deverá tentar reconstituir tal vestígio. Não se trata evidentemente de procurar repetir ou de influir um fato do passado, mas de utilizar aquilo que dispõe as fontes históricas: o seu testemunho. É certo que as fontes poderão não ser capazes de responder as todas as questões do historiador e que lacunas poderão permanecer. No entanto isto não inviabiliza ou invalida o trabalho do historiador, pois ele “apreende a informação das fontes à luz de perspectivas teóricas previamente elaboradas, e elabora a informação apreendida sob estas perspectivas, para que se realizem empiricamente em histórias com conteúdo efetivo”. (RUSEN,2001a:105)

Portanto o historiador de posse com as fontes deve apresentar as suas hipóteses, inferir sobre elas. Nesta operação processual da pesquisa esta-se fazendo uso da heurística, ou seja, esta-se relacionando “questões históricas, intersubjetivas, a testemunhos empíricos do passado que reúne, examina e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes”. (RUSEN, 2007a:118)

Mesmo diante da limitação da fonte histórica, de ter diante de si apenas os vestígios fornecidos pelo passado, e na maioria das vezes, involuntariamente, cabe ao historiador saber interrogar sua fonte, fazê-la falar mesmo a contragosto, portanto o trabalho com a fonte

³⁰ BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **A apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.p. 73.

pressupõe por parte do pesquisador um questionário, para direcionar sua pesquisa. Isto não significa que os resultados estão pré-definidos e seu trabalho limitado por uma série de perguntas. Ao contrário, o contato com a fonte e a flexibilidade do questionamento, possibilita agregar a pesquisa uma multiplicidade de novos tópicos, aberto a todas as surpresas. “O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso.” (BLOCH, 2002:79)

Um exemplo de questionamento é oferecido pelo historiador Caio Boschi no artigo *Os históricos compromissos mineiros: riqueza e potencialidade de uma espécie documental*. Ao discutir as possibilidades de trabalho com os chamados *compromissos das irmandades mineiras*³¹, Boschi lança diversas questões sob a fonte que podem ser desdobradas em tantas outras, remetendo o pesquisador a outras direções, em que a fecundidade das fontes pesquisadas em nada se mostra menor. “Nelas, sem que se pretenda exaurir a fonte, poderiam ser analisados, os seguintes temas”:

- a estrutura organizacional e o funcionamento das irmandades, através do estudo de seus heterogêneos cargos diretivos, da infra-estrutura material (desde móveis e utensílios aos ricos e detalhados livros de controle interno: ‘razão’, de termos, de receitas e despesas etc) e do democrático sistema de eleições para as referidas funções administrativas internas (o regime de votação secreta, a assistência e a supervisão das autoridades civis ou eclesiásticas, as formas variadas de divulgação dos resultados);

- a evolução da mentalidade dos habitantes das Minas Gerais, em diferentes aspectos: em relação ao seu instinto gregário, frente às doenças, à morte, à religião (através do estudo da piedade e das práticas religiosas, especialmente tendo em vista a extensa variedade e numerosidade das ‘missas votivas’, através da marcante exterioridade do culto e das celebrações cheias de ostentação de luxo, em como pela análise das relações entre irmandades e a Igreja-instituição) e ante os agrupamentos sociais (pela análise do mutualismo e das práticas assistencialistas junto aos próprios irmãos e seus familiares, presos, aos enfermos e às chamadas minorias sociais); (BOSCHI,1986:67).

Estes são apenas dois exemplos, entre outros oferecidos pelo autor, para demonstrar em primeiro lugar, a variedade de abordagem que uma espécie de fonte histórica permite. E em segundo lugar evidenciar a importância de saber interrogar a fonte, inferir sobre ela.

³¹ Os compromissos das irmandades, trata-se de estatutos ou leis invioláveis das associações leigas, que surgiram originalmente com a idéia de exercitar a comunhão fraterna e o crescimento do culto público, mas na realidade passaram a incorporar às necessidades do espírito as do corpo. (BOSCHI, Caio C. Os históricos compromissos mineiros: riqueza e potencialidade de uma espécie documental. In: Acervo: Revista do arquivo nacional, v. 1, n.1. Rio de Janeiro, 1986. p.61 – 82)

As hipóteses e questionamentos feitos pelo historiador são necessários, pois ao aguçar o olhar histórico em relação ao passado presente empiricamente nas fontes, ele pode extrair o máximo de asserções do conteúdo informativo das fontes. De posse destas informações, o próximo passo consiste em coletar, examinar, classificar e avaliar sistematicamente as fontes relevantes para responder a pergunta histórica posta.

Para isto quanto mais acesso o historiador tiver à fontes diversificadas sobre o mesmo período e/ou período investigado melhor poderá realizar sua investigação. Bloch, afirma que

seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza. (BLOCH, 2001:80)

O trabalho do historiador, no entanto não se restringe apenas a coleta de fontes e ao questionamento destas. Ele deve realizar uma crítica da fonte estudada. “Que a palavra das testemunhas não deve ser obrigatoriamente digna de crédito os mais ingênuos dos policiais sabem bem (...) Do mesmo modo, há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos.” (BLOCH,2001:89)

A crítica das fontes é segundo Rusen, “a operação metódica que extraí, intersubjetivamente e controlavelmente, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo foi o caso em determinado lugar e em determinado tempo (ou não)”. (RUSEN, 2007a:123).

Nesta etapa da crítica, é necessário, entre outras coisas, analisar a veracidade da fonte, não são poucos os exemplos de relatos e vestígios materiais falsificados, as relíquias medievais são exemplos disto. Mas mesmo diante de uma evidência falsa, o historiador terá a oportunidade de investigar os motivos de sua falsificação, abrindo mais uma perspectiva ao estudo proposto inicialmente por ele.

A historiadora Janaína Amado(2003), vivenciou isto em seu estudo sobre a Revolta de Formoso, um movimento de disputas de terras ocorrido durante a década de 1950 no estado de Goiás. Ao entrevistar um participante da revolta verificou que a maioria das informações fornecidas pelo entrevistado a respeito da revolta não se confirmava, no entanto sua entrevista serviu para mostrar a grande difusão do romance D. Quixote no estado de Goiás, uma vez que

o relato dos acontecimentos era feito em versos, como se fosse à aventura do personagem de Cervantes.

Confrontar as fontes disponíveis entre si, e todas as informações que se tem a respeito do fato estudado, submetendo-as às perspectivas teóricas é importante para que se evitem distorções e transposições que ofusquem o olhar sobre o que realmente aconteceu do passado como história. No entanto esta operação processual da pesquisa não a encerra, pois não basta descrever as coisas tais como aconteceram se é que isso é possível, é necessário compreendê-las, ou em outras palavras é necessário interpretá-las.

As fontes são, no entanto, a estrada real empírica para se chegar ao cerne do pensamento histórico, do qual o historiador retorna mais sábio do que as fontes podem torná-lo. Esse ganho de eficiência do pensamento histórico, para além da mera crítica das fontes como meio de extrair informações dos fatos do passado, dá-se na interpretação. (RUSEN, 2007a:124)

Este processo de interpretação dos testemunhos obtidos, através dos vestígios históricos é o mais importante, pois é esta operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes em histórias. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história. (RUSEN,2007a).

Ao interpretar as informações obtidas na pesquisa com as fontes históricas, o historiador estabelece relações entre a teoria e a empíria. A interpretação realiza a mediação entre as idéias e as informações concretas, determinadas pela experiência, sobre o que, quando, onde e como algo ocorreu. Realiza ainda a mediação entre a historiografia já disponível, entre as teorias e quadros interpretativos oriundos de outras ciências auxiliares da História com seu objeto de estudo.

É neste momento que os fatos singulares do passado são interligados historicamente e o historiador é capaz de ir além do que as fontes forneceram. Ele mune-se de uma plausibilidade explicativa, que suprirá as carências de orientação nas quais se originou sua pesquisa.

Tomar-se-á como exemplo de trabalho interpretativo, próprio do ofício do historiador, realizado por Carlos Ginzburg em sua obra *O queijo e os vermes*.

A partir da documentação de dois processos do tribunal do Santo Ofício, Ginzburg, escreve a biografia de um indivíduo das classes subalternas, embora o seu personagem seja singular, não representativo, o autor revela não só a cultura de um indivíduo, mas sim de toda uma sociedade. São crenças populares, de obscuras mitologias camponesas que vem à tona nos depoimentos de Menocchio, personagem histórica da obra.

Mesmo um caso – limite (e Menocchio com certeza o é) pode se revelar representativo, seja negativamente – porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por “estatisticamente mais freqüente”- seja, positivamente – porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo (a cultura popular) que nos chega através de documentos fragmentários e deformados, provenientes quase todos de “arquivos da repressão”. (GINZBURG, 1987: 27-28)

Ginzburg consegue revelar aspectos da cultura camponesa pré-industrial a partir de fontes fornecidas pela classe dominante, ou seja, pela Igreja. O autor deixa claro que o estado da documentação reflete o estado das relações de força entre as classes.” Uma cultura quase exclusivamente oral como a das classes subalternas da Europa pré-industrial tende a não deixar pistas, ou então a deixar pistas distorcidas”.(GINZBURG, 1987:230). Mesmo diante desse desafio, o historiador não é impedido de realizar a História, pois como afirma Rusen o trabalho interpretativo extrapola as informações obtidas pelas fontes.

O trabalho do historiador só estará totalmente finalizado após a apresentação, ou seja, a elaboração de um texto historiográfico, que permitirá, através de uma linguagem que possa ser entendida, responder à pergunta originada nas carências de orientação.

Abordou-se aqui a metodologia e operações processuais da pesquisas histórica que são utilizadas independente da característica da fonte. A heurística, a crítica e a interpretação serão sempre necessárias. No entanto, é importante ressaltar que quanto mais o historiador souber da especificidade da fonte em questão, melhor poderá desenvolver o seu trabalho. O pesquisador que utiliza o filme como fonte deve conhecer a linguagem, a estrutura e características próprias desta fonte, assim como o historiador que trabalha com textos judiciais, ou imagens. Enfim cada tipo de fonte exige um conhecimento específico de sua natureza.

3.2. As fontes históricas no ensino de História dos anos iniciais: suas contribuições

Até aqui se enfatizou a fonte histórica na perspectiva da História enquanto conhecimento científico e especificidades do ofício do historiador. Passar-se-á a discutir a utilização de fonte em sala de aula com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto se faz necessário considerar a especificidade do universo escolar, a fim de evidenciar as possibilidades teóricas e metodológicas de se utilizar fontes históricas neste contexto escolar.

De acordo com Forquin (1993), a escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado por e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais.

A instituição escolar, sobretudo aquelas destinadas à Educação Fundamental, tem entre as suas funções, proporcionar uma formação intelectual dos indivíduos. Trata-se de oferecer às crianças e adolescentes noções básicas de leitura e compreensão das diversas linguagens e realidades que configuram a sociedade. Diferentemente das instituições acadêmicas, cujo intuito, na maioria das vezes é oferecer formação profissional e desenvolver pesquisas científicas. Ambas, no entanto, preocupam-se com a formação dos indivíduos considerando, principalmente os princípios do conhecimento científico.

Esta distinção é necessária, para que não haja uma hierarquização entre estas instituições, pois muito simplificou-se a escola, argumentando que esta era uma mera transmissora e consumidora dos saberes desenvolvidos na academia. É fato que os profissionais que atuam nas escolas são formados na academia e as disciplinas escolares mantêm relações com o saber científico. No entanto antes de passarem pela academia estes profissionais estiveram nos bancos escolares, e vivenciaram um conhecimento escolar que tem suas próprias configurações.

O conhecimento escolar se constitui no embate com diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os quais são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar **sui generis**, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (Forquin, 1993:17)

Ao propor-se que no ensino de História utilizem-se fontes históricas e os princípios de pesquisa próprios da ciência histórica, não está se propondo uma banalização do saber científico, ou procurando desconfigurar o saber escolar. Ao contrário, propõe-se a realização de uma mediação didática, no trabalho com as fontes históricas. (Como veremos no capítulo a seguir).

Neste processo de diálogo entre conhecimento histórico científico e saber histórico escolar, não se tem a pretensão de formar mini-historiadores, mas sim proporcionar através do trabalho com fontes históricas, o desenvolvimento de ferramentas intelectuais para que os mesmos interpretem as realidades em seu entorno e sejam capazes de tomar suas decisões criticamente.

Entre os vários benefícios em se proporcionar uma metodologia que contemple o uso de fontes históricas, um deles é o de dinamizar as aulas de História e com isso obter uma maior receptividade dos alunos.

Não há aprendizagem se o aluno se nega a aprender. A motivação é um fator imprescindível na aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

Os professores desafiam diariamente a desmotivação dos alunos. Mas não é necessário apenas combatê-la, ao se deparar com ela, o docente sabe as máculas do processo de ensino aprendizagem que a mesma revela. Falhas diversas, entre elas, a falta de incentivo dos pais, dificuldades físicas e emocionais de docentes e discentes, conteúdos aparentemente sem sentido para os alunos, entre outros.

Durante a pesquisa, da qual se originou a presente dissertação, questionou-se aos alunos se eles gostavam das aulas de História. Trinta por cento dos alunos responderam “não”. Entre as justificativas mais recorrentes estão:

“Eu não, porque fala das coisas do passado”. - Lucas Porfírio, 9 anos.

“Não, porque gasta o caderno rápido e é esquisito, a gente vai saber o que aconteceu antes, há muito tempo”. - Juliene de Oliveira, 10 anos.

“Eu não gosto porque tem texto e também tem perguntas”. - Fernanda Prado, 8 anos.

As respostas acima mostram a falta de compreensão do porque estudar o passado e criticam a monótona metodologia das aulas de História: cópias de extensos textos e a realização de inúmeros questionários, tantas vezes, desnecessários por apresentar questões redundantes à interpretação de elementos explícitos no texto.

Quantas vezes ao conversar com os adultos, eles também afirmam não gostar de História, porque “*além de estudar coisas que já aconteceram, fazíamos questionários enormes*”.

Para mudar esta realidade é necessário oferecer significados à aula de História que justifiquem porque os alunos estão investigando o passado. Mostrar a eles que se admite socialmente a ocorrência de alguns fatos no futuro recorrendo ao que se sabe do passado. Se podemos afirmar que o tempo continua a passar, que a gravidade continuará a estender-se através do tempo, e que o carnaval levará milhares de brasileiros aos sambódromos do país, é graças ao que estudamos do passado “sem isso não teríamos nem mesmo o conhecimento dessas verdades fundamentais, não saberíamos as palavras para expressá-las, ou até quem, ou onde, ou o que nós somos. Só conhecemos o futuro através do passado nele projetado. Nesse sentido, a história é tudo que temos”. (GADDIS, 2003:17)

Gradativamente o professor deve elucidar aos alunos, as contribuições do saber histórico escolar, seja na formação da identidade individual e coletiva, seja no reconhecimento do outro e de outras sociedades no mesmo ou em diferentes espaços e tempo, seja na leitura e compreensão da sua realidade, oferecendo ferramentas intelectuais para posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Essa tarefa torna-se mais fácil à medida que conteúdos significativos são trabalhados em sala de aula, com uma perspectiva teórica e metodológica que favoreça estratégias de ensino envolventes, substituindo os longos textos e questionários.

O trabalho de pesquisa com as fontes históricas pode ser um forte aliado neste processo, pois proporciona ao aluno participar da construção de seu conhecimento, de uma maneira dinâmica, manipulando as fontes, dialogando sobre elas com seus colegas de classe e com o professor, exigindo que o educando faça inferências, confronte as suas hipóteses com as já existentes, pesquise o discurso historiográfico presente nos materiais didáticos³² e na mídia e elabore suas conclusões.

Atualmente os recursos tecnológicos presentes nas escolas, como televisores, computadores, Internet, além de livros e matérias didáticos e produtos disponibilizados pela

³² Endente-se por material didático, de acordo com os PCNs todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula – livros- manuais, apostilas e vídeos -, como também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino.

mídia, como revistas³³, DVDs, CD-Rom³⁴, permitem a representação e/ou reprodução de diversas fontes históricas - como obra de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações, entre outras – o manuseio destes documentos históricos, individualmente ou em grupo estimula e mobiliza os alunos a aprendizagem, além de humanizar a produção do saber histórico escolar, na medida em que ele se depara com vestígios do passado produzidos por seres humanos como ele, provocando

significativas mudanças na compreensão das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado. (BRASIL,1998: 49-50)

Ao mesmo tempo em que o estudo com as fontes históricas podem motivar e estimular o aluno, esta perspectiva teórica e metodológica também pode oferecer a ele referenciais mais significativos para o estudo da História. Ao manusear os vestígios do passado produzidos por seres humanos, como ele, compreende que ele também é um ser integrante da História, passa a perceber que a sua sociedade tem uma herança histórica e também deverá proporcionar as outras gerações um legado, seja ele positivo ou negativo.

O desenvolvimento de noções e conceitos históricos como, por exemplo, tempo, permanências, rupturas, transformação, revolução poderão ser aprendidos com mais facilidade através da utilização de fontes históricas, além da compreensão da existência de mais de uma versão historiográfica sobre o mesmo tema.

O trabalho com fontes históricas à luz de uma perspectiva teórica que considere uma formação voltada para o desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando que o conhecimento histórico assuma a função de orientação existencial na práxis, contribui para aulas mais significativas e mais dinâmicas, ou seja, aulas em que os alunos aprendam a partir

³³ Podemos citar algumas publicações de revistas mensais entre elas: *Aventuras na História*, editora Abril, *Nossa História*, editada pela Biblioteca Nacional, *História Viva*, da Ediouro. Além de coleções bimestrais e/ou semestrais como *Coleção Grandes Impérios*, *Coleção Grandes Guerras* da editora Abril.

³⁴ Atualmente encontramos vários documentários históricos, disponíveis em DVDs e CD-Rom como *Rei Artur; A Primeira Guerra Mundial; Os Homens da Caverna; Hiroshima: O Mundo Diante Da Ameaça Nuclear*, entre outros distribuídos por diversas editoras, principalmente a Abril/SA.

de suas inferências e confronto com as idéias já existentes, compreendendo os motivos de seu estudo e dialogando com seus pares e professores.

Proporciona também, o desenvolvimento de várias habilidades e competências dos alunos oferecendo ferramentas intelectuais para a compreensão de sua atual realidade, e para o estudo mais complexo da História nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio.

3.4. As fontes históricas nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constituem um conjunto de diretrizes norteadoras de currículos e conteúdos mínimos para a Educação Básica Brasileira. A preocupação em estabelecer uma base curricular comum para todo o território é antiga. Na década de 1970, a Lei Federal 5.962/71, estabeleceu um núcleo comum obrigatório para o Ensino Fundamental e Médio e manteve uma parte diversificada na tentativa de contemplar as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino.

Ficou a incumbência dos Estados à elaboração de propostas curriculares, e isto ocorreu principalmente durante a década de 1980 e servindo de base às escolas estaduais, municipais e particulares. No entanto não estavam claramente estabelecido os parâmetros curriculares nacionais básicos que equiparassem os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas de todo o país.

A Constituição Federal de 1988 afirmava a necessidade e a obrigação do Estado Nacional elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. O Plano Decenal de Educação do Brasil estabelecido para o período de 1993 a 2003 reafirmava a necessidade destes parâmetros.

Em vinte de dezembro de 1996, entrou em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Federal n. 9.394/96, determinando em seu artigo 22 que “a Educação Básica deve assegurar a todos formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos anteriores”.

Concomitantemente dava-se início através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) o estudo e formulação dos parâmetros curriculares que foram lançados a partir de 1997, os referentes aos primeiros anos da Educação Fundamental, e em 1998 aos demais anos, e finalmente em 1999 para o Ensino Médio.

Na apresentação dos PCNs para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o então ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza, afirmava

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL,1997)

Embora os PCNs contenham diretrizes de caráter orientador, não-obrigatórias, como enfatiza o ministro da educação, na prática ele tem se apresentado cada vez mais fortemente como norteador das ações no ensino, sendo adotados como uma espécie de “programa curricular” para o ensino das diferentes disciplinas.

É importante destacar que estes Parâmetros Curriculares Nacionais representam um avanço na Educação Nacional, embora muitas críticas tenham sido feitas. Não se pode negar a necessidade em um país tão grande territorialmente e com uma tensa pluralidade cultural, de uma base curricular mínima comum para todos.

Deve-se levar em consideração que em sua elaboração houve a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais da educação e de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores, preocupados em propor um ensino que contemple as especificidades de cada área do conhecimento e suas dimensões sociais e culturais. Isto não descarta a necessidade de revisões e de novas discussões em torno dos parâmetros com o intuito de aproximá-lo o máximo possível das necessidades da Educação Brasileira.

Os PCNs de História para o Ensino Fundamental e Médio, em seus três volumes, contemplam em seus objetivos gerais o uso de fontes históricas em sala de aula. Como se pode observar a seguir.

- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros. (BRASIL, 1997: 41)
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais. (BRASIL, 1998:43)
- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel de diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. (BRASIL, 1999:71)

A preocupação com uma perspectiva teórica e metodológica que contemple o uso de fontes históricas está presente nas propostas de temáticas e nas orientações didáticas dos três volumes dedicados a História. Detalhar-se-à a seguir, apenas as indicações dos PCNs para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que são objeto de nosso estudo.

De acordo com os PCNs a proposta de conteúdos de História nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, “estão constituídos (...) a partir da história cotidiana da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contexto históricos.” (BRASIL, 1997:43)

Propondo um ensino por eixos temáticos, para o primeiro ciclo, a proposta é a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados, tendo como tema *História Local e do Cotidiano*. No segundo ciclo, com a temática *Histórias das Organizações populacionais*, sugere-se estudos sobre a histórias de outros espaços em tempos diferentes, predominando as histórias sociais. Os objetivos e conteúdos para cada ciclo são os seguintes:

Quadro 1: Objetivos e conteúdos do Primeiro e do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental

<i>Primeiro ciclo – Eixo temático: História local e do cotidiano</i>	<i>Segundo ciclo – Eixo temático: História das organizações populacionais</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar acontecimentos ocorridos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; • Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; • Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado; • Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem a sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos nacionais; • Identificar relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros

O b j e t i v o s	<p>tempo, no mesmo espaço de convivência;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, eu vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; • Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; • Estabelecer relações entre o presente e o passado; • Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. 	<p>políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; • Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.
C o n t e ú d o s	<p>✓ <i>Localidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola; • Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares; • Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nas aspectos sociais, econômicos e culturais; • Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo. <p>✓ <i>Comunidade indígena.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do grupo indígena da região e estudo de seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico; • Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena. 	<p>✓ <i>Deslocamento populacionais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem à localidade, quanto a nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes. • Contextualização dos processos de deslocamento de populações para o território nacional. • Identificação de deslocamento populacionais locais, no passado e no presente, as migrações regionais e nacionais. <p>✓ <i>Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de diferenças e semelhanças entre os grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas. <p>✓ <i>Organizações políticas e administrativas urbanas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de diferentes tipos de organizações urbanas, destacando suas funções e origens. • Caracterização do espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais. • Estudo das transformações e das permanências que ocorreram nas três capitais brasileiras (Salvador, Rio de Janeiro e Brasília) e as diferenças e semelhanças entre elas e suas histórias. <p>✓ <i>Organização histórica e temporal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre os momentos significativos da história local e os da história regional e nacional.

Conteúdos comuns às temáticas históricas

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc). • Análise de documentos de diferentes naturezas. • Troca de informações sobre os objetos de estudo. • Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico. • Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados. • Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc. • Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo. |
|---|

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia de 1ª a 4ª séries

Através dos objetivos e conteúdos propostos nos PCNs observa-se uma perspectiva teórica que privilegia a construção do saber histórico escolar, e procura desvencilhar-se da historiografia positivista, de grandes heróis, de verdades inquestionáveis, e de um ensino de História voltado para técnicas de decoração. Ao contrário do que predominou no ensino de História no Brasil, a ênfase não é dada à história política e econômica, marcada sempre por decisões individuais de grandes homens, valoriza-se a história da coletividade, do social.

A proposta é de um trabalho pedagógico que requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), a fim de transformá-los em instrumentos de construção do saber histórico (BRASIL,1997:39) principalmente através do estudo da história local e do cotidiano nos anos iniciais.

Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros. (BRASIL,1998:52)

Nos conteúdos comuns às temáticas históricas percebe-se a preocupação de que os procedimentos da pesquisa histórica sejam objetos de estudo e ao mesmo tempo torne-se uma metodologia utilizada pelo professor. A formulação de hipóteses, a análise de diferentes tipos de fontes, a troca e comparação de informações e perspectivas sobre os objetos e temas de estudo e o registro das sistematizações, deve estar presentes na construção do saber histórico escolar.

A valorização da pesquisa histórica e da diversidade de fontes é explicitada em diversos momentos, considerando, sobretudo as especificidades desta etapa, como o processo de alfabetização, que não é considerado como empecilho, ao contrário, acredita-se que tais procedimentos contribuam na aquisição da escrita e leitura.

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver um trabalho com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais – fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos do uso cotidiano –, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros. (BRASIL, 1997: 49)

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para a obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram intencionalmente ou não indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pela coletividade. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se compreender o passado. (BRASIL, 1997:49-50)

Os procedimentos de pesquisa devem ser ensinados pelo professor à medida que favoreçam, de um modo ou de outro, uma ampliação do conhecimento das capacidades das crianças: troca de informações, socialização de idéias, autonomia de decisão, percepção de contradições, construção de relações, atitudes de confronto, domínios lingüísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos. (BRASIL, 1997:77).

Embora as diversidades de fontes históricas sejam consideradas e propostas para o ensino de História, percebe-se a valorização das fontes escritas, como se o trabalho com estas fosse mais complexo, e por isso deve ser enfatizado no segundo ciclo, momento em que o aluno já tem um maior domínio da leitura e escrita. O documento afirma: “no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leituras de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeos, telejornais”. (BRASIL, 1997:61)

Nas orientações didáticas embora se aborde a possibilidade de trabalho com uma diversidade de fontes

cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por

meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte). (BRASIL, 1997: 79)

O destaque é dado ao trabalho com leitura e interpretação de fontes escritas, principalmente as bibliográficas, detalhando os procedimentos que o professor pode adotar. Trata-se de especificações claras que contribuem com o trabalho docente, já com os demais tipos de fontes as orientações tem um caráter geral e pouco específico. O que pode não estimular o professor a utilizar tais fontes, pois estas são recentes, no ensino de História, o que causa certa insegurança no educador que não foi preparado para utilizá-las.

No entanto como vimos às fontes escritas desde a constituição da História Moderna, foi extremamente valorizada. É historicamente recente o uso intensivo dos demais tipos fontes históricas o que justifica a abordagem feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A perspectiva teórica e metodológica apresentada nos PCNs, principalmente no que se refere ao conceituação e utilização de fontes históricas, constitui um bom referencial para elaboração de planos de ensino que contemplem uma educação histórica escolar significativa.

3.5 - A fonte histórica: o seu uso científico e no processo de ensino e aprendizagem.

Houve no decorrer deste capítulo a preocupação em apresentar as especificidades da utilização de fontes históricas no âmbito científico, no uso que o historiador faz dela e o uso destas no ambiente escolar, pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Esta diferenciação é necessária, inclusive para compreensão de que o que é fonte histórica para o *métier* do historiador pode não ser para o professor na prática pedagógica. E vice versa. Isto porque os objetivos de trabalhos são diferentes.

O historiador, através da pesquisa e metodologias próprias constrói uma narrativa histórica com pretensões de verdade, por isto o conhecimento elaborado por ele passa por diversos critérios de validade e de aceitação ou não na comunidade científica. Estes critérios levam em conta desde os procedimentos de pesquisa adotados à perspectiva teórica, as fontes utilizadas, as interpretações até a sua forma de apresentação, a historiografia.

Em sala de aula a utilização das fontes prioriza a construção do saber histórico escolar. O aluno elabora um novo conhecimento para si. A utilização dos procedimentos da pesquisa histórica, entre eles a formulação de hipóteses, as inferências sobre as fontes, o confronto das idéias com os colegas e professor, a discussão com a historiografia

existente, a constituição de uma narrativa, - são através da mediação do professor, um recurso didático extremamente valioso para uma aprendizagem significativa, em que o discente compreenda a razão de estudar tal assunto, em que haja uma elaboração cognitiva de um conhecimento e que este possa ser utilizado conscientemente seja no plano intelectual seja na práxis.

No entanto esta construção de um saber histórico por parte do aluno, está numa perspectiva escolar, de aprendizado. Na maioria das vezes nesta etapa de estudos, os anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno está refazendo os passos, já trilhados por historiadores, por intelectuais, pela mídia, pela cultura popular em busca de um saber, que ele constrói para si, mas que já foi construído anteriormente. Trata-se na verdade de uma reconstrução que é extremamente importante no processo-ensino aprendizagem.

Isto é muito claro no processo de aquisição da escrita. A Língua Portuguesa já está criada, no entanto o aluno tem todo um trabalho intelectual de recriá-la para compreender e fazer uso da escrita. Assim ocorre com a construção do saber histórico escolar.

O objetivo no ambiente escolar não é constituir cientificamente um saber como se faz na História enquanto ciência. O saber construído pelo aluno pode ser inválido historicamente nos seus aspectos científicos, mas didaticamente foi imprescindível para a aprendizagem do saber histórico escolar. Por exemplo, em contato com objetos utilizados para torturar escravos brasileiros e de posse com classificados de jornais a respeito de escravos fugitivos, e outras fontes, o aluno pode construir uma narrativa que justifique e faça apologia à escravidão. Pode supor que estes instrumentos eram utilizados em último caso, para pessoas ruins que de fato deveriam ser castigadas, por não estar cumprindo adequadamente o que foi solicitado. Ela pode não estar considerando a violação do direito de liberdade, e que a primeira violência feita, foi a de escravizar e, portanto a violência física é ilegítima. Esta construção intelectual será válida para que com a mediação do professor o aluno possa desconstruí-la. Neste processo, o trabalho intelectual realizado pelo discente, garantirá uma aprendizagem significativa de uma abordagem histórica válida.

Outro fato a ser considerado é que o professor pode utilizar qualquer material didático como fonte histórica no processo de ensino e aprendizagem. Compreendo o conceito de material didático presente nos PCNs

são materiais didáticos todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula – livros-manuais, apostilas e vídeos -, como também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino.

Neste contexto o livro didático pode constituir-se em uma fonte histórica em sala de aula. O professor pode propor uma investigação a partir destas, sobre a sua criação, os seus objetivos. Realizar comparações de concepções historiográficas presentes em dois ou mais livros, assim por diante. Na perspectiva do trabalho do historiador com os mesmos materiais didáticos podem assumir outro estatuto, diferente daquele assumido no processo ensino-aprendizagem.

Em suma, é a concepção teórica e o objetivo do trabalho que definirá algo como fonte, seja para o historiador seja para o professor.

CAPÍTULO 4

OS ALUNOS E AS FONTES HISTÓRICAS

Para que as Ciências Sociais sejam disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que eles têm, bem como a configuração de sua visão da realidade pode estar baseada em aproximações científicas do seu entorno social, político e cultural, é imprescindível que a educação ofereça uma didática dessas disciplinas que considere a natureza desse tipo de conhecimento.

Joaquim Prats³⁵

4.1 – A utilização de fontes históricas durante as aulas observadas

Para a realização da pesquisa, observaram-se as aulas de História em oito classes, sendo duas classes de cada ano do ensino fundamental a partir do 2º ano. Procurou-se

³⁵ PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 194.

primeiramente investigar se os professores fazem ou não uso de fontes históricas durante as aulas.

Como já foi salientado nunca houve um curso de capacitação na área de ensino de História, no entanto os professores da rede têm utilizado os PCNs para elaboração dos planos de ensino, e como já se constatou os Parâmetros propõem uma didática que faça uso dos procedimentos da pesquisa histórica, enfocando as possibilidades de trabalhos com diversas fontes históricas.

Os livros didáticos adotados nas escolas municipais também apresentam reproduções de fontes históricas e trazem sugestões de trabalho com elas, principalmente com fonte oral.

Deve - se considerar que os professores formados após o ano 2000 estudaram em seus cursos de Pedagogia as propostas de ensino de História que contemplam a utilização de fontes históricas. Portanto há de uma certa maneira um conhecimento por parte do professor de alguns elementos epistemológicos e metodológicos que propiciam um trabalho com as fontes históricas e com os procedimentos da pesquisa histórica.

Dos cinco planejamentos anuais de ensino das classes participantes da pesquisa em que tive acesso, dois deles contemplam nos procedimentos metodológicos o uso de fontes históricas. São eles, o do 2º e do 4º anos.

Quadro 2: Dados do Plano anual de ensino de História do 2º ano

Objetivo geral	Procedimentos metodológicos
Desenvolver o conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, cognitiva e física, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania, desenvolvendo noções de tempo e espaço.	Estratégias: Pesquisas, excursões, entrevistas, observação da vida real, trabalho com documentos históricos (escritos, orais e visuais) ; recorte e colagem, relatos orais e escritos, registros gráficos, projeção de filmes infantis, informática, trabalho em grupo.
Bibliografia LUCENA, Ana Lúcia. Et alli. Trança criança: uma proposta construtivista: História e Geografia , 1ª série. São Paulo: FDT, 1998. NEMI, Ana Lúcia. Et alli. Novo tempo: História e Geografia, 1ª série . São Paulo: Scipione, 1999.	

Fonte: Pesquisa da autora

Quadro 3: Dados do plano anual de ensino de História do 4º ano

Objetivo geral	Procedimentos metodológicos
O aluno deverá ser capaz de reconhecer as mudanças e permanências nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece entre si e com outras localidades, no presente e no passado.	Estratégias: aulas expositivas, debates, pesquisas, coletas de dados, entrevistas, leituras e análise de fontes históricas, visitas as exposições, uso de jornal e revistas, trabalhos individuais e grupais e exercícios variados.

Fonte: Pesquisa da autora

Entre os planejamentos analisados, chamou atenção o fato do plano do 2º ano citar uma bibliografia, o que não é comum nos planos dos professores da rede municipal investigada, mostrando a preocupação da docente em consultar livros didáticos para a elaboração de sua proposta de ensino.

Durante as aulas observadas na classe do 2º ano, cujo planejamento colocou-se em evidência, presenciou-se em duas delas a utilização de fontes históricas representadas no livro didático. Trata-se do livro *Conversando sobre História, 1ª série*, de autoria de Francisco Coelho Sampaio.

Na aula do dia 23 de outubro de 2007 a professora após ter dito aos alunos que iriam estudar o lugar onde moravam. Passou o seguinte texto na lousa para ser copiado por eles em um caderno específico de História:

Onde moro

A rua onde moramos é muito importante para nós. Ela faz parte da nossa história.

Cada lugar tem uma história.

Após os alunos terem realizado a cópia, a professora teve o seguinte diálogo com a classe:

P: Nós estamos falando de casas, onde será que essa casa fica?

A: Na cidade

P: Na cidade tem casas e as casas ficam aonde? Nas ruas, então todo mundo aqui mora na mesma rua?

A: Não, sim.

P: Não, alguns moram na mesma rua que o outro, mas mora todo mundo na mesma rua? Não. Cada um mora numa rua, cada pessoa numa rua. Será que a rua que a gente mora é importante também?

A: É

P: “A rua onde moramos é muito importante” (lê o texto na lousa apontado com a mão) por que será?

A: Porque a rua tem casa, tem calçada pra andar.

P: “Por que ela faz parte da nossa história” (lê o texto na lousa apontado com a mão), as ruas são todas iguais?

A: Não

P: “Cada lugar tem suas histórias” (lê o texto na lousa apontado a mão), vamos lá na página 56. (refere-se ao livro de História que estava na carteira dos alunos) Como é dividida a cidade? Têm as ruas, as avenidas... A cidade de Tarumã é dividida por ruas, então tem a rua aqui perto, a rua que vira, que rua sobe. Então a cidade é dividida em bairros, depois ela é dividida em ruas. Olha que engraçado a Vila das Árvores, qual que é o nome das ruas? As ruas têm nome de que? De árvores, olha por exemplo Flamboyants é nome de uma árvore. Quem mora na Vila das Árvores?

A: Comentários

P: Então na Vila das Árvores cada rua tem o nome de uma árvore. Na vila dos Pássaros as ruas têm nome de quê? De passarinhos. Qual o nome da rua que você mora?

A: João de Barro

P: Então cada bairro vai ter os nomes das ruas de uma coisa, a Vila das Árvores vai ter nome de árvores, a Vila dos Pássaros nomes de pássaros. Cada bairro aqui tem uma história, será que a Vila dos Pássaros sempre foi daquele jeito? Não era só tinha mato lá, não tinham as ruas, cada lugar tem uma história. Tarumã nem sempre foi assim, era mato depois fizeram as ruas, as escolas. Eu vou ler esse quadrado aí em baixo. Agora eu vou contar uma história pra vocês. (Passa a ler o texto da atividade da página 56 do livro – ANEXO 2). “*A Dona Cecília Apollônio Motta nasceu na cidade de São Paulo em 1928. Aos 66 anos de idade ela deu uma entrevista para o Museu da Pessoa, na Internet*”. Ela deu entrevista sobre o bairro que ela mora, olha o que ela escreveu, eu vou ler esse quadrado aí, “*Eu praticamente morei sempre no Cambuci... Ah, o bairro do Cambuci era uma beleza, um lugar onde as crianças podiam brincar na rua à vontade, com um numero muito grande de italianos. A Rua Antônio Tavares*”, é o nome da rua que ela morava, “*não tinha calçamento nenhum*”, o que é calçamento?

A: Calçada

P: Calçada, então a rua que ela morava não tinha calçada, “*naquela época era uma rua muito tranqüila. Quando passava um carro por ali a gente: ‘ô, um automóvel!’*” Quando passava carro eles nem acreditavam porque não passava quase carro na rua. “*Ficavam todos entusiasmados. Era tão calmo que a criançada podia brincar à vontade. Hoje tem um movimento tremendo, passa automóvel a todo momento*”. Então isso aqui foi o que a Dona Virgínia falou sobre a rua onde ela mora, vamos ver a foto do lado aí (Mostra a foto apresentada na página 57 do livro – ANEXO 3– mas não desenvolve as atividades propostas pelo livro em relação à foto), a rua era igual ela falou, dava pra brincar na rua? E agora dá pra brincar na rua?

A: Não

P: Ela falou que agora é muito movimentada essa rua. Dá pra ficar correndo aí com bola?

A: Não.

P: Todo lugar onde nós moramos tem uma história, essa foi à história da Dona Virgínia, o bairro que ela morava nem sempre foi desse jeito que ta na foto aí, não tinha calçamento. E a rua onde vocês moram será que sempre foi do jeito que é hoje? Cheia de calçada?

A: Não, a minha era cheia de pedra.

P: Então ele morou numa rua que não tinha asfalto, era tudo pedra. Então gente cada lugar tem uma história que foi mudando com o passar do tempo.

A professora continuou a leitura do livro, passando a enfatizar o nome das ruas. No entanto nos atemos ao relato feito em que houve a utilização de uma fonte histórica oral e de uma de fonte iconográfica, a reprodução da foto do bairro de Cambuci, São Paulo em 1988.

Inicialmente cabe destacar a fonte oral utilizada. Ao se trabalhar com um relato de vida de uma senhora, a professora possibilitou aos alunos compreenderem que cada pessoa tem uma história de vida e que a sua memória contribui para a construção da história de uma sociedade. Quando os alunos são convidados a compararem a sua rua e as de sua cidade com

a rua relatada pela senhora e retratada na fotografia eles percebem que também possuem uma história.

A junção do relato com a fotografia da cidade em questão, possibilitou os alunos identificar as mudanças ocorridas que são narradas pela moradora e estabelecer relações entre a sua cidade e a cidade fotografada.

Tratava-se de uma aula para alunos de sete anos, em processo de alfabetização, em que através da mediação didática realizada pela professora foram capazes de realizar algumas inferências sobre as fontes apresentadas. Inferências embrionárias, mas que correspondeu aos referenciais teóricos e metodológicos da professora.

Na aula seguinte de História, que ocorreu no dia 30 de outubro de 2007, o livro didático foi novamente utilizado e desta vez todas as atividades propostas foram realizadas com os alunos.

A professora iniciou a aula escrevendo na lousa o seguinte texto:

Minha rua tem um nome

Algumas avenidas, ruas, praças se tornaram famosas porque foram citados em músicas.
Além dos poetas, muitos pintores fizeram quadros inspirados por lugar onde moraram.

Após os alunos terem o copiado, a professora fez a leitura do texto e passou a utilizar o livro didático, realizando a leitura deste e explicando as atividades por diversas vezes coletivamente e individualmente. Destacar-se-á neste momento as atividades da página 73, reproduzida a seguir.

2. Observe o quadro:



Candido Portinari. *Futebol*, 1935. Óleo sobre tela, 97 x 130 cm. Coleção particular.

No diálogo entre a professora e os alunos, chamou-me atenção às respostas dadas no terceiro item da atividade A, em que os alunos deveriam levantar hipóteses: Em sua opinião, como é a vida das pessoas no lugar retratado pelo artista?

Alegre. Divertida, eles jogam bola. Triste, tem cemitério. Muito pobre, eles não tem calçados.

A cruz na imagem impressionou alguns de maneira que quando a professora solicitou que eles realizassem a atividade B, dois deles desenharam um cemitério.

Novamente tem-se um trabalho com uma fonte histórica secundária reproduzida pelo livro didático, contemplando mais a leitura da imagem do que inferência sobre esta, no entanto este é um tipo de procedimento necessário para que os alunos se familiarizem com o trabalho com fontes iconográficas e iniciem o levantamento de hipóteses.

Este tipo de atividade de leitura de imagens e levantamento de hipóteses é a mais freqüente nos livros didáticos. Em alguns há um bom direcionamento para que os alunos façam inferências. No entanto nem sempre os professores observados fizeram uso destas atividades, utilizando, em algumas ocasiões, a imagem como mera ilustração e dispensando as interrogações propostas pelo livro. Isto ocorreu mais de uma vez em todas as turmas observadas.

Em relação às aulas do 4º ano cujo planejamento contempla o uso de fontes, em três das seis aulas observadas foram utilizadas fontes históricas sugeridas pelo livro didático

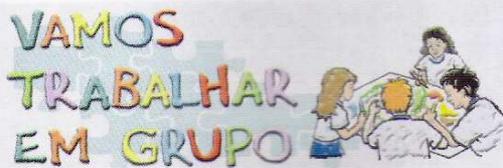
Conversando Sobre a História, cuja coleção também é utilizada em uma das classes de 2º ano observadas. As fontes apresentadas pelo livro são trechos de obras historiográficas, representação de obras de artes, textos literários, e depoimentos.

Das três aulas, selecionou-se aquela que houve um maior número de atividades envolvendo fontes históricas. Trata-se da aula do dia 13 de setembro de 2007.

A professora pediu aos alunos que abrissem o livro didático de História e fizessem à leitura silenciosa da página 75 a 80.

Tais páginas compõem o quarto capítulo do livro com título: **Trouxeram uma herança marcante para a cultura nacional**, iniciando com a apresentação de três imagens com o intuito de mobilizar os alunos para a aprendizagem e realizar o levantamento de conhecimentos prévios.

Após um breve texto informativo sobre as influências portuguesas, problematizando o catolicismo como herança religiosa deixada pelos portugueses, propõe-se uma atividade em



Sob a orientação do professor, vamos analisar alguns registros. Siga os passos:

1º passo

Toda a turma

Observem esta seqüência de imagens. Depois, conversem com seus colegas e professor sobre as questões a seguir:



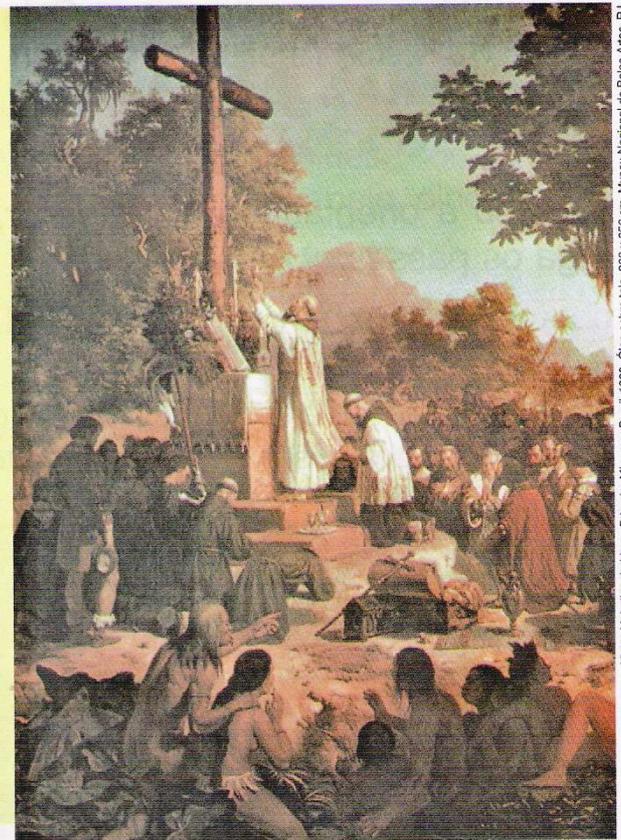
Oscar Pereira da Silva. *Desembarque de Cabral em Porto Seguro*, 1904. Óleo sobre tela. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Oscar Pereira da Silva. *Desembarque de Cabral em Porto Seguro*.



is, Rio de Janeiro.

- a) Qual foi uma das primeiras ações dos portugueses ao desembarcar no Brasil em 1500?
- b) Em sua opinião, por que eles fizeram isso?
- c) O que os índios retratados estão fazendo?
- d) Em sua opinião, os índios entendiam o que estava acontecendo? Explique.



Victor Meirelles de Lima.
Primeira Missa no Brasil.

Você já sabe sobre a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Leia agora outro trecho dela:

“Ao domingo de Páscoa pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e sermão (...). E assim foi feito. Mandou (...) levantar um altar mui bem arranjado. E ali (...) fez dizer missa, a qual disse o padre frei Henrique, (...) e (...) foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. (...)

Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta.

- Segundo o relato de Pero Vaz de Caminha, o que os índios fizeram logo após a missa?
- Na sua opinião, por que eles fizeram isso?

2º passo

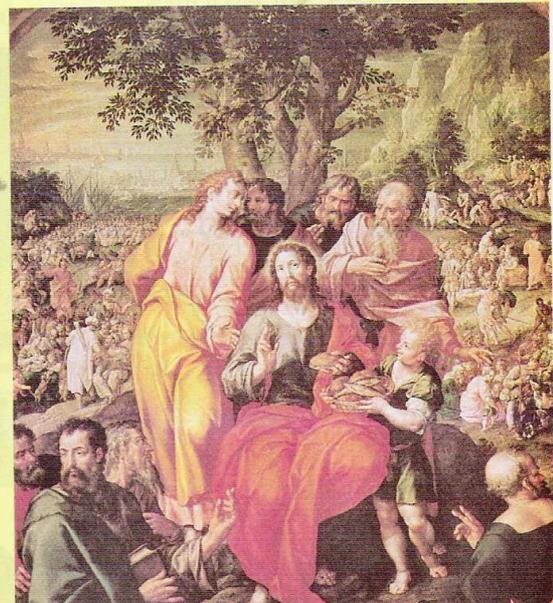
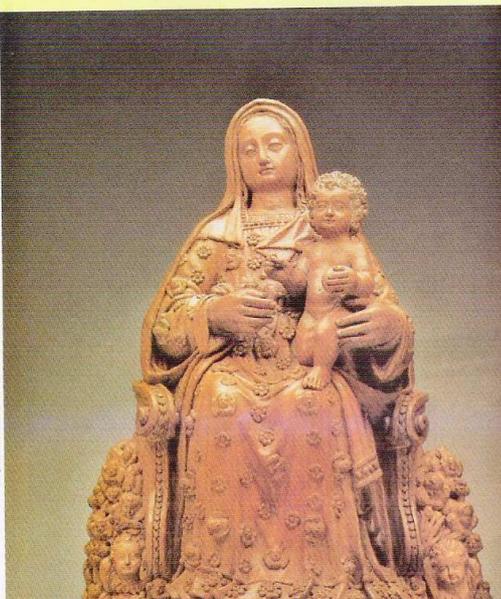
Em pequenos grupos

Com base nos registros analisados, cada equipe vai elaborar um pequeno texto como legenda para as imagens. Em seguida, apresentará seu trabalho ao restante da turma.

Como a religião foi ensinada

Os portugueses eram cristãos, assim como outros povos da Europa, ou seja, tinham como religião o cristianismo.

Frei Agostinho de Piedade. Nossa Senhora do Monte Serrat, c. 1635. Bahia. Barro cozido com restos de policromia, altura 82 cm. Arquivo do Mosteiro de São Bento de São Paulo/Foto: Romulo Fialdini.



Henrick de Cleef. Jesus e o milagre dos peixes, século XVI.

A atividade proposta com as imagens possibilita a leitura destas e o estabelecimento de relações entre elas, exige o levantamento de hipóteses e oferece uma fonte escrita, trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, para que se interprete e estabeleça relações entre o texto e as imagens, solicitando ao final a elaboração de uma pequena produção textual como legenda para as imagens. Os alunos demonstraram entusiasmo em realizar a atividade em grupo, como legendas surgiram as seguintes.

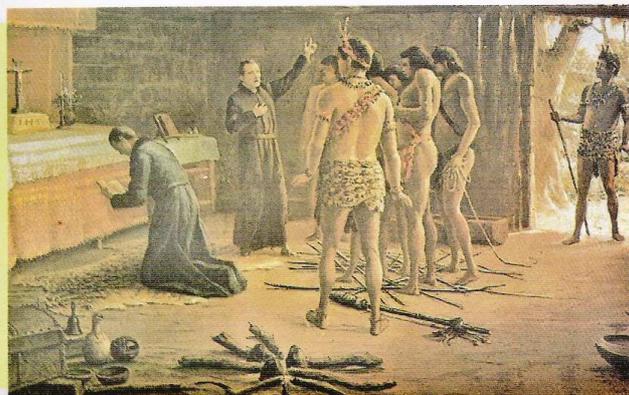
“Os portugueses chegam ao Brasil e encontram os índios armados, então ensinam a eles a fé em Jesus Cristo, construindo uma cruz e rezando uma missa.”

“O encontro entre os índios e os portugueses foi marcado pela religião. Os portugueses ensinaram os índios a acreditarem em Deus”

Ainda no capítulo quatro, na página 81, há outra atividade com fontes históricas.

Os primeiros jesuítas

No dia 29 de março de 1549, desembarcaram no Brasil os seis primeiros jesuítas vindos de Portugal. Eram liderados pelo padre Manoel da Nóbrega. Muitos vieram depois. Além de Nóbrega, destacaram-se, entre os jesuítas que vieram para a Colônia, os padres José de Anchieta, contemporâneo de Manoel da Nóbrega, e Antônio Vieira, que viveu no Brasil no século XVII. Esses dois religiosos deixaram rica herança literária em forma de sermões, poemas e outros escritos.



Os jesuítas José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, retratados pelo artista Benedito Calixto.

A partir da representação da capa de um livro, solicita-se a interpretação de elementos explícitos e o levantamento de hipóteses. Embora não tenha sido possível aos alunos manusearem o objeto utilizado como fonte histórica à atividade apresentou um livro e possibilitou aos alunos evidenciar as intencionalidades em que os livros são escritos.

Foi interessante observar a estranheza que causou nos alunos a grafia das palavras. Em um primeiro momento afirmaram que não se tratava da língua portuguesa mas que deveria ser inglês ou espanhol. Depois que a professora foi fazendo as intervenções e lendo a capa do livro com eles, eles se convenceram que se tratava de sua língua pátria, mas exigiram saber porque as palavras estavam “erradas” em um livro. A professora então chamou atenção para data em que o livro foi escrito e afirmou “*Com o passar do tempo as pessoas modificam a maneira de falar e de escrever algumas palavras. Têm umas que nem se falam mais, por exemplo vós mercê, e outras que a gente cria.*”

Os alunos também começaram a falar da sua turma de catequese e das catequistas, afirmando “*Eu não tenho livro de catecismo, mas a minha professora da catequese usa um livro e uma bíblia.*”

Após o debate gerado pela atividade os alunos responderam com facilidade as questões do exercício.

Em outras duas classes observadas também realizou-se alguns estudos envolvendo fontes históricas a partir dos livros didáticos e textos informativos, na mesma perspectiva dos exemplos dados acima.

O uso da fonte histórica nas aulas observadas não contemplou a realização de todos os procedimentos de pesquisa histórica: formulação de hipóteses, classificação das fontes históricas, análise da fonte e de sua credibilidade, causalidade e explicação histórica. Tratou-se de atividades de leitura de fontes e levantamento de hipóteses sem a intenção de realização de pesquisa.

Outro dado a ser considerado é o fato das fontes históricas utilizadas se tratarem de reproduções e representações de fontes originais o que não favorece o manuseio e o conhecimento da real dimensão do objeto retratado, no entanto não deixa de ser considerada uma fonte histórica secundária, pois seu uso didático almejou perspectivas históricas, as quais inclusive podem ser extrapoladas para contemplar todos os procedimentos da pesquisa histórica.

É importante enfatizar que na maioria das atividades propostas houve mais de uma fonte histórica sobre o tema estudado, e em várias ocasiões tratou-se de imagens e textos proporcionando aos alunos estabelecerem relações entre elas e confrontá-las.

Outras análises poderiam ser feitas a respeito da metodologia do professor, da estrutura das atividades e dos textos, no entanto a preocupação foi em verificar se fontes históricas eram utilizadas em sala.

4.2 - Os alunos e a noção de fonte histórica

Cento e sessenta alunos, das oito classes participantes da pesquisa responderam a um questionário (anexos 4, 5 e 6), composto por questões variadas: identificação e preferências pessoais a respeito das aulas de História; noções de temporalidade e de fontes históricas; e inferências sobre os vestígios do passado. Embora o foco da pesquisa fosse a noção e compreensão dos alunos acerca das fontes históricas, optou-se por apresentar uma variedade de questões, por compreender que para a realização de um trabalho didático com fontes históricas são necessárias a utilização de várias ferramentas e noções cognitivas como: noções temporais, a habilidade de interpretar, de analisar, de criticar, de produzir textos, de argumentar, de pesquisar, de estabelecer relações entre outras.

Uma preocupação perpassou a elaboração do questionário: o vocabulário a ser utilizado. Havia o interesse de que algumas questões fossem feitas a todos os alunos, principalmente as referentes à identificação e preferências pessoais. Não se tratava de

simplificar ou banalizar as palavras, ao contrário, na faixa etária e de escolarização em que se desenvolveu a pesquisa, evidencia-se a habilidade do professor em fazer-se compreender pelos alunos, e ampliar gradativamente o vocabulário dos mesmos, apresentando novos conceitos, que são imprescindíveis no conhecimento escolar.

Ao serem questionados sobre os vestígios do passado, a maior parte dos alunos demonstrou compreender que estes podem ser utilizados para investigação histórica.

Para as classes de 2º e 3º anos, propôs-se aos 62 alunos, entre outras, as seguintes questões.

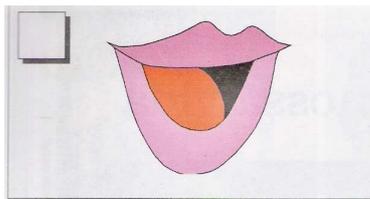
1. Leia com atenção o texto abaixo e depois faça o que se pede.³⁶

Todos nós temos uma história de vida.

Para conhecer essa história, usamos fotografias, objetos, roupas, anotações, desenhos, filmes, gravações, lembranças de memória, diário, entre outros. Eles são os documentos ou fontes da nossa história.

Mirna Lima.

Pinte os quadrinhos com os nomes das fontes que você acha que podem ajudar a contar a sua história.



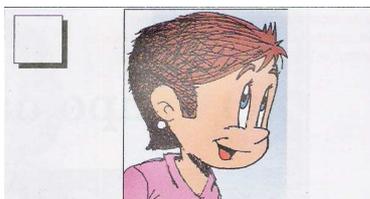
Depoimentos de pessoas.



Desenhos.



Gravações e filmes.



Fotografias.



Documentos escritos.



Objetos.

Das respostas dadas obteve-se os seguintes dados:

Tabela 3 – Tabulação das respostas dos alunos à atividade 1.

Resposta/série	2º ano	3º ano
Depoimentos de pessoas	50%	78%
Desenhos	42%	64%
Documentos	57%	70%

³⁶ Atividade proposta pelo livro *Porta Aberta: História e Geografia, 1ª série*, de autoria de Mirna Leite, editado pela FDT em 2002, p.11 e 41 (com adaptações).

Gravações e filmes	81%	78%
Fotografia	46%	70%
Objetos	54%	67%

Fonte: Pesquisa da autora.

Nesta questão todos os elementos poderiam ser assinalados, tendo em vista poderem constituir-se como fontes históricas.

No 2º ano, a história pessoal dos alunos ganha destaque. E esse estudo é feito, na maioria das vezes, recorrendo à família, a objetos, fotografias, vestimentas, certidões de nascimento. No 3º ano, a história do município é trabalhada. Embora os professores quase não solicitem pesquisas e entrevistas, eles utilizam um encarte distribuído pela prefeitura aos munícipes e às escolas, onde constam fotos antigas da cidade, depoimento de moradores pioneiros ou de seus filhos e algumas comparações com o passado e o presente da cidade. O que permite aos alunos de uma forma indireta, visualizar a utilidade e variedade das fontes históricas.

Os dados obtidos mostram que mesmos os alunos no início de sua alfabetização histórica, entendem que podem recorrer a vários vestígios para investigar a sua própria história e são capazes, nos anos subseqüentes de ampliar essa compreensão de fontes no que diz respeito à história não só pessoal, mas também de uma coletividade.

Destaca-se, o fato de o menor índice assinalado pelos alunos serem o desenho. Possivelmente não consideraram que este tipo de registro permitia conhecer a sua de vida, porque além de se tratar de uma atividade lúdica, normalmente as suas produções depois de um tempo, ou até mesmo imediatamente, são descartadas. Além disso, ainda falta-lhes a total compreensão que fazem parte da história, assim como os demais seres humanos.

Salienta-se também o valor dado às gravações e filmes. Para as crianças, uma vez gravadas ou filmadas - principalmente em eventos, como suas festas de aniversários, ou nas atividades escolares, o que é uma prática da prefeitura, gravar anualmente os alunos em atividades na sala de aula para projeção em eventos públicos – a imagem é o reflexo da realidade, de algo que aconteceu. Isso exige que o professor tenha cuidado ao trabalhar com filmes, sobretudo nesta faixa etária, para que a imagem não seja utilizada como representação do real, do concreto, “algo mais fácil”.

(...) todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, portanto no sentido de mostrar ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido – também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e, da mesma forma como na História, é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente. (SALIBA, 1993,94)

Ainda para, os 36 alunos das classes de 3^a ano, cuja história do município está no planejamento anual dos professores, propus a seguinte atividade:

2. Para conhecer a história da nossa cidade podemos

- a) perguntar aos moradores mais velhos como era a cidade antigamente.
- b) olhar as fotografias antigas.
- c) ler os textos que foram escritos naquela época.
- d) recorrer a documentos escritos deixados pelas pessoas (certidão de nascimento, jornais, diplomas, etc).
- e) todas as alternativas anteriores nos oferecem fontes para conhecermos um pouco sobre a história de Tarumã.
- f) nenhuma das alternativas anteriores.

A maioria dos alunos não compreendeu que só poderiam assinalar uma alternativa. Talvez porque fossem identificando em várias delas a possibilidade de conhecer a história do município, portanto ao tabular considerou-se cada alternativa isoladamente, obtendo o seguinte resultado:

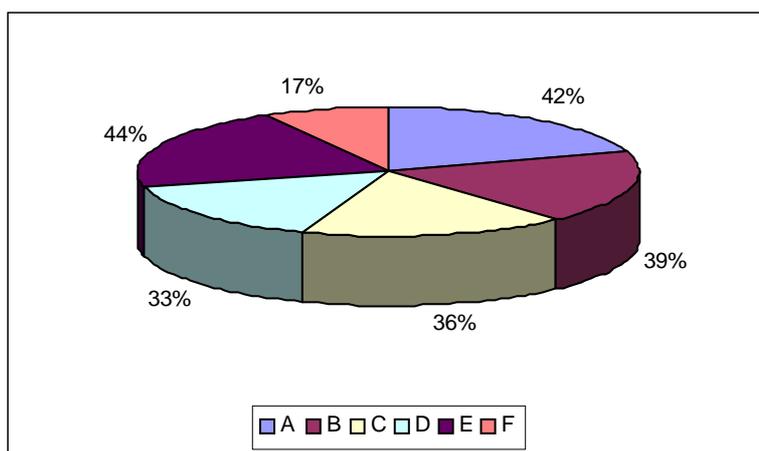


GRÁFICO 5 – Tabulação das respostas dos alunos à atividade 2.

Fonte: Pesquisa da autora.

Pelos números podemos perceber a maioria dos alunos, 83%, consideraram uma ou mais fontes para a investigação da história da cidade. Destacando assim, a compreensão de fontes e de suas variedades. O que favorece a oportunidade de um trabalho com a história da

localidade, utilizando os procedimentos da pesquisa histórica, com a possibilidade de recorrer às múltiplas fontes consideradas pelo aluno.

Aos alunos dos 4º e 5º ano, solicitei que fizessem entre outras, as atividades a seguir.

3. *Pedro é um menino de dez anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha dois anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período?*³⁷

- (a) *A memória de seus pais.*
- (b) *Os livros infantis que compramos nas livrarias.*
- (c) *Seus cadernos e anotações pessoais.*
- (d) *Os móveis de sua casa.*

Teve-se como resultado.

TABELA 4– Tabulação das respostas dos alunos à atividade 3.

Resposta / série	4º ano	5º ano
A memória de seus pais	51%	79%
Os livros infantis que compramos nas livrarias.	15%	5%
Seus cadernos e anotações pessoais.	21%	14%
Os móveis de sua casa.	13%	2%

Fonte: Pesquisa da autora.

O que se procurou averiguar na atividade foi o critério de plausibilidade histórica. Para realização de um trabalho com fontes históricas o aluno deve levar em consideração os aspectos de aceitação ou não de determinado objeto para constituí-lo como fonte. Tem que ser capaz de inferir, “sobre a situação de não letramento de Pedro a partir do dado de sua idade (2 anos). Da mesma forma, teria que diferenciar, entre as opções, a fonte que possibilitará a construção de uma história individual, no caso a memória de seus pais e amigos”. (UFJF, 2001,27).

Embora os resultados da terceira atividade apontem um bom índice de acerto nas turmas do 5º ano, 79% e um índice razoável nas turmas do 4º ano, 51%. Evidencia-se a necessidade de um trabalho que contemple a seleção de fontes históricas para que os alunos

³⁷ Atividade proposta pelo PROEB/MG (com adaptações).

sejam capazes de identificar o que pode ser constituído como fonte histórica de acordo com o que se pretende investigar. .

Na atividade a seguir além do critério de plausibilidade, procurou-se observar o conhecimento dos alunos acerca das inovações e permanências de objetos da cultura material.

- 4. Uma família viveu há 300 anos atrás. Fazem parte da história dessa família os seguintes objetos.**³⁸
- (a) Computadores e máquinas de escrever.
 - (b) Livros e televisão.
 - (c) Cartas e cadernos de receitas.
 - (d) Automóveis e ferro elétrico.

O resultado está apresentado na tabela a seguir.

Tabela 5: Tabulação das respostas dos alunos à atividade 4.

Resposta/série	4º ano	5º ano
Computadores e máquinas de escrever.	0%	9%
Livros e televisão.	33%	14%
Cartas e cadernos de receitas.	34%	61%
Automóveis e ferro elétrico	33%	16%

Fonte: Pesquisa da autora.

Os alunos deveriam inferir que há trezentos anos atrás, dos objetos citados só existiam as cartas e os cadernos. Em relação às turmas do 4º ano, a aproximação dos resultados, em média 33% para cada alternativa revela a dificuldade de um deslocamento temporal e o pouco conhecimento dos processos tecnológicos sofridos a cada geração. É interessante notar que entre os alunos do 4º ano todos consideram o computador uma invenção recente, o que não aconteceu entre os alunos do 5º ano, em que 9% consideraram esta possibilidade. A maior parte, no entanto, 61% assinalaram corretamente a resposta.

Cabe ainda, mais uma observação em relação à quarta atividade. Associando os resultados obtidos às aulas observadas, percebe-se que a ênfase dada à história política, acaba relegando a um segundo plano o estudo das permanências, desusos e modificações da cultura

³⁸ Atividade proposta pela PROEB/MG. com adaptações).

material ao longo do tempo, algo essencial na compreensão das contribuições e interação das sociedades anteriores com a nossa.

Nas duas próximas atividades aplicadas (5ª e 6ª) para as turmas do 4º e 5º ano, objetivou-se avaliar, por um lado, a concepção de História dos alunos e, por outro, a sua concepção de fontes históricas.

5. *Observe as imagens abaixo*³⁹:

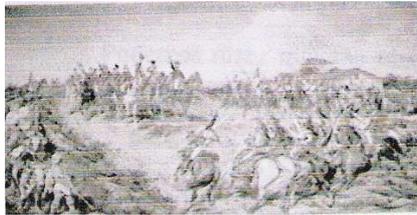


IMAGEM 1: Este quadro retrata o momento em que D. Pedro I declarou o Brasil independente de Portugal.



IMAGEM 2: A gravura do alemão Rugendas, feita no século XVII, mostra um grupo de indígenas pescando.

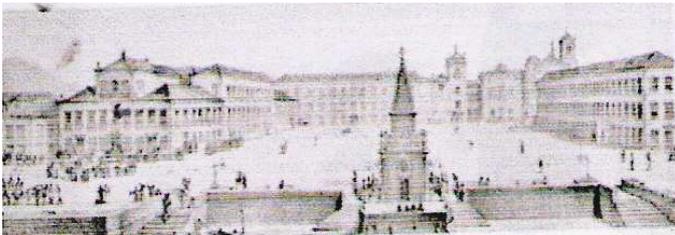


IMAGEM 3: Esta gravura, feita no século XIX pelo francês Debret, retrata um dia comum no Rio de Janeiro.

Quais imagens podem contribuir para o estudo da História?

- apenas as imagens que representam grandes fatos, como a imagem 1, podem ser úteis para o estudo da História.*
- a imagem 2 é mais antiga, ela é mais importante das três para o estudo da História.*
- só as imagens 1 e 2 podem ser usadas no estudo da História, porque a gravura de Debret (imagem 3) retrata um dia comum e não tem a menor importância histórica.*
- dependendo do que se quer estudar, todas as imagens acima reproduzidas podem ser utilizadas no estudo da História.*

Observe os resultados.

Tabela 6 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 5.

³⁹ Atividade proposta pelo PROEB/MG.

Resposta/série	4º ano	5º ano
Apenas as imagens que representam grandes fatos, como a imagem 1, podem ser úteis ao estudo da História.	21%	28%
A imagem 2 é mais antiga, ela é mais a importante das três ao estudo da História.	15%	23%
Só as imagens 1 e 2 podem ser usadas no estudo da História, porque a gravura de Debret (imagem 3) retrata um dia comum e não tem a menor importância histórica.	27%	16%
Dependendo do que se quer estudar, todas as imagens acima reproduzidas podem ser utilizadas no estudo da História.	37%	33%

Fonte: Pesquisa da autora.

6. Veja como o pintor Rugendas retratou o transporte de escravos num navio negreiro⁴⁰.



Rugendas. *Negros no porão do navio*.

Você acha que pinturas como a representada ao lado, podem ser úteis para o estudo da História? Explique.

As respostas, foram assim tabuladas:

Tabela 7 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 6.

Resposta/série	4º ano	5º ano
Sim	74%	80%
Não	16%	20%

Fonte: Pesquisa da autora.

⁴⁰ Atividade proposta pelo livro *Conversando sobre a História 3ª série*, de autoria de Francisco Coelho Sampaio, p102 (com adaptações).

Observando a média de porcentagens referente à atividade 5 e algumas das justificativas dadas na questão 6, percebe-se que os alunos reconhecem as obras de artes como fontes históricas, no entanto não está claro para estes como elas podem ser utilizadas. Em média apenas 35% identificaram que o uso da imagem depende do que está se investigando.

Leia algumas das justificativas apresentadas por alunos das classes de 5º ano.

“Sim porque nos mostram como era a vida dos escravos”. Bruna Fernandes, 11 anos.

“Sim porque fala sobre o passado dos escravos”. Rafael Arruda, 10anos.

“Sim, por dar uma idéia de como eles se sentiam”. Alexandre Prado. 12 anos.

Pôde se observar na maioria das classes, que não há um trabalho sistematizado com imagens. Embora os livros utilizados pelos alunos apresentem uma variedade de imagens; haja cartazes nas salas; e o contato com imagens virtuais através das aulas no laboratório de informática seja freqüente, poucas vezes o professor chama atenção para os detalhes das imagens e propõem um estudo das mesmas, relegando a imagem a mero papel de ilustração. Talvez isso explique algumas das justificativas abaixo dadas por alguns alunos do 5º ano.

“*Não, porque as pinturas não tem nada haver com isso*”. Sueli Maximiano, 10 anos.

“*Não porque é só uma pintura*”. Guilherme Alves, 11 anos.

“*Eu não acho, porque não dá sentido*”. Michele Neves, 12 anos.

Perde-se a oportunidade, de trabalhar nesta faixa etária, a percepção visual dos alunos, que crescem rodeados cada vez mais pelas imagens.

O historiador Peter Burke (2004:101), afirma que “uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo, como o da impressão, por exemplo, o que um texto leva muito mais tempo para descrever de forma mais vaga”. Por isso mesmo, a imagem além de servir para motivar os alunos, para o estudo da História é capaz de revelar detalhes da cultura material que as pessoas à época teriam considerado como dados e deixado de mencionar em textos, constituindo-se em importante fonte histórica na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns.

Contudo, deve-se levar em consideração o fato de que o emprego de imagens como evidencia histórica também tem seus problemas. “Pintores e tipógrafos não trabalhavam tendo em mente futuros historiadores e o que os interessava, e a seus clientes, podia não ser a exata representação da rua de uma cidade”. (BURKE, 2004:105). Ou seja, as intenções dos artistas podem ser variadas e, a sua preocupação não é necessariamente representar o mundo visível

de forma fiel, a pintura pode ser realizada para idealizar uma determinada realidade ou até mesmo fazer uma alegoria.

Mesmo diante dos problemas apresentados pelo uso de imagens e de outras fontes históricas estas não devem ter sua importância reduzida no processo de aquisição do saber histórico escolar.

Em relação à concepção de História dos alunos que se procurou investigar, percebe-se que tanto nas turmas de 4º e de 5º ano, os resultados se aproximaram, e o que predomina é uma visão tradicional da História em que somente grandes fatos e coisas antigas devem ser estudados pela História.

Ainda, investigando as noções que os alunos do 4º e 5º ano têm de fontes históricas propus uma outra atividade com um documento escrito e já estudado em duas das classes observadas.

7. Quando os navegadores portugueses aportaram no Brasil, em 1500, precisavam dar notícias ao rei de Portugal Dom Manuel, relatando o contato com a terra que acabavam de chegar. Para isso, em primeiro de maio, Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota, escreve uma carta que se tornou o primeiro documento escrito sobre a nossa terra⁴¹.

Leia um trecho da carta.

(...) “esta terra, Senhor, parece-me que da ponta que mais contra o sul vimos, até a outra parte que contra o norte vem, de que nós deste ponto havemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas e outras brancas e terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chão e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos – terra que nos parecia muito extensa.

Até agora não podemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos, contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados (...). Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que querendo -a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por causa das águas que tem!”

⁴¹A
Foi

Agora responda:

f) *Você acha que esse tipo de documento pode nos ajudar a conhecer parte da História do nosso país? Por quê?*

Observe o resultado.

Tabela 8 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 7.

Resposta/série	4º ano	5º ano
Sim	92%	86%
Não	8%	14%

Fonte: Pesquisa da autora.

Quando se trata de um documento escrito que habitualmente é mais utilizado em sala de aula, os alunos apresentam menos dificuldade em reconhecê-lo como fonte histórica. Os motivos para tal foram variados, alguns argumentaram o fato de ser uma carta escrita há muito tempo ou por falar do passado.

“Sim, porque fala do passado”. Rafael Arruda, 10 anos.

“Sim, porque descreve o Brasil para Portugal e ele é antigo.” João Feitoza, 10 anos.

Outros relacionaram a fonte histórica à veracidade.

“Sim porque esse documento é verdadeiro, não é falso, por isso que ele pode ajudar”.- Letícia Miran, 10 anos.

No entanto a grande maioria das justificativas enfatizou o caráter descritivo do documento.

“Sim, porque esse documento faz parte da história do Brasil e também porque conta o que os portugueses acharam do Brasil assim que chegaram.” Bruna Fernandes, 11 anos.

“Sim, porque nos mostra como era nosso país, antes de ser desmatado, destruído.” Hernandes Reis, 10 anos.

“Sim pode nos ajudar a conhecer a História, porque fala dos acontecimentos do nosso país e fala dos indígenas”. Alexandro Prado, 12 anos.

Os resultados obtidos nestas atividades demonstram a receptividade e a compreensão dos alunos acerca das fontes históricas o que pode possibilitar a realização de um trabalho teórico – metodológico com os procedimentos da pesquisa histórica.

4.3 – Os alunos e a compreensão das fontes históricas

A utilização de fontes históricas pode auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades dos educandos e de seu raciocínio. Ao fazer deduções sobre as fontes, o aluno faz várias suposições, levanta várias hipóteses, a respeito desta. Válidas ou não historicamente, estas hipóteses exigem dos alunos a capacidade de observar, de comparar, de estabelecer relações e de elaborar uma narrativa explicativa. A exposição de suas idéias e o confronto com as dos colegas de classe, com as do professor e com outras fontes de informação possibilitará a elaboração de um raciocínio cada vez mais complexo, conduzindo a elaboração de um pensamento histórico válido.

Para isto se faz necessário uma metodologia de ensino e aprendizagem que favoreça a autonomia do educando na construção de seu conhecimento. O professor como mediador desse processo deve estar atento à maneira como conduz as atividades. Durante as observações em sala de aula, percebeu-se que são raros os momentos em que o docente estimula a leitura silenciosa e individual para depois realizar um trabalho de interpretação e confronto de idéias.

Se no início da alfabetização faz-se necessário o auxílio do professor para o aluno ler e conhecer o texto, ao transcorrer dos anos de escolaridade com a aquisição da alfabetização e ampliação do vocabulário, deve também ser ensinadas, técnicas de leitura e compreensão do texto e/ou imagem que ampliem a capacidade dos alunos de inferir e interpretar. Esse

procedimento é um dentre tantos outros que devem existir em uma prática pedagógica que vise a formação de um aluno leitor autônomo.

Ressalta-se aqui a leitura e interpretação de textos por considerar a metodologia utilizada por todos os professores participantes da pesquisa: nas aulas de História é realizada a leitura de textos didáticos com os alunos. Por isso perguntamos aos alunos do 4º e 5º ano:

8. Em relação aos textos que você estuda nas aulas de História, você entende⁴²
- () com facilidade.
 - () só entende depois que a professora explica.
 - () não entende

A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos.

Tabela 9 - Tabulação das respostas dos alunos à atividade 8.

Resposta/série	4º ano	5º ano
Entende com facilidade	10%	30%
Só entende depois que a professora explica	90%	65%
Não entende	0 %	5%

Fonte: Pesquisa da autora.

Foi baixo o índice de alunos que afirmaram entender o texto sem a intervenção do professor, 10% no 4º ano e 30% no 5º ano. Esse resultado reflete a prática pedagógica das oito classes acompanhadas. Em apenas duas delas o professor utilizava uma metodologia que primeiramente contemple a leitura individual e silenciosa, seguida por uma leitura e interpretação coletiva em forma dialógica.

Dos 30% dos alunos que entendem com facilidade, 46% são de uma mesma classe do 5º ano em que a professora, durante as aulas de História observada, coordenava a leitura do texto que era realizada pelos alunos. Um de cada vez, seguindo a ordem do texto e do lugar em que estavam sentados, liam uma frase. Após a leitura ou durante a mesma raramente a professora fazia alguma inferência ou dava explicações.

Com este exemplo não se pretende afirmar que esta seja uma metodologia ideal, pois as aulas de História acabavam ficando restritas à leitura do texto. O diálogo, a mediação docente e as inferências tão necessárias à aprendizagem quase não eram utilizadas. No entanto percebe-se que o maior índice de alunos que afirmaram serem capazes de compreender o

⁴² O termo entender foi utilizado para designar o ato de interpretar e compreender.

texto sem auxílio da professora, foram àqueles submetidos a uma metodologia em que constantemente faziam leituras e interpretações sem auxílio da mesma. De acordo com Fernando Sffener

O que não podemos permitir é que as atividades de leitura e escrita na aula de História se transforme num ritual burocrático, em que o aluno lê sem poder discutir, responde questionários mecanicamente e escreve textos buscando concordar com o professor para ter a boa nota assegurada. (SEFFNER, 2007:118)

Observando os resultados obtidos, devemos refletir não somente sobre a metodologia empregada pelos professores, como também a respeito da linguagem dos textos didáticos. Será que elas são apropriadas aos alunos? Embora 90% dos alunos do 4º ano afirmaram que necessitam de auxílio para compreender o texto, 85% destes dizem gostar do livro de História.

Entre as justificativas daqueles que gostam do livro, enfatizou-se o fato do livro conter textos e imagens facilitadoras da aprendizagem.

Eu gosto do livro de História porque ele ajuda nós a desenvolver o conhecimento e a vontade de aprender. – Matheus Jeremias, 9 anos.

Sim, porque o livro de História sempre que acabamos de estudar nós podemos ler e olhar as figuras e aprender ainda mais. – Pedro Santos, 9 anos.

Eu gosto porque eles dão aprendizagem e esperança para as pessoas – Rafael Andrade, 8 anos.

Gosto porque lá tem coisas que só nossos tataravôs conhecem. - Natalia Prado 9 anos.

Sim, porque tem desenhos e perguntas legais. Letícia Rocha, 8 anos.

Entre os 15% dos alunos que não gostam do livro de História, alguns afirmaram que os textos são extensos e cansativos de ler, a grande maioria no entanto afirmou não gostar devido às cópias que tem de ser feitas a partir deste.

Não porque tem que escrever e dói a mão. – João Oliveira, 10 anos.

Não, porque é chato copiar do livro. – Rafaela Macedo, 11 anos.

Não porque os textos são grandes. – Luiz Gustavo da Costa, 9 anos.

Estas respostas dos alunos evidenciam uma prática realizada em algumas das classes observadas, a cópia de textos dos livros didáticos. No entanto por que o professor solicita a cópia, se cada aluno tem acesso ao livro didático, mesmo que seja apenas para aquele ano

letivo? Se o objetivo for apenas o registro para consulta posteriores, esta prática é desnecessária pois isso o aluno poderá fazê-lo utilizando o próprio livro.

As políticas educacionais têm proporcionado cada vez mais acesso ao livro didático. Embora várias ressalvas a respeito da maneira como ele é utilizado em sala de aula têm sido feitas pelos especialistas, não se pode negar a possibilidade desse material contribuir no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo considerando a boa receptividade dos alunos em relação ao seu uso, pois mesmo com a dificuldade de compreender sozinhos os textos que compõem o livro didático os alunos o aprovam.

O fato de 90% dos alunos do 4º ano e 65% dos alunos do 5º ano afirmarem que só entendem o texto após a explicação da professora deve motivar uma reflexão profunda no sistema educacional municipal, a fim de que mudanças possam ocorrer visando à melhoria do ensino.

A capacidade de interpretar textos tem sido um dos critérios utilizados na elaboração e aplicação da Prova Brasil. Esta avaliação de aprendizagem engloba o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Indicador utilizado pelo Governo Federal para avaliar as escolas de Educação Básica de todo o país.

Como já se ressaltou no primeiro capítulo, o município de Tarumã obteve nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2007 a nota 4,6, tal resultado revela a dificuldade dos alunos em realizar a leitura, interpretação e compreensão de textos, tanto os da esfera municipal quanto os da nacional, que obtiveram uma média de 4,2.

O trabalho com as fontes históricas contribui com o desenvolvimento das habilidades de interpretar, inferir e analisar. Pois ao ter diante de si um objeto, imagem ou texto, o educando deverá observar e refletir sobre a natureza deste, ou seja, deverá interpretá-lo, estabelecendo relações com os seus conhecimentos já adquiridos, podendo assim levantar hipóteses e elaborar uma compreensão da fonte pesquisada.

Tal procedimento pode ser iniciado desde a Educação Infantil. A historiadora inglesa Hilary Cooper (2002) apresenta diversas experiências de aprendizagem histórica com classes de crianças de três, quatro e cinco anos, onde através de jogos e atividades lúdicas envolvendo fontes históricas, os alunos iniciam um pensamento histórico embrionário.

Mediante el procedimiento de hacer diversas suposiciones sobre el pasado, los niños pueden adquirir, poco a poco, com uma madurez cada vez mayor, uma

imaginación histórica válida. Esto puede llevar, más adelante, a la consecución de la empatía histórica, a comprender de un modo coherente que las personas del pasado pueden haber pensado, sentido y haberse comportado de forma distinta a la nuestra, a causa de sus diferentes bases de conocimientos y las diversas limitaciones sociales, económicas y políticas de las sociedades en las que vivían. (COOPER, 2002:96)

Portanto quanto mais cedo se utilizar uma metodologia que contemple o uso de fontes históricas, maiores são as possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades e competências que favoreçam a compreensão da realidade social, através do estudo da História.

Na rede municipal de Tarumã, percebe-se que embora existam normas que regulamentem o ensino de História assim como as demais disciplinas, não há um investimento na capacitação de professores relacionados à disciplina História. Em momentos de atos cívicos, como a comemoração do Dia do Trabalho, Dia de Tiradentes, Dia da Independência, Dia da Proclamação da República, Aniversário da Cidade, as escolas municipais preparam apresentações artísticas, como danças, jogral, recitação de poemas, teatro. Nesta ocasião o ensino de História ganha destaque, mas se mantém numa perspectiva apenas de sublinhar atitudes relacionadas ao patriotismo, enfatizando principalmente acontecimentos políticos.

Em tal contexto as respostas dos alunos às várias atividades propostas no questionário, indicam que há um longo caminho a percorrer para obter melhor qualidade não só na alfabetização histórica, como também nas demais áreas do conhecimento. Mas elucidam também que esse caminho já está sendo trilhado, pelo menos no que diz respeito à capacidade e receptividade dos discentes em relação à História. Os alunos gostam de manusear objetos, observar imagens, entrevistar pessoas e realizar investigações, ou seja gostam de se sentir participantes e atuantes na construção do conhecimento.

Vejamos a seguir os resultados de algumas atividades que objetivavam verificar a compreensão dos alunos acerca de fontes históricas visuais e escritas.

Com o objetivo de verificar a leitura, interpretação e inferência dos alunos das classes de 2º e 3º anos acerca de fontes imagéticas solicitou-se que se observasse as fotografias abaixo e fizessem algumas atividades.

9. Observe as fotos abaixo e depois faça as atividades **a**, **b** e **c**⁴³.



Avenida São João, na cidade de São Paulo,

⁴³ Atividade proposta pelo livro *Porta Aberta: História e Geografia 1ª série*, de autoria de Mirna Lima, p.94 e 97 (com adaptações).

a) Podemos afirmar que:

Essas fotos foram tiradas em cidades diferentes.

Essas fotos são da mesma cidade, mas foram tiradas em épocas diferentes.

b) É possível afirmar que o tempo passa e tudo se modifica? Por quê?

sim

não

c) É possível afirmar que a sua história é diferente das pessoas que aparecem na foto 1? Por quê?

sim

não

Observe na tabela a seguir a porcentagem de alunos que afirmaram na questão A que as fotos eram da mesma cidade, mas tiradas em épocas diferentes. Na questão B afirmaram que o tempo passa e tudo se modifica. Na questão C disseram que a sua história é diferente das pessoas que aparecem na foto de 1950.

TABELA 10 - tabulação das respostas dos alunos da atividade 9

Resposta/Série	2º ano	3º ano
Item A	35%	62%
Item B	92%	91%
Item C	76%	73%

Fonte: Pesquisa da autora.

Na questão A os alunos deveriam além de fazer a leitura das imagens relacioná-las com as suas respectivas legendas. Nas classes de 2º ano em que os alunos estão em fase inicial

de alfabetização, menos da metade consideraram as imagens e suas legendas, no entanto, a suposta dificuldade de leitura, por se tratar de classes de alfabetização não explica a dificuldade encontrada pelos alunos, pois nas classes de 3º ano, onde há um domínio maior da leitura o índice de acerto foi de apenas 62%. Percebe-se que a dificuldade não se restringe a alfabetização e interpretação, mas à operação mental de relacionar a imagem com a escrita. Uma maneira de sanar essa dificuldade apresentada pelos discentes é realizar um trabalho em que as imagens não sejam compreendidas apenas como meras ilustrações, mas sim como uma fonte histórica. A leitura dos componentes da imagem, de sua legenda, o refletir sobre a sua intencionalidade entre outras possibilidades de intervenção pedagógica pode auxiliar os alunos na compreensão gradativa de sua totalidade.

No item B, a maioria dos alunos, afirmou que com o passar do tempo tudo se modifica e alguns justificaram- se considerando o tempo natural.

Porque o dia anoitece e amanhece. – Kaira de Souza, 9 anos.

Por que o dia passa rápido. – Alexandre Pereira, 9 anos.

Porque cada dia é diferente. – Tiago Silva, 9 anos.

Outros encontraram a explicação em sua própria vivência.

Porque a gente vai crescendo e vai mudando. - Dhanilo Torres, 9 anos.

Porque cada dia nós faremos uma coisa. - Mariane de Oliveira, 8 anos.

Apenas uma aluna relacionou sua resposta com as imagens da cidade proposta para a realização das questões.

Porque a cidade vai mudando. – Letícia Rocha, 8 anos.

Percebe-se que os alunos recorreram muito aos seus conhecimentos e vivência e consideram pouco as informações atribuídas na atividade.

É importante ressaltar que somente 30% dos alunos escreveram justificativas para a questão B, nenhum dissertou na questão C e a maioria apenas assinalou a resposta. Os resultados podem ser compreendidos por se tratar de classes em processo inicial de alfabetização e por serem questões complexas, no entanto deve-se atentar para o fato que, justificar respostas e fazer inferências deve ser um hábito na rotina escolar. É justamente no início da vida escolar que os discentes devem ir inculcando hábitos que auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, que serão ampliados com sua vivência social, portanto os dados indicam a necessidade de ampliar e intensificar um trabalho pedagógico que contemple tal habilidade.

No item C, o aluno deveria posicionar-se afirmando ou não, que sua história de vida era diferente da história das pessoas que apareciam na fotografia de 1950. Em duas classes,

cerca de 60% afirmaram que sua história era diferente daquela retratada na fotografia e nas outras duas 85% fizeram esta mesma afirmação. Embora nenhum aluno tenha dissertado nesta questão evidencia-se a dificuldade dos alunos em comparar a imagem de uma cidade na década de 1950 com a cidade em que ele vive. Eram vários os elementos que possibilitavam essa comparação, entre eles os estilos de carros, a arquitetura, a vestimenta das pessoas. Novamente se evidencia a necessidade de um trabalho sistematizado de leitura e interpretação de imagens.

Para as classes de 3º ano algumas atividades com fontes históricas enfatizavam a História do município de Tarumã, conteúdo indicado para esse ano de escolarização, de acordo com os parâmetros municipais. Faz-se necessário ressaltar que somente uma das duas classes trabalhou sistematicamente este conteúdo, através de encartes de jornais e textos oficiais, no entanto o resultado obtido nesta classe assemelhou-se com o da outra em que não houve um trabalho sistemático.

Nas três questões a seguir, o objetivo era estimular os alunos a fazer suposições a respeito da primeira escola existente em Tarumã, comparando-a com a escola da atualidade. Para tanto utilizou -se de uma fotografia e de depoimentos de antigos moradores que freqüentaram a escola na década de 1930.

10. Observe a foto abaixo que foi tirada na cidade de Tarumã, na década de 1930, trata-se da escola daquela época chamada de “Escolas de Taruman”. Depois responda: Como você acha que era a escola daquela época?



Mini grupo escolar onde hoje é a rodoviária

Entre os alunos participantes, 28% utilizaram apenas a palavra diferente e/ou legal para descrever a escola. 50% deles destacaram os aspectos físicos da escola. Observe nas respostas a seguir.

Muito pobre, sem luz. Muito pequena e era de madeira. – Natália Prado, 9 anos.

Igual a uma casa velha. – Tiago Silva, 9 anos.

Não era igual a minha. Era muito diferente da minha. Era grande por fora e pequena por dentro, era muito apertada para essas pessoas e não tinha luz. – João da Silva, 9 anos.

Era esquisita, velha e muito feia. – Diovana Borsoi, 8 anos.

Diferente, escura, sem luz, feia e chata. – Estefani Aparecida da Silva, 8 anos

Somente 22% dos alunos foram capazes de formular hipóteses associando aos seus conhecimentos adquiridos.

Ela era uma casa antiga e pobre. Eu acho que os alunos escreviam no chão. Na escola eu acho que eles levavam os cadernos no saco de arroz. – Pedro Viana, 9 anos.

De madeira, sem cerca e sem possibilidade de dar aula – Alison da Silva, 10 anos

A escola não tinha giz e a professora escrevia com carvão. - Viviane Leite, 9 anos.

Não tinha cadeira, eles sentavam no chão.- Maycon Toni, 11 anos.

Velha, pobre, não tinha muito material escolar, muito diferente da nossa. – Mariane Oliveira, 8 anos.

É uma rodoviária de Tarumã – Anna Brito, 8 anos.

A legenda da foto informa que a escola estava localizada no espaço onde atualmente é a rodoviária.

11. Leia abaixo o relato de dois moradores de Tarumã que estudaram na escola da foto acima.

“Naquela época os alunos estavam com 13 anos e não sabiam ler nem escrever (...) aí veio a professora (...) o pessoal vinha de longe, de cavalo (...) tinha 40 alunos em Tarumã, a escola era de madeira, tinha 2 cômodos”...

(Entrevista realizada com o Sr. Paschoal Moro / maio de 2003.)

“A aula era até o 3º ano, quando vinha (...) um tempo vinha uma professora (...) depois ia embora e não voltava mais (...) e depois passava um ano, dois anos e não vinha professor (...) porque não era registrada a cidade (...) era fazenda (...) acho que era por conta do Lex (...l) chamava pedia para eles vinham (...)”.

(Entrevista realizada com o Sr. Valdemar Modro / maio de 2003.)

Agora pinte o quadrinho que apresenta a afirmação correta.

- A escola da década de 1930 era igual a escola de hoje.
- A escola daquela época era mantida pelo senhor Lex, que tinha muitas dificuldades em encontrar professores.
- Nenhum dos depoimentos nos ajudam a conhecer a história da nossa cidade.

Observe no gráfico a seguir a tabulação das respostas dos alunos.

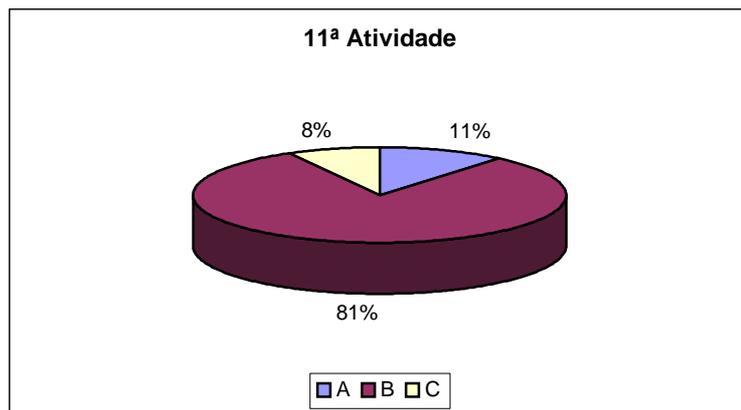


GRÁFICO 6 – Tabulação das respostas dos alunos à atividade 11.
Fonte: Pesquisa da autora.

Após terem realizado a leitura da imagem e fazer algumas suposições sobre a escola da década de 1930, os alunos tiveram acesso a depoimentos que descreveram alguns aspectos desta escola. 81% dos alunos foram capazes de responder corretamente a atividade 11, demonstrando uma boa interpretação dos depoimentos. Na seqüência solicitou que os alunos comparassem a sua escola com a que existia em Tarumã na década de 1930.

Tanto na atividade 10 em que os alunos escreveram suas suposições de como era a escola de 1930, como na atividade de comparação, nota-se que os alunos limitaram-se a uma interpretação superficial da imagem, fazendo pouquíssimas inferências sobre ela. Mesmo depois de apresentada a imagem e depoimentos a respeito da escola da década de 1930, os alunos restringiram-se a poucos elementos e palavras para comparar sua escola com a do passado. Observe.

A nossa escola tem bastante sala de aula. - Diovana Borsoi, 8 anos.

As escolas eram diferentes, a EMEFEI José Ozório de Oliveira, ela tem luz, na outra escola não tem luz. – Willan Junior, 8 anos.

Tem bastante professoras, tem bastante sala de aula. Lá era a escola era de madeira, só que agora é de tijolo. É assim que é minha escola. – Estefani da Silva, 8 anos.

A nossa escola tem mais de dois cômodos. A nossa escola não é de madeira e também é mais grande. – Alison da Silva – 7 anos.

Era diferente porque naquela época era de madeira e agora é feita de tijolo e naquela época era muito diferente. – Viviane leite, 8 anos.

Agora é bem diferente porque agora têm vários professores, várias salas de aula e tem até muitas coisas que não tinha naquela época. – Jonathas Veloso, 8 anos.

Na escola José Ozório é muito diferente da escola de 1930, aqui tem luz para podermos ver melhor, aqui tem bem mais salas de aula, aqui as crianças aprendem a ler mais cedo com 8 ou 9 anos. – Natália Prado, 9 anos

Tem muitos materiais é de tijolo tem professores todos os dias. - Mariane Oliveira, 8 anos.

Ela é mais bonita, muito legal com professora. – João Santos, 8 anos

Lá não tinha refeitório – Kaira Viana, 9 anos

Aquela escola escrevia no chão e nessa escola a mesa e professora faltava um ano, dois anos. - Letícia Rocha 8 anos.

As repostas dos alunos revelam uma leitura e interpretação superficial das fontes oferecidas, fazendo apenas uma descrição dos aspectos aparentes. Isso não significa que eles não têm capacidade de realizar interpretações e inferências mais significativas, focalizando permanências, rupturas nos costumes, explorando outros elementos implícitos do texto e da imagem, mas para que isso ocorra é necessário que haja um trabalho pedagógico que desenvolva essas capacidades e habilidades.

Passemos agora a observar os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos dos 4º e 5º anos, com o intuito de verificar a leitura, interpretação e suposições que estes realizam a respeito de documentos escritos e imagens.

12. *Leia o texto abaixo e responda à questão que se segue*⁴⁴.

“ Quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando as histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que vieram antes, até chegar a vinte. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas: onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio. Quer dizer, onde o bebezinho nasceu e onde depois a pessoa morreu. Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas.”

História meio ao contrário de Ana Maria Machado, publicado pela editora Ática.

Podemos dizer que o texto nos fala que:

- (a) as pessoas gostam de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.*
- (b) há diferenças culturais entre indígenas e brancos.*
- (c) os indígenas brasileiros são muito atrasados culturalmente do que os brancos.*
- (d) os homens brancos gostam de contar histórias de seus antepassados.*

A atividade 12 explora entre outros aspectos a leitura, interpretação e a percepção de historicidade dos alunos. Vamos aos resultados.

⁴⁴ Atividade proposta pela tese de doutorado *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, de autoria de Sonia Regina Miranda, p.XXXI.

TABELA 11- Tabulação das respostas dos alunos da atividade 12

Resposta/Série	4º ano	5º ano
As pessoas gostam de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.	25%	37%
Há diferenças culturais entre indígenas e brancos.	25%	47%
Os indígenas brasileiros são muito atrasados culturalmente do que os brancos.	17%	4%
Os homens brancos gostam de contar histórias de seus antepassados.	33%	12%

Fonte: Pesquisa da autora.

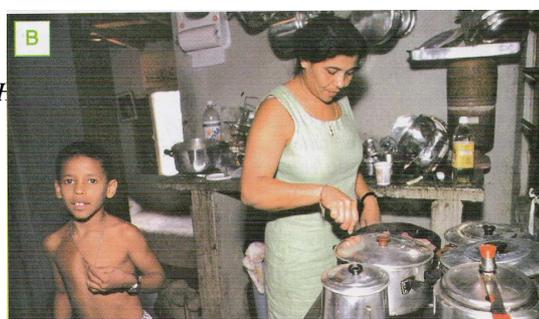
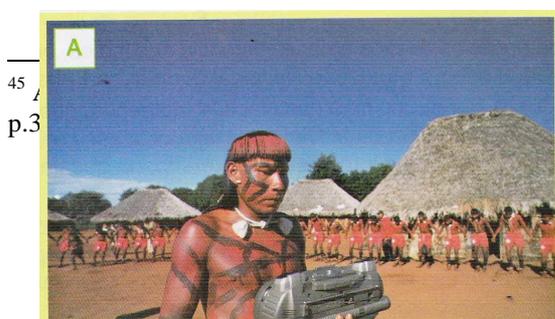
Somente, 25% dos alunos do 4º ano e 47% dos alunos do 5º ano, consideraram que o texto tratava de diferenças culturais entre índios e brancos; a maior parte dos discentes realizaram uma interpretação superficial do texto entendendo que se tratava do fato das pessoas gostarem de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.

Destaca-se a percepção histórica dos alunos do 4º ano acerca dos índios, afirmando, 17% deles, que os índios brasileiros são mais atrasados culturalmente do que os brancos, índice pequeno, mas significativo de uma mentalidade tão presente em nossa sociedade. 33% dos alunos do 4º ano e 12% dos alunos do 5º ano não consideraram as informações do texto e assinalaram a opção D, afirmando que os homens brancos gostam de contar histórias de seus antepassados.

Estes dados exemplificam a dificuldade dos alunos em compreender um texto sem auxílio do professor, pois durante a realização da atividade não houve nenhuma intervenção minha, enquanto aplicadora e nem da professora da classe.

As atividades a seguir são as mesmas apresentadas no item **4.2. Os alunos e a noção de fonte histórica**, no entanto naquela ocasião apresentou-se questões relacionadas à noção que os alunos têm a respeito das fontes históricas, aqui será abordado outros aspectos como leitura, interpretação e suposições acerca dos documentos históricos, por isso as atividades serão apresentadas com uma nova classificação.

13. Observe estas imagens de indígenas nos dias atuais⁴⁵.



mpaio,

- a) *Identifique nas imagens elementos que mostrem costumes de outras culturas adotadas pelos indígenas.*
- b) *Em qual das imagens você percebe maior influência de outras culturas no modo de vida dos indígenas? Explique.*
- c) *Você acha importante a preservação dos costumes indígenas? Explique.*

Os alunos não apresentaram dificuldades para responder corretamente as questões, 90% deles indicaram ao menos um elemento que mostra costumes de outras culturas adotados pelos indígenas. 70% dos discentes afirmaram que a imagem B percebe-se maior influência de outras culturas no modo de vida dos indígenas. A maioria deles destacou o uso das panelas. Acompanhe algumas respostas.

Eu acho que era a B, porque eles não eram acostumados a fazer comida na panela.
Grabieli Santos, 10 anos.

Na imagem B, porque antes não usavam roupas e nem preparavam comida no fogão.
– Alex Prado, 12 anos.

É na B porque têm mais coisas. – João de Oliveira, 10 anos.

B, porque eu acho que os índios aprenderam bastante coisas diferentes. – Sueli Maximiano, 10 anos.

A imagem B, porque é uma imagem que os indígenas não fazem. Sueslia Silva, 10 anos.

Em relação à questão C, 80% dos alunos acham importante a preservação dos costumes indígenas. Nesta questão as justificativas foram as mais variadas, alguns alunos consideraram o respeito a culturas diferentes, outros acreditam que os índios são responsáveis pela preservação da natureza, por isso tem a sua importância. Alguns os associaram a história do país. Acompanhe algumas respostas.

Sim, pois é bom seguir os costumes de antigamente e não seguir os costumes de outras pessoas, pois é isso que faz de algumas pessoas um povo, e são conhecidas pelos seus costumes e tradições. – Bruna Fernandes, 11 anos.

Sim, para preservar a cultura deles, pois eles sempre tiveram seus costumes. – Amanda Morais, 11 anos.

Sim, acho porque isto explica a vida dos índios. – Sarah Souza, 11 anos.

Sim, porque é o jeito deles viverem no mundo. – Sueslia Silva, 10 anos.

Eu acho que é bom ter os índios no Brasil porque eles vestem diferentes, falam diferente e moram em casas diferentes. – Daniel Júnior, 10 anos.

Sim, porque eles nasceram com uma cultura e ninguém pode mudar. – Ana Teixeira, 10 anos.

Sim, porque eles vivem bem até hoje. – Bruna Silva, 10 anos.

Sim, porque eles são índios, mas são humanos iguais às pessoas. – Gabrieli Santos, 10 anos.

Sim, porque eles já se acostumaram assim, então agora tem que deixar assim, eles querem a vida assim. – Letícia Miran, 10 anos.

Sim, porque eles vivem só da pesca e da natureza e também os índios não poluem os rios. – Junior Silva, 11 anos.

Sim, porque era bom, eu acho, cuidavam da floresta e mais. – Juliene Oliveira, 10 anos.

Sim, porque tudo que nós temos é graças aos índios. – Ana Medeiros, 10 anos.

Sim, porque os costumes dos índios contam a história do Brasil. – Gabriela M., 10anos.

Entre os alunos participantes, 15% não responderam a questão C. Entre os 5% dos alunos restantes que não acham importante a preservação da cultura indígena, alguns alegaram que é muito difícil a vida dos índios outros se expressam de maneira confusa. Observe as respostas.

Não, porque fica mais fácil para eles viverem. – João Feitoza, 10 anos.

Não, porque eles têm que fazer vontade deles. – Luciene Campos, 11 anos.

Não, porque a gente não acostuma. – Rauany Barbosa, 9 anos.

Não, porque não é certo que está fazendo. – Roziane Santos, 10 anos.

Não, porque não pode fazer algo que não pode. – Rafaella Silva, 9 anos.

A atividade a seguir trata-se novamente de uma fonte imagética, a primeira questão exigia dos alunos a observação e interpretação da imagem. Na segunda questão o objetivo era que eles elaborassem hipóteses a respeito dos sentimentos dos escravos.

14. Veja como o pintor Rugendas retratou o transporte de escravos num navio negreiro⁴⁶.



Rugendas. Negros no porão do navio.

- a) Como os escravos estão acomodados?
 b) Como você imagina que estes escravos se sentiam? Explique.

Na questão A, 90% dos alunos que a responderam, descrevem com poucas palavras a cena retratada na imagem.

Eles estão apertados um do um ao lado do outro – Beatriz Euzébio, 10 anos.

Tem uns deitados e outros sentados. – Rafaella Silva, 9 anos.

Eles estão bagunçados e alvoroçados. – Edilaine Oliveira, 11 anos.

Aproximadamente 40% dos alunos ao descreverem a cena também fizeram algumas suposições.

Estão magros, com sede e com fome e não estão acomodados. – Sueslia Silva, 10 anos.

Eles estavam tentando escapar dos brancos que batiam neles. – Ednaldo Lima, 11 anos.

Eles estão confortáveis, estão deitados, estão dormindo e sossegados. – Sueli Maximiano, 10 anos.

Percebe-se que parte dos alunos ao fazerem suas suposições consideraram seus conhecimentos sobre a escravidão no Brasil, conteúdo que todos eles já haviam estudado. Outros no entanto, como a última resposta, ignoraram o enunciado da questão onde estava afirmado que se tratava de transporte de escravos e interpretaram a cena como um local ou um acontecimento agradável. Essa mesma aluna na questão B respondeu:

⁴⁶ Atividade proposta pelo livro *Conversando sobre a História 3ª série*, de autoria de Francisco Coelho Sampaio, p102 (com adaptações).

Eles se sentiam folgados, deitados, parece que estavam de férias. – Sueli Maximiano, 10 anos.

As respostas da questão B, aproximaram-se dos resultados obtidos na questão A, pois 58% dos alunos que fizeram apenas uma descrição da cena, disseram que os escravos se sentiam mal por não estarem bem acomodados ou por estarem em um lugar impróprio. 42% dos discentes enfatizaram, entre outros motivos, que os escravos se sentiam mal porque estavam sendo maltratados, porque estavam lutando pela liberdade, ou seja, relacionaram a imagem aos conhecimentos que já possuíam a respeito da escravidão. Observe algumas respostas.

Eu acho que eles se sentiam maltratados, porque os portugueses naquela época tratavam eles como pessoas bobas. – Gabriela M, 10 anos.

Tristes perderam a esperança de viver porque eles são escravos e perderam a família.
– Daniel Júnior, 10 anos.

Mal porque tinha pouca comida e água – João Oliveira, 10 anos

Eles se sentiam prisioneiros porque os portugueses manda eles fazerem o que eles não sabiam. – Mirella Costa, 9 anos

Eu acho que eles se sentiam muito triste de ser escravos. Ele sonham em ter liberdade, e eles se sentem como um bicho preso na gaiola. – Alex Prado, 12 anos.

Triste por passar sessenta dias preso no porão de um navio. – Ana Teixeira, 10 anos.

Eles sentiam dor. Eles eram pelados e estavam muito machucados. – Edinaldo Lima, 11 anos.

Muito mal, eles só queriam ser livres. – César Silva, 13 anos.

Eles devem estar sentindo muito mal, pois estão sendo tratados como animais. – Amanda Morais, 11 anos.

A última atividade realizada, trata-se de um documento escrito, é um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, estuda pelas classes de 5º ano. Para responder as questões os alunos deveriam localizar alguns elementos do texto.

15. *Quando os navegadores portugueses aportaram no Brasil, em 1500, precisavam dar notícias ao rei de Portugal Dom Manuel, relatando o contato com a terra que acabavam de chegar. Para isso, em primeiro de maio, Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota, escreve uma carta que se tornou o primeiro documento escrito sobre a nossa terra⁴⁷.*

Leia um trecho da carta. (Vide página 98)

⁴⁷ Atividade proposta pelo livro *Travessia 4ª série*, de autoria de Cristiano Biazzo Simon & Selva Guimarães Fonseca. p.55.

Agora responda:

- a) *Quando esse documento foi escrito?*
- b) *Quem escreveu?*
- c) *Onde?*
- d) *Para quem foi enviado?*
- e) *Além de falar da paisagem, os portugueses também procuravam produtos de grande valor naquela época e ainda hoje. Quais são os produtos que eles citam?*

A tabela a seguir apresenta a porcentagem de acertos em cada uma das questões.

TABELA 12- Tabulação das respostas dos alunos da atividade 15

Resposta/Série	4º ano	5º ano
A	100%	95%
B	75%	84%
C	70%	81%
D	75%	80%
E	66%	72%

Fonte: Pesquisa da autora.

A maioria dos alunos respondeu corretamente as questões A, B, C e D que exigiam uma interpretação dos elementos explícitos do texto, localizando-os. Mas ao se tratar de localizar elementos implícitos ao texto o índice foi de 66% para os alunos do 4º ano e 72% para os alunos do 5º ano.

Os resultados obtidos nas atividades elucidam que em todos os anos escolares é possível utilizar no ensino de História as fontes históricas, sejam elas, texto, imagens, objetos, construções, entre outras. Pois mesmo sem ter havido um trabalho sistemático com estas, os alunos foram capazes de observá-las, interpretá-las, elaborar hipóteses. Talvez não tão

satisfatórias ou válidas historicamente, no entanto com a utilização de uma metodologia que contemple maior autonomia dos alunos e o uso de fontes históricas desde o início dos anos escolares, podem-se obter resultados mais satisfatórios, cujas inferências e compreensão das fontes sejam mais complexas, principalmente ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja alfabetização histórica e o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades já estarão consolidadas.

Desta forma o ensino de História pode vir a se configurar como um saber necessário à formação dos alunos, oferecendo ferramentas intelectuais para compreensão da realidade social e condições para atuar sobre a mesma. Neste processo, com uma metodologia que contemple os procedimentos da pesquisa histórica, o ensino de História evoca as demais áreas do saber escolar, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, a Ciência, a Educação Física, a Arte como as demais disciplinas auxiliares e ao mesmo tempo interage com elas, tornando implausível a justificativa de que a História seria uma disciplina de menor relevância no processo educacional, podendo até mesmo a ser suprimida deste.

Se o domínio da língua materna e dos elementos matemáticos são imprescindíveis aos alunos, como afirma os professores que relegam o ensino de História a um segundo plano, apenas essas habilidades são insuficientes para a vivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o ensino de História é enveredar-se por diversos desafios. Um deles é a busca por legitimar uma reflexão acerca de um conhecimento que no âmbito escolar tem sido desvalorizado de maneira que as secretarias estaduais de educação têm reduzido ou até mesmo excluído a História enquanto componente curricular das diversas séries da Educação Básica em detrimento de outras áreas do conhecimento.

E neste contexto verifica-se que fatos históricos importantes, como por exemplo, a Ditadura Militar, caem no esquecimento ou não se tornam conhecidos e/ou compreendidos pelas novas gerações. As conseqüências não se restringem apenas ao âmbito intelectual, mas sobretudo na prática da cidadania de um povo que pouco tem reivindicado seus direitos e o cumprimento de leis que deveriam assegurar condições básicas de sobrevivência. Evidencia-se a necessidade de uma formação histórica que contribua para uma práxis humana mais plena de significado, capaz de agir e transformar a realidade em que vive.

É com esta perspectiva que se procurou dialogar com a construção do saber histórico escolar e o conhecimento histórico científico. Elucidou-se a importância do conhecimento histórico científico nas ciências e o seu caráter orientador na vida humana.

A História cumpre sua função enquanto conhecimento científico, através da consciência histórica e para que esta se constitua é necessária uma formação histórica, que se realiza entre outras instâncias, através da aprendizagem escolar.

Voltou-se o olhar para a construção do saber histórico escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Procurou-se compreender como a História se constitui no século XIX como matéria ensinável e quais as configurações que esta assumiu e tem assumido nas escolas brasileiras, a fim de refletir sua dinâmica e importância na formação das crianças.

Constataram-se as mudanças teóricas e metodológicas pelo qual o ensino de História tem passado. Os debates no campo do conhecimento histórico científico, as inovações da historiografia e da didática escolar tem, entre, outros fatores, contribuído para que ocorram estas transformações.

É neste cenário, que as pesquisa no campo do ensino de História tem se consolidado, na busca por oferecer elementos reflexivos, epistemológicos, metodológicos, didáticos, entre outros, para uma melhor qualidade no ensino.

Com esta perspectiva a presente dissertação, discuti o uso de fontes históricas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isto foi necessário debater o estatuto e a natureza das fontes históricas no conhecimento histórico científico e no escolar. Compreender que tudo aquilo que foi tocado, sentido, transformado ou produzido pelos seres humanos ao longo do tempo pode vir a ser matéria – prima da História, uma ciência ousada por estudar a ação dos homens no tempo.

O historiador deve ser capaz de investigar, de interrogar a fonte histórica e submetê-la aos pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica, com o intuito que ao final de sua pesquisa ter elaborado um conhecimento com pretensões de verdade que seja capaz de responder a questão da qual originou sua investigação.

Assim como no trabalho do historiador em que o tratamento de fontes históricas exige uma multiplicidade de habilidades e capacidades, em sala de aula os alunos também deverão lançar mãos destas ferramentas intelectuais para compreender a natureza do conhecimento histórico científico e a realidade social.

Trata-se de uma perspectiva em que o ensino de História assume um maior dinamismo ao possibilitar aos alunos o manuseio de vestígios do passado, fazendo uso dos procedimentos da pesquisa histórica para (re)construir o seu próprio conhecimento histórico. O aluno estaria desenvolvendo competências para formular hipóteses; para classificar fontes históricas; para analisar a credibilidade das fontes, aprendendo a causalidade e se iniciando na explicação histórica.

Ao ter contato com os elementos epistemológicos que fundamentam a História enquanto conhecimento científico e conhecimento escolar, é possível propor uma metodologia que não se baseie apenas na leitura e interpretação de textos didáticos, através de

questionários cujas respostas conduzam os alunos a reescreverem o texto e não analisá-lo como se verificou na maioria das classes observadas. E sim uma postura metodológica com a qual se invista na autonomia do aluno, oferecendo oportunidades para que ele seja construtor do seu conhecimento.

Inserida no campo do conhecimento escolar, a fonte histórica assume as especificidades desse saber, que não se trata de uma simplificação do saber acadêmico, ao contrário ele mantém um diálogo com este, mas agrega a si toda a natureza e dinamismo da instituição escolar, constituindo-se como um saber de configurações próprias. Portanto em sala de aula reproduções e representações de fontes históricas passam a ser consideradas como objeto de estudo na (re)construção de uma narrativa histórica, assim como demais fontes histórica primárias ou secundárias as quais os alunos tiverem acesso.

Buscou-se verificar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam as fontes históricas, uma vez que estas são indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e são utilizadas na maioria dos livros didáticos destinados a esse segmento da educação escolar.

O que se presenciou foi o uso das fontes históricas presentes nos livros didáticos e encarte produzido pela prefeitura municipal de Tarumã. Trata-se de fontes iconográficas, orais e materiais, reproduzidas e/ou representadas. No entanto, não houve um trabalho pedagógico que contemplasse o uso dos procedimentos da pesquisa histórica junto às fontes em questão.

O uso de fontes históricas nas oito classes investigadas, ocorre sem se refletir sobre o estatuto e a natureza destas, em um trabalho, na maioria das vezes sistematizado pelo livro didático e não realizado em sua totalidade em sala de aula.

Desta maneira as aulas de História vivenciadas não contemplavam uma perspectiva teórica e metodológica que permita um debate acerca do conhecimento histórico, este é apresentado como algo pronto e acabado não permitindo que o aluno compreenda o processo científico no qual este saber está inserido.

Esta perspectiva reflete na compreensão que os alunos têm acerca das fontes históricas. Eles são capazes de identificar as várias multiplicidades de vestígios que podem ser utilizados como fontes históricas, principalmente na construção de uma narrativa histórica pessoal, no entanto apresentam mais dificuldades em identificar fontes em que acontecimentos cotidianos de outras épocas podem vir a ser destacados.

Sem um trabalho sistematizado acerca das fontes históricas os alunos foram capazes de realizar inferências de caráter descritivo, identificando apenas os elementos explícitos,

relacionando pouco as fontes históricas em si e estabelecendo poucas comparações entre elas e a realidade investigada.

Os resultados no entanto revelam que os alunos são capazes de trabalhar com as fontes históricas, pois compreendem do que se trata e fazem inferências sobre elas. Se realizado um trabalho sistemático com mediação didática acerca destas inferências, os alunos desenvolverão cada vez mais critérios de plausibilidade, de comparação, de relação, de classificação e interpretação destas, sendo capaz de realizar inferências mais complexas e desenvolver explicações históricas válidas.

É necessário pensar alternativas para que os elementos epistemológicos que fundamentam a História sejam compreendidos pelos alunos e professores de maneira que os procedimentos da pesquisa histórica sejam considerados necessários em sala de aula para a construção do conhecimento histórico. Investimentos têm que ser realizados por parte das políticas públicas, das instituições escolares e dos professores para que as várias reflexões que tem ocorrido há décadas acerca do ensino de História e da sua importância se concretizem em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1998.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALBERTINI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, Cláudio A. **O cinema como ‘agitador de almas’: Argila, uma cena do Estado Novo**. São Paulo: Fapesp/Ana Blume, 1999.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso. In: **Nossa História**, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, ano I, n.2, dez.2003.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARAÚJO, H. M. M. **Tempo rei – A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História**. 1998. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/RJ.

ARAÚJO, Maria Celina, et alli. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume – Dumeré, 1994.

ASSIS, Maria Célia. **O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais**. 1999. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/RS.

BARCA, Isabel (org) **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino de História para a Cidadania. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEed)/Instituto de Educação em Psicologia. 2004.
- BITTENCOURT, Circe (org) **Saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **A apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSCHI, Caio C. Os históricos compromissos mineiros: riqueza e potencialidade de uma espécie documental. In: **Acervo**: Revista do arquivo nacional, v. 1, n.1. Rio de Janeiro, 1986. p.61 – 82)
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**(1ª a 4ª séries)/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1997.
- _____ **Parâmetros curriculares nacionais: história**(5ª a 8ª séries)/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1998.
- _____ **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. – Brasília:MEC/SEF, 1999.
- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes,1997.
- BRAZ, Françoise Mello Loures Tenchini Sales Braz. **A construção do conceito de tempo nas séries iniciais**. 2004. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF.
- BURKE. Peter (org). Trad. Magda Lopes. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- BURKE. Peter. **Testemunha ocular**. Bauru: Edusc, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. 4ªed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARDOSO, Maria Angélica. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)**. 2006. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- CARLINI, Álvaro. **Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a missão de pesquisas folclóricas de 1938**. 477p. 1994. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo.

_____. **Viagem na viagem: maestro Martin Braunwieser na missão de pesquisas folclóricas do Departamento de Cultura de São Paulo (1938)- diário e correspondência a família.** 519p. 2000. Tese (Doutorado em História Social).Universidade de São Paulo.

CARRETERO, Mario; VOSS, James (orgs) **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorroto Editores, 2004.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História.** Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel/Rio de Janeiro, 1990.

CHEVALLARD. Y. **La transposición didáctica. Del saber sábio al saber ensinado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s/d.

CITRON, Suzana. **Ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CODANI, Norma L. **O ensino de história nas séries iniciais: orientações curriculares e concepções de professoras.** 2000. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** Madrid: Ediciones Morata: 2002.

_____. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** Madrid: Ediciones MORata: 2002. & O pensamento histórico das crianças. In : BARCA, Isabel (org). **Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica.** Minho: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação em Psicologia, 2004.

DIHEL, Astor Antônio. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUTRA, S. F. O ensino de História para crianças. **Revista Presença Pedagógica**, v.6, n. 31, jan/fev/2000.

_____. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica.** 2003. 245p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, UFMG.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina (org). **Usos e abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Gilberto. **O escravo em anúncios de jornais brasileiros do século XIX.** Recife: Imprensa Universitária, 1963.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo, Papirus, 1994.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. “Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, C (org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d.

GADDIS, John Lewis. **Paisagem da História: como os historiadores mapeiam o passado**. Trad. Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GAEZLER, Valsenio. **Práticas do ensino de História nos anos iniciais: histórias contadas e histórias vividas**. 2006. 200p. **Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências)**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

GALLI, Sidnei (org) et al. **Tarumã cidade do amanhã**. São Paulo: Noovha América, 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GERMANI, Geyso D. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2001. 161p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** UFP.

GIGANTE, Moacir. **História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau**. 1994. 201p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. UFSCAR/São Carlos.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUXD, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

GUAZZELLI et alli (org) **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos. O breve século XX (1914 – 1991)**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (org) **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

KORNIS, Mônica. **Uma história recente nas minisséries da Rede Globo**. 2001, 178p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel. (org.) **Educação histórica e museus**. Portugal: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

LEITE, Mirna. **Porta Aberta: história e geografia, 1ª série**. São Paulo: FDT, 2002.

LIMA, Idelsuite de Siusa. **Ensino de História Local e currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar**. 2000. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: **Educação e Realidade**, 22 (1); 95-112. jan/jun 1997.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **A cultura italiana e o ensino de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2001. 447p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MINAS GERAIS. **Avaliação da Educação. Boletim Pedagógico. Ciências Humanas**. Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Julho de 2002.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 2004. 183p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. 256p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação. CTCH – Centro de Teologia e de Ciências Humanas. PUC/ Rio de Janeiro.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: Atritoart, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. **O estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1982.

OLIVEIRA, Sandra Regina. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Campinas: Unicamp, 2006. 280p (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. O ensino de História nas series iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. IN **Revista História e Ensino**. Londrina, Vol. 9, 2003.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETRUCI, Maria das Graças R. M. **A prática pedagógica do professor da 4ª série do 1º grau em relação a proposta curricular de História: um estudo nas escolas estaduais de Franca**. 1996. 202p. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP/Campinas.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1991.

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p.

QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Processos de formação de professores artistas – reflexivos de física. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007b.

_____. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora UNB, 2007a.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, **Profissão professor**. 2ed. Porto Alegre: Porto Editorial, 1995.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: **Coletânea Lições Com Cinema**, São Paulo, FDE, 1993.

SAMPAIO, Francisco Coelho. **Conversando sobre a História 3ª série**. Curitiba: Ed. Positivo, 2004.

SEFFENER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, I. C. B (org) et al. **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 8ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SILVA, Marcos A da. (org). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru: EDUSC, 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta (orgs) **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SIMON, Cristiano Biazzo; FONSECA, Selva Guimarães. **Travessia 4ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSO, Cláudia E.I. **Histórias do Ensino de História: a história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto**. 2003. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

ZAMBONI, E. e ROSSI, V.L.S. (orgs). **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2003.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário aos professores

Caro professor

Sou professora da rede municipal de Tarumã há nove anos. Licenciada em História tenho paixão por essa disciplina escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto sei das dificuldades em trabalhar com os conteúdos de História nessa faixa etária e de encontrar um bom material que subsidie nossas aulas, sobretudo quando trabalhamos a História do nosso município. Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa com o intuito de pensar como nós professores temos ensinado História.

Com o objetivo de propor estratégias e melhorias para o nosso trabalho em sala de aula, gostaria de mapear as nossas dificuldades e sucessos ao trabalhar com os conteúdos históricos e verificar como os alunos apreendem tais conteúdos.

Por isso estou solicitando a sua colaboração, para responder este questionário e participar da pesquisa. Como você bem sabe, em uma pesquisa científica não aparecem nomes e nem avaliação das pessoas, porque o objetivo não é “fiscalizar” o nosso trabalho. O objetivo da pesquisa é refletir sobre a estrutura que estamos inseridos e construímos o nosso fazer cotidiano no ensino e pensar maneiras de melhorá-lo, no sentido de torná-lo mais próximo, prazeroso e, com isso, mais eficiente para nós, professores e alunos.

Para alcançar tal objetivo, preciso e espero poder contar com a sua compreensão.

Muito obrigada,

Profª Susana B. Ribeiro Bernardo

1. Nome: _____ 2. Idade: _____ anos.

3. Em relação a sua formação acadêmica, você cursou:

() magistério () pedagogia () licenciatura em _____
() especialização em _____ () outro _____

4. Há quantos anos você leciona?

() a menos de 1 ano	() de 1 a 2 anos	() de 2 a 4 anos	() de 5 a 6 anos	() de 7 a 8 anos
() de 9 a 10 anos	() de 11 a 12 anos	() de 12 a 13 anos	() de 14 a 15 anos	() de 16 a 17 anos
() de 18 a 19 anos	() de 20 a 21 anos	() de 22 a 23 anos	() de 24 a 25 anos	() a mais de 25 anos

5. Atualmente você leciona:

Escola	Série	Período
<input type="checkbox"/> EMEFEI “José Ozório de Oliveira” <input type="checkbox"/> EMEFEI “Gilberto Lex” <input type="checkbox"/> EMEFEI “José Rodrigues dos Santos” <input type="checkbox"/> EMEFEI “Maria Antonia Beneli”	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3ºano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> manhã <input type="checkbox"/> tarde <input type="checkbox"/> noite
Outra _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3ºano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> manhã <input type="checkbox"/> tarde <input type="checkbox"/> noite

6. Em relação às aulas de História:

- Os conteúdos são trabalhados nas datas comemorativas juntamente com Artes.
- Trabalho interdisciplinarmente, não reservando um horário específico para a disciplina de História.
- Trabalho toda semana, reservando um horário específico para a disciplina de História.
- Trabalho eventualmente, algumas vezes durante o mês.
- Trabalho integrado com Geografia.
- Outro. Qual? _____

7. Em relação ao livro didático:

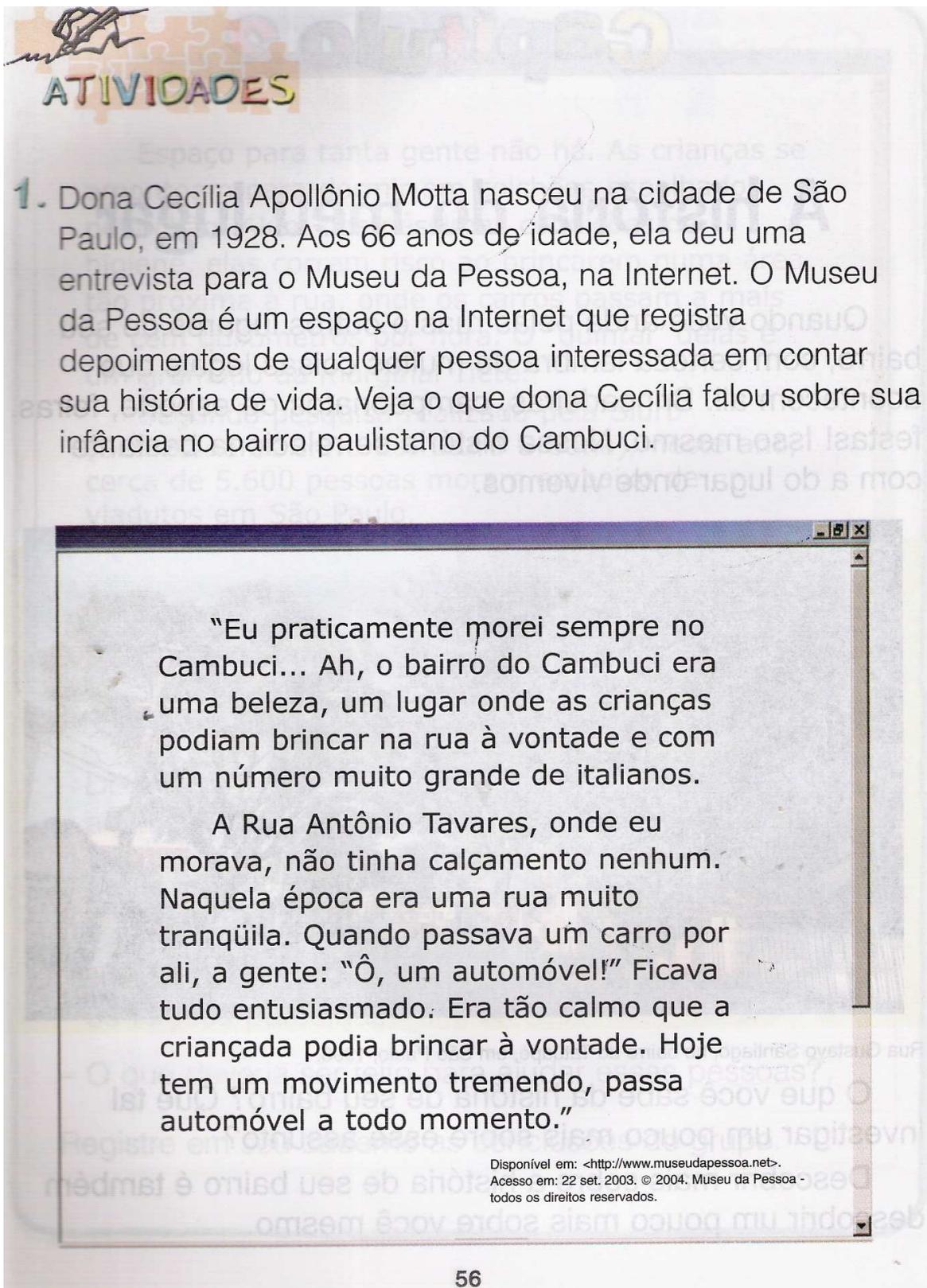
- Em minha classe não foi adotado um livro didático de História.
- Em minha classe foi adotado um livro didático de História.
- Em minha classe foi adotado um livro didático de História e Geografia integrado.
- Em minha classe foi adotado um livro didático de Estudos Sociais.

8. Os alunos usam um caderno específico de História?

- sim não

9. Você aceitaria participar de uma pesquisa sobre o ensino de História nas escolas municipais de Tarumã?

- sim não



The image shows a page from a book with the heading "ATIVIDADES" in colorful letters. Below the heading, there is a numbered list item "1." followed by a paragraph of text. Below this text, there is a rectangular box containing a quote. At the bottom right of the box, there is a small text block with a URL and copyright information. The page number "56" is at the bottom center.

ATIVIDADES

1. Dona Cecília Apollônio Motta nasceu na cidade de São Paulo, em 1928. Aos 66 anos de idade, ela deu uma entrevista para o Museu da Pessoa, na Internet. O Museu da Pessoa é um espaço na Internet que registra depoimentos de qualquer pessoa interessada em contar sua história de vida. Veja o que dona Cecília falou sobre sua infância no bairro paulistano do Cambuci.

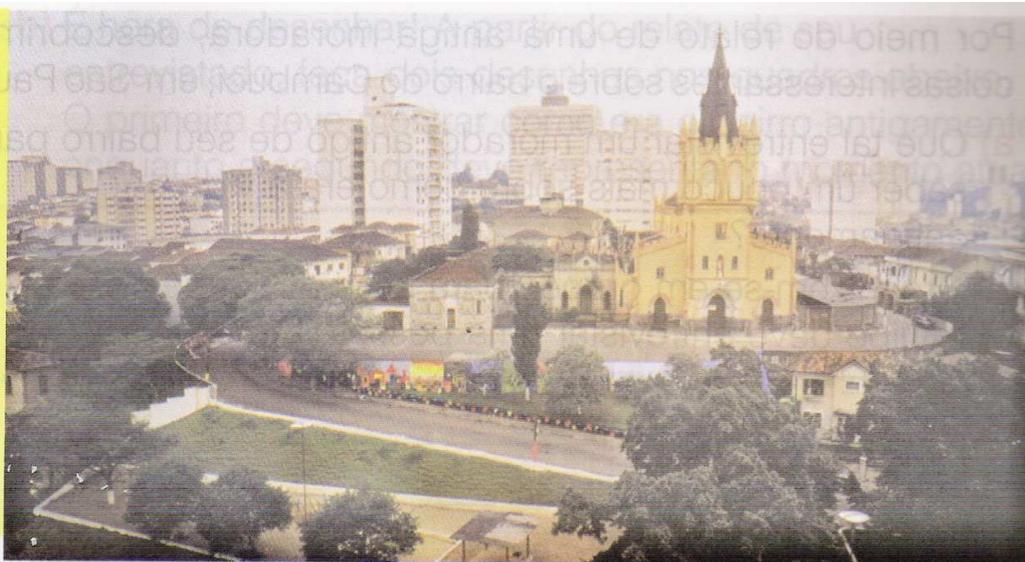
“Eu praticamente morei sempre no Cambuci... Ah, o bairro do Cambuci era uma beleza, um lugar onde as crianças podiam brincar na rua à vontade e com um número muito grande de italianos.

A Rua Antônio Tavares, onde eu morava, não tinha calçamento nenhum. Naquela época era uma rua muito tranqüila. Quando passava um carro por ali, a gente: “Ô, um automóvel!” Ficava tudo entusiasmado. Era tão calmo que a criançada podia brincar à vontade. Hoje tem um movimento tremendo, passa automóvel a todo momento.”

Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net>>.
Acesso em: 22 set. 2003. © 2004. Museu da Pessoa - todos os direitos reservados.

56

Anexo 3: Pagina 57 do livro *Conversando sobre História, 1ª série*, de autoria de Francisco Coelho Sampaio, da editora Positivo, 1ª edição: Curitiba, 2004.



Bairro do Cambuci, em São Paulo, 1988.

Com o apoio de seu professor, converse com seus colegas:

a) Na infância de dona Cecília, a Rua Antônio Tavares era muito tranqüila. Que mudanças aconteceram ao longo desse tempo?

b) Você acha que essas mudanças afetaram a vida das crianças que moram nessa rua?

c) Um grupo numeroso de estrangeiros vivia no bairro do Cambuci naquela época. Você sabe de que país veio a maioria deles?

Anexo 4: Questionário aplicado em duas classes de 2º Ano (1ª Série)

1. Complete com os seus dados:

a) Eu me chamo _____

b) Tenho ____ anos

c) Eu nasci dia ____ do mês de _____ do ano de _____

Agora responda às perguntas abaixo:

2. Você gosta das aulas de História? Por quê?

3. Você gosta do livro de História? Por quê?

4. Qual foi o assunto que você mais gostou nas aulas de História desse ano? Por quê?

5. Observe.

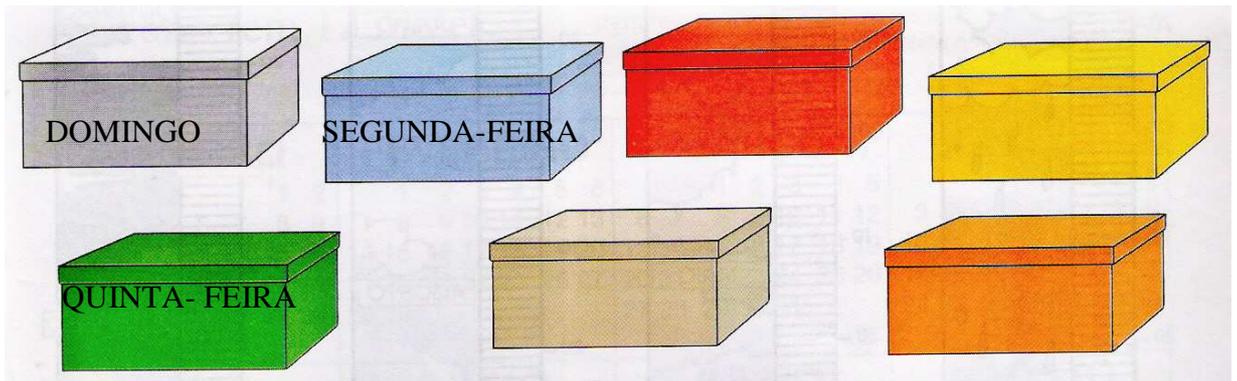
2007																															
J A N E I R O	D	S	T	Q	Q	S	S	F E V E R E I R O	D	S	T	Q	Q	S	S	M A R C O	D	S	T	Q	Q	S	S	A B R I L	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6	1		2	3	1	2	3	1	2		3	4	5	6	7										
	7	8	9	10	11	12	13		4	5	6	7	8	9	10		4	5	6	7	8	9	10		8	9	10	11	12	13	14
	14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17		11	12	13	14	15	16	17		15	16	17	18	19	20	21
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28				
28	29	30	31	25	26	27	28	25	26	27	28	29	30	31	29	30															
1º – Confraternização Universal							20 – Carnaval							6 – Paixão / 8 – Páscoa / 21 – Tiradentes																	
M A I O	D	S	T	Q	Q	S	S	J U N H O	D	S	T	Q	Q	S	S	J U L H O	D	S	T	Q	Q	S	S	A G O S T O	D	S	T	Q	Q	S	S
	6	7	8	9	10	11	12		3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7		5	6	7	8	9	10	11
	13	14	15	16	17	18	19		10	11	12	13	14	15	16		8	9	10	11	12	13	14		12	13	14	15	16	17	18
	20	21	22	23	24	25	26		17	18	19	20	21	22	23		15	16	17	18	19	20	21		19	20	21	22	23	24	25
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30	29	30	31	26	27	28	29	30	31											
1º – Dia do Trabalho							7 – Corpus Christi																								
S E T E M B R O	D	S	T	Q	Q	S	S	O U T U B R O	D	S	T	Q	Q	S	S	N O V E M B R O	D	S	T	Q	Q	S	S	D E Z E M B R O	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1		2	3	2	3	4	5	6		7	8					
	2	3	4	5	6	7	8		7	8	9	10	11	12	13		4	5	6	7	8	9	10		9	10	11	12	13	14	15
	9	10	11	12	13	14	15		14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17		16	17	18	19	20	21	22
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	23	24	25	26	27	28	29				
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30	25	26	27	28	29	30	31	30	31						
7 – Independência do Brasil							12 – Nossa Senhora Aparecida							2 – Finados / 15 – Proclamação da República							25 – Natal										

Agora marque no calendário:

- a) Com um X, o mês em que estamos.
- b) Com o lápis circule o mês e o dia do seu aniversário.

6. Quantos meses têm um ano? _____

7. Complete com os nomes do dias da semana.



Agora circule com um lápis o nome do dia da semana em que estamos hoje.

8. Observe os desenhos abaixo:

O tempo passa



Eles mostram a seqüência de um acontecimento que levou quanto tempo para ocorrer?

- Um dia.
- Um mês.
- Um ano

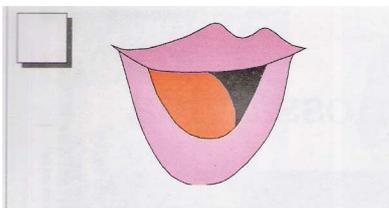
9. Leia com atenção o texto abaixo e depois faça o que se pede.

Todos nós temos uma história de vida.

Para conhecer essa história, usamos fotografias, objetos, roupas, anotações, desenhos, filmes, gravações, lembranças de memória, diário, entre outros. Eles são os documentos ou fontes da nossa história.

Mirna Lima, Porta Aberta, ed. FTD.

Pinte os quadrinhos com os nomes das fontes que você acha que podem ajudar a contar a sua história.



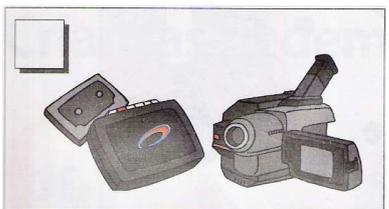
Depoimentos de pessoas.



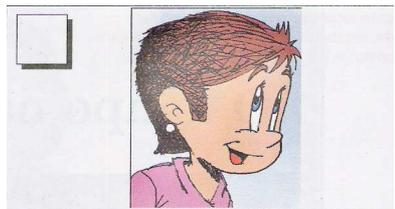
Desenhos.



Documentos escritos.



Gravações e filmes.



Fotografias.

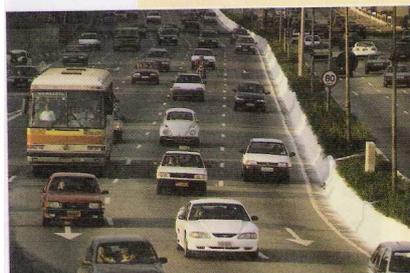


Objetos.

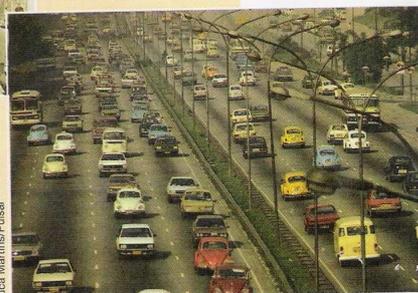
10. Observe as fotos abaixo e depois faça as atividades **a**, **b** e **c**.



Avenida São João, na cidade de São Paulo, década de 1950.



Avenida 23 de maio, na cidade de São Paulo, 1998.



Avenida 23 de maio, na cidade de São Paulo, década de 1980.

a) Podemos afirmar que:

Essas fotos foram tiradas em cidades diferentes.

Essas fotos são da mesma cidade, mas foram tiradas em épocas diferentes.

b) É possível afirmar que o tempo passa e tudo se modifica? Por quê?

sim

não

c) É possível afirmar que a sua história é diferente das pessoas que aparecem na foto 1?

Por quê?

sim

não

Anexo 5: Questionário aplicado em duas classes de 3º Ano (2ª Série)

1. Complete com os seus dados:

a) Eu me chamo _____

b) Tenho _____ anos

c) Eu nasci dia _____ do mês de _____ do ano de _____

Agora responda às perguntas abaixo:

2. Você gosta das aulas de História? Por quê?

3. Você gosta do livro de História? Por quê?

4. Qual foi o assunto que você mais gostou nas aulas de História desse ano? Por quê?

5. Observe.

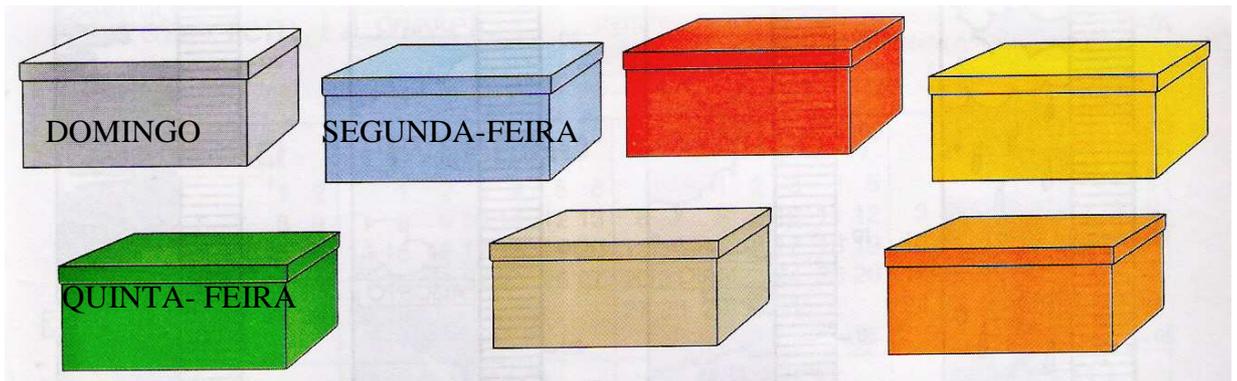
2007																																
J	D	S	T	Q	Q	S	S	F	D	S	T	Q	Q	S	S	M	D	S	T	Q	Q	S	S	A	D	S	T	Q	Q	S	S	
7	1	2	3	4	5	6		4	5	6	7	8	9	10		4	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	
14	7	8	9	10	11	12	13	11	11	12	13	14	15	16	17	11	8	9	10	11	12	13	14	15	15	16	17	18	19	20	21	
21	14	15	16	17	18	19	20	18	18	19	20	21	22	23	24	18	11	12	13	14	15	16	17	22	22	23	24	25	26	27	28	
28	21	22	23	24	25	26	27	25	24	25	26	27	28			25	15	16	17	18	19	20	21	29	29	30	31					
	27	28	29	30	31				20 - Carnaval								6 - Paixão / 8 - Páscoa / 21 - Tiradentes															
	1° - Confraternização Universal																															
M	J	D	S	T	Q	Q	S	S	J	D	S	T	Q	Q	S	S	J	D	S	T	Q	Q	S	S	A	D	S	T	Q	Q	S	S
6	6	7	8	9	10	11	12	3	3	4	5	6	7	8	9	1	1	2	3	4	5	6	7	5	5	6	7	8	9	10	11	
13	13	14	15	16	17	18	19	10	10	11	12	13	14	15	16	8	8	9	10	11	12	13	14	12	12	13	14	15	16	17	18	
20	20	21	22	23	24	25	26	17	17	18	19	20	21	22	23	15	15	16	17	18	19	20	21	19	19	20	21	22	23	24	25	
27	27	28	29	30	31			24	24	25	26	27	28	29	30	22	22	23	24	25	26	27	28	26	26	27	28	29	30	31		
	1° - Dia do Trabalho								7 - Corpus Christi								29	30	31													
S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	O	D	S	T	Q	Q	S	S	N	D	S	T	Q	Q	S	S	D	D	S	T	Q	Q	S	S
2	2	3	4	5	6	7	8	1	1	2	3	4	5	6	4	4	5	6	7	8	9	10	2	2	3	4	5	6	7	8		
9	9	10	11	12	13	14	15	7	7	8	9	10	11	12	13	11	11	12	13	14	15	16	17	9	9	10	11	12	13	14	15	
16	16	17	18	19	20	21	22	14	14	15	16	17	18	19	20	18	18	19	20	21	22	23	24	16	16	17	18	19	20	21	22	
23	23	24	25	26	27	28	29	21	21	22	23	24	25	26	27	25	25	26	27	28	29	30		23	23	24	25	26	27	28	29	
	30								12 - Nossa Senhora Aparecida								2 - Finados / 15 - Proclamação da República								30	31						
	7 - Independência do Brasil																															

Agora marque no calendário:

- d) Com um X, o mês em que estamos.
- e) Com o lápis circule o mês e o dia do seu aniversário.

6. Quantos meses têm um ano? _____

7. Complete com os nomes do dias da semana.



Agora circule com um lápis o nome do dia da semana em que estamos hoje.

8. Observe os desenhos abaixo:



Eles mostram a seqüência de um acontecimento que levou quanto tempo para ocorrer?

- Um dia.
- Um mês.
- Um ano

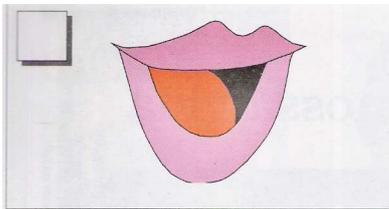
9. Leia com atenção o texto abaixo e depois faça o que se pede.

Todos nós temos uma história de vida.

Para conhecer essa história, usamos fotografias, objetos, roupas, anotações, desenhos, filmes, gravações, lembranças de memória, diário, entre outros. Eles são os documentos ou fontes da nossa história.

Mirna Lima, Porta Aberta, ed. FTD.

Pinte os quadrinhos com os nomes das fontes que você acha que podem ajudar a contar a sua história.



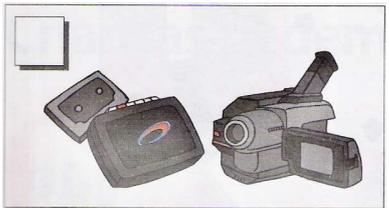
Depoimentos de pessoas.



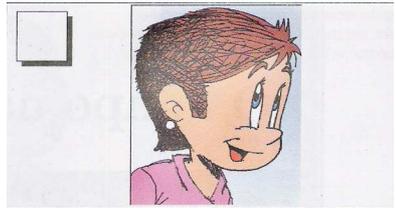
Desenhos.



Documentos escritos.



Gravações e filmes.



Fotografias.

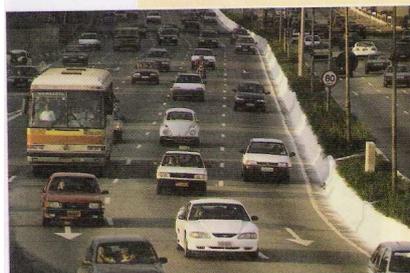


Objetos.

10. Observe as fotos abaixo e depois faça as atividades **a**, **b** e **c**.



Avenida São João, na cidade de São Paulo, década de 1950.



Avenida 23 de maio, na cidade de São Paulo, 1998.



Avenida 23 de maio, na cidade de São Paulo, década de 1980.

a) Podemos afirmar que:

Essas fotos foram tiradas em cidades diferentes.

Essas fotos são da mesma cidade, mas foram tiradas em épocas diferentes.

b) É possível afirmar que o tempo passa e tudo se modifica? Por quê?

sim

não

f) É possível afirmar que a sua história é diferente das pessoas que aparecem na foto 1?

Por quê?

sim

não



Mini grupo escolar onde hoje é a rodoviária

A foto ao lado foi tirada na cidade de Tarumã, na década de 1930, trata-se da escola daquela época chamada de “Escolas de Taruman”.

11. Como você acha que era a escola daquela época?

12. Leia abaixo o relato de dois moradores de Tarumã que estudaram na escola da foto acima.

“Naquela época os alunos estavam com 13 anos e não sabiam ler nem escrever (...) ai veio a professora (...) o pessoal vinha de longe, de cavalo (...) tinha 40 alunos em Tarumã, a escola era de madeira, tinha 2 cômodos”...

(Entrevista realizada com o Sr. Paschoal Moro / maio de 2003.)

“A aula era até o 3º ano, quando vinha (...) um tempo vinha uma professora (...) depois ia embora e não voltava mais (...) e depois passava um ano, dois anos e não vinha professor (...) porque não era registrada a cidade (...) era fazenda (...) acho que era por conta do Lex (...) chamava pedia para eles vinham (...)”.

(Entrevista realizada com o Sr. Valdemar Modro / maio de 2003.)

Agora pinte o quadrinho que apresenta a afirmação correta.

- A escola da década de 1930 era igual a escola de hoje.
- A escola daquela época era mantida pelo senhor Lex, que tinha muitas dificuldades em encontrar professores.
- Nenhum dos depoimentos nos ajudam a conhecer a história da nossa cidade.

13. Compare a sua escola com a única escola que existia em Tarumã na década de 1930.

14. Para conhecer a história da nossa cidade podemos

- Perguntar aos moradores mais velhos como era a cidade antigamente.
- Olhar as fotografias antigas.
- Ler os textos que foram escritos naquela época.
- Recorrer a documentos escritos deixados pelas pessoas (certidão de nascimento, jornais, diplomas, etc)
- Todas as alternativas anteriores nos oferecem fontes para conhecermos um pouco sobre a história de Tarumã.
- Nenhuma das alternativas anteriores.

Anexo 6: Questionário aplicado em duas classes de 4º Ano (3ª série) e duas classes de 5º Ano (4ª série)

Aluno (a) _____

2. Quantos anos você tem? _____

3. Qual é a data do seu nascimento? _____

4. Você gosta das aulas de História? Por quê?

5. Você gosta do livro de História? Por quê?

6. Em relação aos textos que você estuda nas aulas de História, você

() entende com facilidade.

() só entende depois que a professora explica.

() não entende.

7. Qual foi o assunto que você mais gostou nas aulas de História desse ano? Por quê?

8. Pedro é um menino de 10 anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha 2 anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período?

(a) A memória de seus pais e amigos.

(b) Os livros infantis que compramos nas livrarias.

(c) Seus cadernos e anotações pessoais.

(d) Os móveis de sua casa.

8. Uma família viveu há 300 anos atrás. Fazem parte da história dessa família os seguintes objetos.

- (e) Computadores e máquinas de escrever.
- (f) Livros e televisão.
- (g) Cartas e cadernos de receitas.
- (h) Automóveis e ferro elétrico.

9. Observe um grupo de amigos que nasceram no ano de 1997:

O Leandro nasceu no dia 27 de fevereiro.

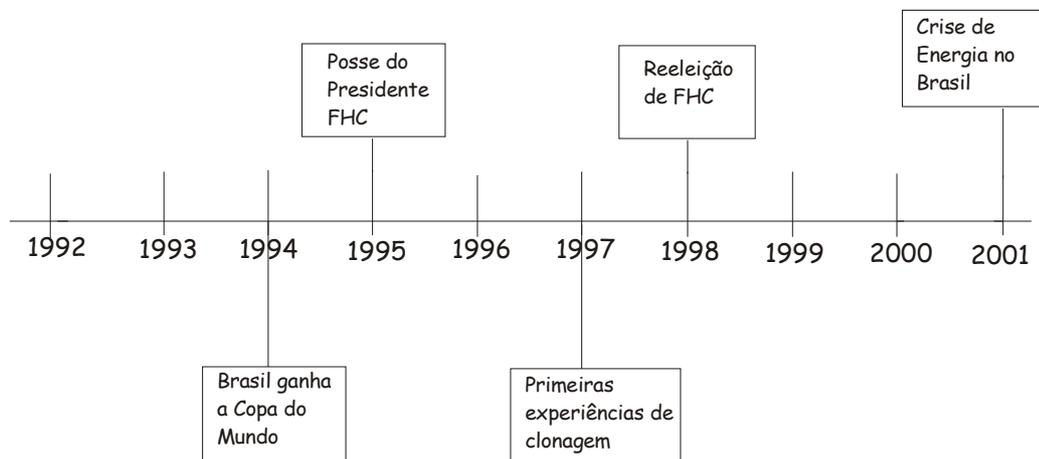
A Joana nasceu no dia 30 de novembro.

O Marcelo nasceu no dia 19 de dezembro.

Quem já fez aniversário este ano:

- A) Leandro
- B) Joana
- C) Marcelo
- D) Nenhum deles

10 – Observe a linha do tempo abaixo:



Observe também alguns fatos relacionados à vida de Maria, uma menina de 10 anos e responda a questão seguinte:

- 1992 – nascimento de Maria
- 1994 – nascimento do irmão de Maria
- 1996 – morte da avó de Maria, aos 60 anos
- 2000 – o pai de Maria fica desempregado

O que acontece ao mesmo tempo em que o nascimento do irmão de Maria?

- (a) A crise de energia no Brasil
- (b) O Brasil ganha a Copa do Mundo
- (c) As primeiras experiências de Clonagem
- (d) A reeleição de FHC

11. Leia o texto abaixo e responda à questão que se segue.

“ Quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando as histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que vieram antes, até chegar a vinte. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas: onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio. Quer dizer, onde o bebezinho nasceu e onde depois a pessoa morreu. Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas.”

História meio ao contrário de Ana Maria Machado, publicado pela editora Ática.

Podemos dizer que o texto nos fala que:

- (e) as pessoas gostam de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.
- (f) há diferenças culturais entre indígenas e brancos.
- (g) os indígenas brasileiros são muito atrasados culturalmente do que os brancos.
- (h) os homens brancos gostam de contar histórias de seus antepassados.

12. Observe as imagens abaixo:



IMAGEM 1: “Este quadro retrata o momento em que D. Pedro I declarou o Brasil independente de Portugal.

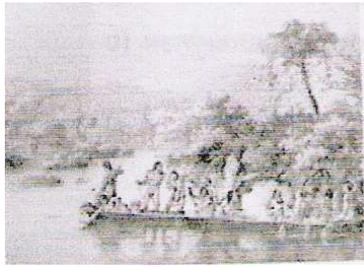


IMAGEM 2: A gravura do alemão Rugendas, feita no século XVII, mostra um grupo de indígenas pescando.

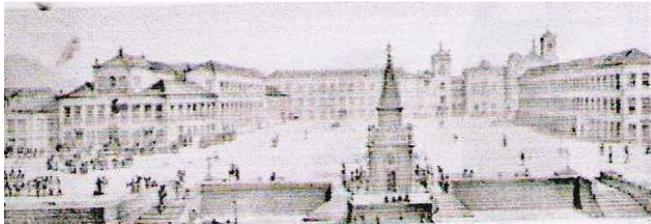


IMAGEM 3: Esta gravura, feita no século XIX pelo francês Debret, retrata um dia comum no Rio de Janeiro.

Quais imagens podem contribuir para o estudo da História?

- (a) apenas as imagens que representam grandes fatos, como a imagem 1, podem ser úteis para o estudo da História.
- (b) a imagem 2 é mais antiga, ela é mais importante das três para o estudo da História.
- (c) só as imagens 1 e 2 podem ser usadas no estudo da História, porque a gravura de Debret (imagem 3) retrata um dia comum e não tem a menor importância histórica.
- (d) dependendo do que se quer estudar, todas as imagens acima reproduzidas podem ser utilizadas no estudo da História.

13. Quando os navegadores portugueses aportaram no Brasil, em 1500, precisavam dar notícias ao rei de Portugal Dom Manuel, relatando o contato com a terra que acabavam de chegar. Para isso, em primeiro de maio, Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota, escreve uma carta que se tornou o primeiro documento escrito sobre a nossa terra.

Leia um trecho da carta.

(...) “esta terra, Senhor, parece-me que da ponta que mais contra o sul vimos, até a outra parte que contra o norte vem, de que nós deste ponto havemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas e outras brancas e terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chão e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos – terra que nos parecia muito extensa.

Até agora não podemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos, contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados (...). Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que querendo -a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por causa das águas que tem!”

Deste Porto Seguro da Ilha de Vera Cruz, hoje Sexta-feira, primeiro de maio de 1500.

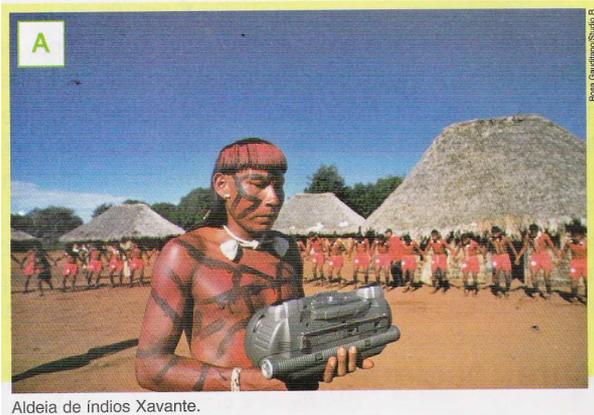
Carta de Pero Vaz de Caminha

Fonte: www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/cartahtml.

Agora responda:

- Quando esse documento foi escrito? _____
- Quem escreveu? _____
- Onde? _____
- Para quem foi enviado? _____
- Além de falar da paisagem, os portugueses também procuravam produtos de grande valor naquela época e ainda hoje. Quais são os produtos que eles citam? _____
- Você acha que esse tipo de documento pode nos ajudar a conhecer parte da história do nosso país? Por quê?

14. Observe estas imagens de indígenas nos dias atuais.



Aldeia de índios Xavante.



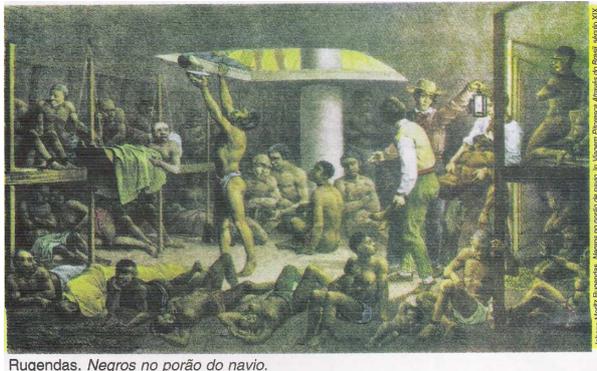
Residência de descendentes indígenas.

a) Identifique nas imagens elementos que mostrem costumes de outras culturas adotadas pelos indígenas.

b) Em qual das imagens você percebe maior influência de outras culturas no modo de vida dos indígenas? Explique.

c) Você acha importante a preservação dos costumes indígenas? Explique.

15. Veja como o pintor Rugendas retratou o transporte de escravos num navio negroiro.



Rugendas. Negros no porão do navio.

a) Como os escravos estão acomodados?

b) Como você imagina que estes escravos se sentiam? Explique.

c) Você acha que pinturas como a representada acima, podem ser úteis para o estudo da História? Explique.