

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUANA ZUCOLOTO MATTOS MOREIRA

A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II COM AS
FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

CURITIBA

2018

LUANA ZUCOLOTO MATTOS MOREIRA

**A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM AS
FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada no curso de Pós-Graduação em Ensino de História Setor de História, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Urban

Curitiba

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Moreira, Luana Zucoloto Mattos
A relação de estudantes de ensino fundamental II com as fontes
históricas na produção do conhecimento histórico. / Luana Zucoloto Mattos
Moreira. – Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora : Profª. Drª. Ana Cláudia Urban

1. História – Estudo e ensino – Ensino fundamental. 2. História – Fontes.
3. História – Conhecimento e aprendizagem. I. Título.

CDD – 907

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **LUANA ZUCOLOTO MATTOS MOREIRA**, intitulada: **A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM AS FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**; após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacão no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 10 de Dezembro de 2018.


ANA CLAUDIA URBAN
Presidente da Banca Examinadora


JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO BALESTRA
Avaliador Externo (UNILA)


GEYSO DONGLEY GERMINARI
Avaliador Externo (UNICENTRO)

Obs: desconsiderar os cinco últimos caracteres do título da dissertação

AGRADECIMENTOS

Muita gratidão! É o que sinto pelas pessoas que fizeram parte ou acompanharam o processo de produção dessa pesquisa. Não foi fácil e em certos momentos pensei que não fosse conseguir. Deu vontade de desistir... Porém, tantas foram as pessoas maravilhosas que me apoiaram e contribuíram efetivamente para que essa importante etapa profissional da minha vida se concluisse. Uma dessas pessoas é minha professora e orientadora, Ana Cláudia. Que encontro feliz foi esse que a vida me proporcionou! Com tanta serenidade e com uma postura tão acolhedora, ela foi fundamental. Se tornou um exemplo de professora e pesquisadora para mim. Agradeço imensamente também à professora e amiga Juliana Balestra e ao professor Geyso Germinari pela composição da banca de qualificação e defesa desse mestrado. Os apontamentos, sugestões e críticas, e tenho certeza, que enriqueceram esse trabalho. À coordenadora e ex-coordenadora do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Joseli Mendonça e Andrea Doré, respectivamente, meus sinceros agradecimentos por tornar viável e efetivar a existência do curso na Universidade Federal do Paraná, além das aulas que ministraram.

Às amizades que fiz com as e os colegas que cursaram as disciplinas do mestrado comigo no departamento de História e de Educação, - Maria Bethânia, Joice, Sheila, Izabella, Maurício, André, Fernando, Gabriel, Carla, Gian, Fabiano, Paulo, Thiago Divardim, Andressa Oliveira, Juliano Mainardes e Nikita-, um recado: Vocês são demais! Admiro vocês como pessoas e profissionais que são! Muita gratidão por tê-los em momentos felizes e angustiantes durante esses mais de dois anos.

Por último, mas muito mais do que importante, minha eterna gratidão à minha família. A meu pai, *in memoria*, porque enquanto esteve presente fisicamente sempre apoiou e respeitou minhas escolhas, porque me ensinou que sendo mulher eu poderia ser quem eu quisesse, porque me cuidou e me amou incondicionalmente. Minha eterna gratidão também à minha mãe querida. Pelos sacrifícios feitos em prol da minha educação, por colocar eu e meu irmão como as partes mais importantes da vida dela, por me amar tanto. A meu irmão, meu melhor amigo, gratidão pela parceria de vida!

Minha gratidão ao meu marido, Yog! Porque está sempre comigo, porque me apoia e é incentivador de meus planos. Minha gratidão à minha filha, minha Maria Alice. Porque depois dela a vida é muito mais bonita e porque encheu minha casa de esperança na humanidade. Sou grata!

De tanto ver triunfar as nulidades

.....

.....

.....

.....

.....nutro grandes esperanças

Waly Salomão

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o relacionamento das/dos estudantes com as fontes históricas, na tentativa de perceber se a tomam como verdade reproduzindo seu conteúdo, se as questionam, se as contextualizam e quais tipologias se destacam em suas escolhas. Partiu-se da seguinte questão: como o pensamento histórico de estudantes são mobilizados a partir do contato com as fontes históricas em sala de aula e de que maneira seu uso contribui para a aprendizagem histórica? A metodologia envolvida na pesquisa empírica incluiu a utilização de dois instrumentos de investigação. O primeiro, chamado de estudo exploratório, visou investigar os conhecimentos tácitos de um determinado grupo estudantil a respeito do uso de fontes. O segundo partiu dos resultados do estudo exploratório, quantificados e analisados, para investigar a mobilização do pensamento histórico de estudantes em contato com fontes históricas. Participaram da pesquisa 103 estudantes que cursavam, entre os anos de 2017 e 2018, o sexto ano do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas da rede estadual do Paraná. Tomou-se como referencial teórico a autoria ligada ao campo da Educação Histórica - como Isabel Barca, Rosalyn Ashby e Peter Lee -, autores do campo da Didática da História – como Jörn Rüsen -, assim como autores relacionados à filosofia, teoria e metodologia da História – como Jaques Le Goff, Walter Benjamin e Carlo Ginzburg, entre outros. Os resultados indicam que as/os estudantes mantêm um relacionamento efetivo e ativo com as fontes históricas quando solicitados e reconhecem e utilizarem diversos tipos de fontes como vestígios do passado. Observou-se também a partir delas as/os estudantes constroem questões problematizadoras e elaboram hipóteses. Porém, também pode-se destacar entre os resultados a variação existente nesse relacionamento que ora trata a fonte como informação objetiva e ora a percebe como algo a ser desvelado.

Palavras-chaves: Ensino de História; Educação Histórica; Aprendizagem Histórica; Cognição histórica situada; Cotidiano escolar e saberes históricos; Fonte Histórica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the relationship of the students with the historical sources, in the attempt of realizing if they take them like truth reproducing his content, if they question them, if they contextualize them and which types stand out in his choices. It started from the next question: how the historical thought of the student groups are mobilized from the contact with the historical sources in classroom and in way his use contributes to the historical knowledge. There was taken like theoretical referential system the authorship connected with the field of the Historical Education – like Isabel Barca, Rosalyn Ashby and Peter Lee –, authors of the field of the Didactics of History – like Jörn Rüsen –, as well as authors related to the philosophy, theory and methodology of History – like Jaques Le Goff, Walter Benjamin and Carlo Ginzburg, among others. The methodology wrapped in the empirical research included the use of two instruments of investigation. The first one, called an exploratory study, aimed to investigate the tacit knowledges of the student group regarding the sources. The second was based on the results of the exploratory study, quantified and analyzed, to investigate the mobilization of the student historical thinking in contact with the historical sources. There were investigated students of two public schools of the state network of the Paraná. The results indicate that the students maintain an effective and active relationship that recognizes several types of sources as vestiges of the past. From them the student groups build viable problems, as well as they prepare relevant hypotheses. However, it is also possible to detach between the results the variation in this relationship that now the source as objective information and now perceives it as something to be unveiled.

Words-keys: History teaching; Historical learning; School daily and historical knowledge; Historical education; Historical source.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 AS FONTES NA HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA.....	17
1.1 A HISTÓRIA DAS FONTES E AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ATRELADAS A ELAS	18
1.2 A CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO-MONUMENTO	24
1.3 RÜSEN E BENJAMIM: DEBATES ACERCA DA NATUREZA DA HISTÓRIA E DO MÉTODO DOS HISTORIADORES	26
1.4 O MÉTODO INDICIÁRIO DE GINZBURG E A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA A CONTRAPELO DE BENJAMIM.....	30
1.5 AS FONTES HISTÓRICAS COMO DOCUMENTOS DE BARBÁRIE E O ENSINO DE HISTÓRIA	35
2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA E A TEMÁTICA RELACIONADA AO USO DAS FONTES HISTÓRICAS EM CONTEXTO ESCOLAR.....	38
2.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO UMA DAS ÁREAS DE PESQUISA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	45
2.1.1 A Didática da História como substrato para Educação Histórica e a aprendizagem histórica	47
2.2 AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS META-HISTÓRICOS.....	54
2.2.1 A produção acadêmica do campo da educação histórica relativa ao uso de fontes e a produção de conhecimento histórico escolar	58
2.2.2 O conceito de evidência na aprendizagem histórica escolar e o campo da Educação Histórica	61
3 ANÁLISE DOCUMENTAL: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PR) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	70

3.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL DE 1998 ATÉ 2017	71
3.1.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Abordagem acerca das fontes históricas no Ensino de História	71
3.1.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Abordagem acerca das fontes históricas no Ensino de História	77
3.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES HISTÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ	80
3.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES DE HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	84
4	ESTUDO EXPLORATÓRIO	89
4.1	ESCOLHA DA ESCOLA E DAS/DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	89
4.2	O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	91
4.3	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	96
4.3.1	Análise e quantificação da questão de número 01 do Estudo Exploratório ..	96
4.3.2	Análise e quantificação da questão de número 02 do Estudo Exploratório.....	108
4.3.3	Análise e quantificação da questão de número 03 do Estudo Exploratório.....	113
4.3.4	Análise e quantificação da questão de número 04 do Estudo Exploratório.....	114
4.4	BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE OBTIDA COM O ESTUDO EXPLORATÓRIO	114
5	ESTUDO PRINCIPAL: COMO ESTUDANTES DO SEXTO ANO SE RELACIONAM COM FONTES HISTÓRICAS	117
5.1	QUESTÃO NÚMERO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL.....	120
5.1.1	Análise da questão número 01	122
5.2	QUESTÕES NÚMERO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL	131
5.2.1	Análise da questão número 02	134
5.3	QUESTÃO NÚMERO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL.....	138
5.3.1	Dados da questão número 03	140

5.4	QUESTÕES NÚMERO 04 DO ESTUDO PRINCIPAL	145
5.4.1	Dados da questão número 04	146
5.5	QUESTÃO NÚMERO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL.....	146
5.5.1	Dados da questão número 05	147
5.6	QUESTÃO NÚMERO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL.....	150
5.6.1	Dados da questão número 06	151
5.7	QUESTÃO NÚMERO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL.....	153
5.7.1	Dados da questão número 08	154
5.8	APROXIMAÇÕES E DISTANCIMANTOS DOS DADOS DO ESTUDO EXPLORÁTORIO COM OS DO ESTUDO PRINCIPAL.....	156
5.8.1	Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes escritas e oficiais.....	157
5.8.2	Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes fotográficas	158
5.8.3	Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes pictográficas.....	160
5.8.4	Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes orais..	163
5.8.5	Considerações acerca do relacionamento estudantil com fontes não oficiais e virtuais.....	166
5.8.6	Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes materia	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS.....	180
	ANEXO 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	185
	ANEXO 2 – ESTUDO PRINCIPAL.....	188

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado desenvolvida nesse trabalho é fruto, primeiramente, de inquietações que a prática docente vem suscitando há algum tempo em minha trajetória profissional juntamente com as reflexões realizadas em conjunto com colegas, professoras e professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPR), programa ao qual estive vinculada desde agosto de 2016.

- A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA/PESQUISADORA

“Meu pai sempre me dizia, meu filho tome cuidado
Quando eu penso no futuro, não esqueço o meu passado”
Paulinho da Viola

Como professora de História da Educação Básica, sempre me foi de grande valor compreender os processos de ensino/aprendizagem relacionados ao Ensino de História. Sendo que, minha história enquanto professora sugere que o aprimoramento das práticas docentes, no sentido de alcançarem seus objetivos pedagógicos, está vinculado ao aperfeiçoamento em espaços de formação científicos. Verificar essa suspeita não é o objetivo da pesquisa proposta, porém ressalto nesse momento a importância desses espaços e cito como exemplo o próprio Programa Profissional de Mestrado em Ensino de História que, como já mencionado, tive o privilégio de fazer parte.

A formação inicial, como é sabido, juntamente à prática e à formação continuada são saberes necessários ao professorado. De modo que, durante a graduação é muito comum que exista a separação entre bacharelados e licenciaturas. Por mais que nos trabalhos de fim de curso, como uma monografia, tenhamos contato e realizemos uma pesquisa, a maior parte dos estudos discentes permanece alijada do processo de investigação científica quando se decide pela licenciatura.

Assim, um abismo se forma entre a docência e a pesquisa. Sabemos que alguns currículos vêm sofrendo modificações e estão implementando a união entre os saberes ligados à sala de aula e à pesquisa. Pensamos que este seja um dos caminhos no sentido de contribuir para a formação do professorado, para que se entenda também pesquisador.

Durante a prática em sala de aula, novos saberes são incorporados, aprimorados e aprendidos. A experiência que molda quem somos, molda também quem é a/o professor. É no chão da sala de aula que a identidade docente se enriquece, toma corpo. A cada nova turma, a cada novo ano letivo, a cada dia em que entramos em salas de aula, antes de tudo, aprendemos. Assim, unindo os saberes que carregamos desde a graduação com os saberes que somente uma sala de aula ensina, o Programa de Mestrado Profissional está conseguindo oferecer formação especializada e continuada de forma a oportunizar que, através das atividades de pesquisa, enxerguemos as salas de aula como um espaço no qual nosso trabalho passe a ser alvo de investigações e reflexões.

E, há quem diga que a docência é um dom. Certo é que desde a infância, o sonho profissional era lecionar. Não foi fácil, e continua não sendo fácil, trilhar esse caminho. Pertencendo a uma família pobre na qual só havia um membro que possuía curso superior- um primo, um homem- numa época em que os programas sociais de acesso à universidade eram inexistentes, a única opção era ser aprovada num vestibular de universidades públicas. As poucas faculdades existentes na época eram caras.

Depois de aprovada, mais uma etapa a ser vencida. Suprir as necessidades financeiras, pois cursar uma faculdade, mesmo pública e gratuita era custoso e, por isso, uma situação delicada para minha família. Assim, no final do primeiro ano de faculdade já estava em sala de aula em busca do sonho e de cobrir os custos dos estudos. Tinha dezoito anos. Pensei que seria simples, porque afinal eu tinha nascido para isso! A frustração foi grande quando percebi que lecionar não é dom, não nasce conosco uma mágica capaz de fazer acontecer esse momento.

A partir daí, e até hoje, cada aula é uma lição diferente na qual se aprende. No programa de mestrado, em contato com profissionais que assim como eu aspiram refletir e transformar as práticas de ensino de História, encontrei bons momentos entre um café e outro, entre uma aula e outra, nos quais compartilhamos nossas experiências, nossas práticas, nossas leituras. A pesquisa desenvolvida, portanto, é um anseio, uma oportunidade relacionada à vida profissional que escolhi e atrelada à uma estrutura maior que se coaduna com as concepções de educação e de História nas quais acredito.

Essa pesquisa nasceu de todos esses momentos: do sonho de ser professora, da trajetória profissional repleta de “altos e baixos”, da angústia que a consciência sobre a necessidade de melhorias na educação trouxe e da oportunidade de vincular prática e pesquisa.

- A PESQUISA

Apesar da palavra fonte se referir a algo que brota naturalmente, não é esse o significado que ela tem para a História. Na História, essa palavra não diz respeito a uma fonte da qual se jorra História. As fontes históricas são, enquanto registros, fontes do conhecimento histórico sendo nelas em que se apoia essa produção. Porém, o caráter de inesgotabilidade das fontes históricas se assemelha aos das minas de água, posto que sempre que se retorna a elas é possível descobrir algo novo (SAVIANI, 2016). Assim, partindo dessa concepção de fonte histórica, a aprendizagem e a produção do conhecimento histórico escolar com o uso de fontes históricas foi alvo da investigação que se desenvolveu no decorrer do ano de 2017/18 tendo como foco as/os estudantes do sexto ano do Fundamental II – faixa etária entre dez e quatorze anos- de duas escolas estaduais de Educação Básica, nível Fundamental II e Médio, de São José dos Pinhais-PR. Participaram da pesquisa 103 estudantes no total.

Tendo por objetivo **compreender como as fontes históricas utilizadas em ambiente escolar mobilizam o conhecimento histórico estudantil quando referenciado no método de pesquisa da História científica**, destacamos algumas problemáticas que moveram esse trabalho: como as/os estudantes do sexto ano utilizam fontes históricas para produzirem suas argumentações? Quais tipos de fontes elegem como mais digna de crédito? Percebem-nas como prova, como pista? Retiram delas evidências? De que tipo essas evidências são? Interpretam ou reproduzem as informações ali presentes? Que tipo de questões colocam às fontes e que problematizações produzem a partir delas?

De modo que, os objetivos específicos que se pretendeu alcançar e que derivam do principal são:

- Compreender o relacionamento que estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental possuem com as fontes históricas no processo de construção do conhecimento histórico;
- Investigar de que forma o conceito de fonte está presente no debate historiográfico;
- Verificar de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) e a Base nacional Comum Curricular (BNCC) sistematizam a importância do uso de fontes em sala de aula, na intenção de compreender que abordagem sobre esse uso é destinada ao professorado;

- Contribuir para prática cotidiana em sala de aula do professorado de História explorando a potencialidade e os limites que o uso de fontes históricas pode ter na produção do conhecimento histórico.

Consideramos importante clarificar que não se entende o uso de fontes em ambiente escolar como um recurso pedagógico ou um meio para se alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Por outro lado, esse uso também não é um fim em si mesmo. O uso de fontes se configura, a nosso ver, como parte intrínseca da maneira peculiar e específica de se construir conhecimento histórico, tanto científico quanto escolar. Ele é parte do método e, sabemos, sem um método, ou seja, sem um caminho por hora definido, a ciência deixaria de existir para se transformar em outra forma de conhecimento que não mais poderíamos chamá-la como tal. No ensino de História, se o referenciamos na ciência histórica, também o uso de fontes é essencial como parte de um todo a que nomeamos de aprendizagem histórica.

Mas, também é importante destacar que não é somente o uso de fontes que configura o método histórico-científico. Juntamente a ele é imprescindível a formulação de perguntas e hipóteses assim como a análise crítica, a construção de interpretações e a produção de narrativas. Por isso, objetivou-se observar e compreender de que maneira as/os estudantes usam as fontes para construir perguntas, hipóteses e inferências, pois o conhecimento histórico é, por essência, interpretativo.

Atrelou-se essas problemáticas aos objetivos do ensino de História. Como já dito, esses objetivos não são estritamente o uso de fontes e a utilização de métodos aproximados aos da História científica pelos grupos estudantis. Para além disso, eles se relacionam ao aprendizado acerca das experiências existentes no passado e à necessidade de contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico de modo que o alunado seja capaz de analisar o mundo de maneira histórica, compreendendo que existe no presente um passado ainda vivo e passível de interpretações. Nesse sentido, Lee afirma que: “Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva” (LEE, 2006, p. 137).

- APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA, CONCEITOS E MÉTODOS UTILIZADOS

Assumindo a importância do uso das fontes históricas em sala de aula para a construção do conhecimento histórico escolar, essa pesquisa se situa no interior do campo da

Educação Histórica para realizar a investigação com foco no processo de aprendizagem das/dos estudantes. De modo que, tal campo se insere dentro do conjunto de investigações variadas em termos de enfoque, metodologias e aparato teórico em que se constituem as pesquisas em “Ensino de História” (BRACA, 2001).

O campo do Ensino de História, através de muita persistência para o seu reconhecimento, desde a década de 1970 se desenvolve e as investigações avançam e se multiplicam a cada ano. No que diz respeito a área investigativa da Educação Histórica, a inovação em relação ao campo maior dentro do qual existe corresponde aos investimentos de fôlego para compreender a maneira pela qual as/os discentes aprendem História, entendem a História e desenvolvem suas ideias históricas.

Esse campo de pesquisa surge na década de 1970 na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá, em paralelo aos estudos das ciências da Educação, que iniciam o direcionamento dos olhares aos sujeitos principais da escola -o grupo estudantil- em detrimento ao estudo das grandes estruturas educacionais. Iniciou-se, então, nesse período também, a ideia de que o conhecimento deve ser construído pelo sujeito e não “depositado” pela escola no mesmo para que, então, faça sentido (VERÍSSIMO, 2012). Mais recentemente, na década de 1990, os estudos desse campo se desenvolveram com maior destaque em países como Portugal e Brasil.

Acreditamos que a rotina de uma aula de História deve incluir o uso de fontes históricas, pois é parte fundamental do modo como se constrói o conhecimento histórico, seja ele científico o escolar. Porém, a prática docente recorrente sugere que há dificuldades nesse uso. O que nos motiva é pensar que muitas dessas dificuldades podem ser reduzidas se o professorado da disciplina de História compreender um pouco mais sobre como estudantes aprendem e constroem conhecimento histórico partindo do uso de fontes históricas.

Além disso, cabe perguntar de onde partem, ou seja, o que as/os estudantes sabem e trazem consigo para a sala de aula? Em última instância, requer conhecer os sujeitos com os quais dividimos nosso cotidiano profissional e a quem se destina, no final das contas, nosso trabalho. Dialogamos, então, com autoras inseridas no campo da Educação Histórica, como Isabel Barca (BARCA, 2004), Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2009) e Rosalyn Ashby (ASHBY, 2003) cuja produção de pesquisas é focada nos processos de aprendizagem histórica de estudantes.

Entender como estudantes aprendem para que então perspectivemos maneiras de ensinar é um dos objetivos do trabalho proposto. Dessa maneira, os conceitos-chaves a serem utilizados na pesquisa são: Fontes Históricas, Aprendizagem Histórica, Cognição Histórica Situada e Evidência.

- Os conceitos utilizados: Fontes históricas, Aprendizagem Histórica, Cognição Histórica Situada e Evidência

O conceito de cognição histórica situada diz respeito a um modo específico de aprender História que se apoia em sua ciência de referência. Nessa esteira, os métodos de ensino podem e devem ter uma proximidade grande com o método da História científica com o objetivo de proporcionar aos grupos estudantis um *modus operandi* de conhecer o passado e a partir daí conferir um sentido a ele. Assim, entende-se que a construção do conhecimento histórico escolar não deve ser uma simplificação ou reprodução do conhecimento histórico científico, pois possui especificidade em termos de objetivos e funções. Porém, se referencia e se apoia na epistemologia e nos métodos da História científica.

Assim, parte-se da premissa de que para se compreender a História como um conjunto de conhecimentos produzidos sobre o passado no presente que possui qualidade interpretativa sofrendo variações de acordo com as fontes utilizadas, de acordo com seus autores e visões de mundo e de acordo com o próprio contexto em que foi gerado, se faz necessário a compreensão dos conceitos de segunda ordem, relativos ao modo como entende-se o que é História, como ela acontece e como é produzida, pois tais ideias estão na base da construção desse conhecimento.

O próprio conceito de fonte histórica, além do conceito de evidência, é essencial para o entendimento do modo como se produz conhecimento acerca do passado. No que diz respeito ao conceito de fonte histórica, ele já foi elucidado. Quanto ao conceito de evidência, cabe destacar que não é sinônimo de fonte. As evidências são obtidas através do uso das fontes e das questões que se colocam a elas. É sabido que, para se produzir narrativas históricas científicas, é necessário partir de problematizações, de questões que nos inquietam buscando nas fontes históricas um acesso ao passado que não acontece de forma direta, mas que nos possibilitam afirmar com algum grau de plausibilidade o que desejávamos saber. Assim, se desejamos que as/os estudantes sejam ativos e que não somente reproduzam as narrativas apresentadas pelo professorado ou pelos livros didáticos, é essencial que compreendam esse processo e que produzam histórias – narrativas - cheias de significado dentro das escolas. Para isso, será necessário que usem fontes, acreditamos, e será também necessário que o professorado conheça como se processa o aprendizado dessa natureza.

O historiador e filósofo Jörn Rüsen clarifica que:

Percebe-se que o sujeito, que é realmente o foco da aprendizagem quando se aprende história, somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica um sentido para a experiência, de tal forma que ele possa orientar sua existência no fluxo

do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento. (RÜSEN, 2012, p. 50).

Dessa maneira, o conceito de aprendizagem histórica é fundamental ao desenvolvimento dessa pesquisa e está relacionado ao modo como se comprehende o passado e se atribui sentido a ele, utilizando-o para orientação no tempo e na vida prática.

As pesquisas no campo da Educação Histórica também partem da premissa de que o pensamento histórico se transforma se complexificando do mais simples para o mais elaborado. Essa progressão acontece em termos de desenvolvimento de competências históricas que se relacionam diretamente com os conceitos de segunda ordem. Assim, pode-se afirmar que existe uma evolução na aprendizagem quando, por exemplo, além da descrição do conteúdo de uma fonte histórica, as/ os estudantes conseguem interpretá-la juntamente com o entendimento das evidências que o contexto pode proporcionar. Da mesma forma, pode-se dizer que há progressão na aprendizagem quando constroem essa interpretação dando sentido, atribuindo relações causais e argumentando suas ideias produzindo hipóteses (BARCA, 2001).

Assim, para essa pesquisa também se julgou importante refletir sobre a forma como o pensamento histórico estudantil progride em termos de construção do conhecimento histórico a partir do uso de fontes e que tipo de evidências produz. Novamente, esclarecemos que, por esse ponto de vista, a progressão da aprendizagem histórica não se efetiva com o simples acúmulo de conhecimento acerca dos conceitos substantivos como o são a Independência do Brasil e a Primeira Grande Guerra, a nível de exemplos.

- Os métodos utilizados

Fez parte do processo investigativo analisar como a presença das fontes históricas no ensino de História é entendida tanto pelo campo da Educação Histórica, no qual situou a pesquisa, assim como pelos documentos educacionais produzidos pelas esferas oficiais ligadas à Educação representados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999) e as Diretrizes da Educação Básica do Paraná- DCE- (PARANÁ, 2008).

Além desses dois documentos governamentais, analisamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- (BRASIL, 2018), pois é o documento mais atual formulado com vistas a estabelecer habilidades e conteúdos mínimos para a educação no país objetivando expor como o trabalho em sala de aula com as fontes históricas é destacado neste documento.

O esforço foi, portanto, nessa análise documental, compreender qual a noção de fonte histórica e qual a indicação de uso nas salas de aula que chega até o corpo docente das escolas a partir desses documentos oficiais. As fontes históricas são sistematizadas enquanto parte fundamental da aprendizagem histórica nesses documentos? As fontes históricas são referenciadas, nesses documentos, como prova do que ocorreu no passado ou como pistas e rastros através dos quais se retiram evidências para interpretações? Os documentos referidos fazem menção aos procedimentos ligados à crítica interna e externa das fontes? São questões que se desdobram da problemática principal relacionada a essa análise documental.

Nesse percurso metodológico, a investigação dos conhecimentos prévios estudantis assim como a análise de suas argumentações foi realizada através de instrumentos próprios. Assim, selecionamos algumas fontes de tipologias diversas, não ligadas a nenhum conteúdo substantivo específico, através das quais pudemos realizar essa investigação.

Com ela, o objetivo foi o de verificar o que estudantes do sexto ano do Fundamental II entendem por fonte histórica e como selecionam as que consideram como mais confiáveis. O instrumento utilizado foi composto por algumas questões discursivas e outras de múltipla escolha. As questões dizem respeito, por exemplo, à qual tipo de fonte as/os estudantes entendem como sendo a mais importante e mais confiável para o estudo sobre supostas histórias de vida, uma fonte iconográfica ou uma fonte escrita? Uma fonte recorrente, por exemplo, no livro didático? No livro didático que utiliza, o que ele concebe como sendo fonte histórica? Identifica algum objeto/documento em sua casa possível de ser reconhecido como fonte histórica?

A partir desses resultados e da análise dos mesmos, o instrumento principal foi elaborado e utilizado a fim de conduzir a ação de investigação principal, verificando, por meio da narrativa escrita, a argumentação do grupo estudantil investigado envolvendo questões a partir do seu contato com as fontes históricas disponibilizadas para a pesquisa.

• A ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo desse trabalho, por sua conveniência, realizamos o debate historiográfico acerca dos conceitos e usos das fontes históricas na produção da História. Visto que, tais conceitos e usos não são dados, mas construídos historicamente variando, portanto, ao longo do tempo. Assim, o estado da arte entre autorias que se destacam nesse cenário como Jacques Le Goff (LE OFF, 2003), Carlo Guinzburg (GUINZBURG, 2006), Jörn Rüsen

(RÜSEN, 2001) e Walter Benjamin (BENJAMIM, 2012) aconteceu no sentido de fornecer os subsídios teóricos fundamentais relacionados a essa temática.

Além disso, outra justificativa para a exploração desse debate acontece em função da concepção de aprendizagem histórica presente nesse trabalho advinda do próprio campo de pesquisa no qual a investigação se situa: o ensino e a aprendizagem da história no qual acreditamos que devem ocorrer referências à epistemologia da História. Assim, os métodos de pesquisa científicos e de ensino se relacionam e se tocam. Por isso, pensamos ser de suma importância o debate acerca das concepções, tipologias, história e usos das fontes históricas como parte fundamental a partir da qual se ergue a construção do conhecimento histórico seja científico ou escolar.

No segundo capítulo, o debate realizado aconteceu entre a comunidade científica do Ensino de História, da Educação Histórica e da Didática da História. Os três campos de pesquisa entre seus pontos de intersecção e de afastamento no tocante aos usos das fontes históricas na produção do conhecimento histórico escolar, que embora específico tem referencial na História científica. Além disso, nesse capítulo também foi realizada uma revisão de bibliografia com algumas pesquisas situadas no campo da Educação Histórica que possuem temática de investigação com a qual a nossa se aproxima.

No terceiro capítulo, a análise documental dos PCNs, DCEs e BNCC tem por objetivo refletir sobre a ideia de fonte histórica contida nesses documentos orientadores e normativos, no caso da BNCC, estabelecidos para se configurarem como parte da cultura escolar. Não se configura em objetivo dessa pesquisa investigar se os docentes conhecem ou incorporam os conteúdos presentes nesses documentos. O objetivo almejado nesse trabalho esteve em prol de compreender o sentido conferido ao uso de fontes em ambiente escolar contido nesses documentos.

No quarto capítulo, foi realizada a exposição detalhada acerca do instrumento utilizado para o estudo exploratório, que teve o intuito de investigar os conhecimentos prévios das/dos estudantes de duas turmas de sexto ano de uma escola pública. Também procedemos nesse capítulo com a análise dos dados obtidos através das questões respondidas, seguida de algumas considerações e apontamentos para a formulação do instrumento a ser construído para o estudo principal.

No quinto capítulo, descrevemos e analisamos os dados obtidos através do estudo principal e, para finalizar o trabalho, tecemos algumas considerações acerca do modo como as/os jovens estudantes se relacionam com as fontes históricas, realizando o cruzamento dos dados do estudo exploratório com os do estudo principal.

Espera-se que o percurso da pesquisa inspire educadores e educadoras a implementarem de maneira mais frequente, de acordo com as necessidades e condições das escolas nas quais trabalhem, a pesquisa em sala de aula visando conhecer os sujeitos da aprendizagem e repercutindo em reflexões acerca do ensino/aprendizagem de História.

1 AS FONTES NA HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

Nesse capítulo, iniciaremos com a discussão acerca das reflexões que evolvem os usos e as concepções que subjazem o aparato documental na produção do conhecimento histórico científico na história dessa disciplina.

Há diferentes formas de narrar histórias. Desde a infância nos habituamos a escutá-las. Nas rodas de conversa da família, num grupo de amigos ou na escola. Entretanto, evidentemente, nesse trabalho, as reflexões se debruçam sobre um tipo específico que é a História científica com pretensão de ser ensinada durante o processo de escolarização. Nessa abordagem da História, o que a torna peculiar perante, por exemplo, uma narração acerca do passado de uma família contada por um ancestral? Ou, a narração do passado de uma comunidade cantada por um *griot*? Ou ainda, a narração de uma história sobre algo da nossa vida particular que contamos a alguém?

Quando se narra uma história, há, implícita ou explicitamente, a vontade de que ela seja recebida como verdadeira. Rüsen (2001) diz que isso, justamente, é o que existe em comum entre todos os tipos de narrativas históricas. Entretanto, o que diferencia a História ciência da história comum, o autor continua, além de sua pretensão de verdade, é o modo como elas pretendem ser validadas. Assim, o pensamento histórico científico se diferencia pelo modo como reivindica para si a verdade e não pelo fato de que pode pretender à verdade, explicando com outras palavras, pela relação metódica: “Ciência é método” (RÜSEN, 2001, p. 98).

Por isso, partindo do pressuposto de que o ensino da História que ocorre em ambiente escolar se referencia na História científica, esse capítulo objetiva realizar uma reflexão sistemática acerca do método histórico científico que se fundamenta no uso das fontes para posteriormente, relacionar as discussões historiográficas acerca da utilização das mesmas com o ensino de História na Educação Básica do Brasil.

Não cabe aqui uma reafirmação sobre a importância da utilização das fontes na construção das narrativas historiográficas, pois elas foram incorporadas de maneira sistemática no ofício do historiador desde quando a História passou pelo processo de cientificização, no século XIX. Embora, desde os gregos, ela também já apareça como parte do trabalho histórico.

Porém, desde a virada desse século assistimos o aparecer de ideias que negam a possibilidade da História em acessar o passado encarando-a mais como um romance fictício do que como um conhecimento científico do passado. A discussão cabe dentro do debate acerca dos paradigmas da ciência moderna e na História tal debate permanece caloroso.

Assim sendo, a proposta é analisar as considerações de autores renomados que se dedicam ao tema escolhido, buscando salientar o que entendem sobre o que seja o fazer historiográfico e sua relação com o aparato documental destacando o estado em que se encontra a discussão acerca do uso das fontes na produção do conhecimento historiográfico.

Nesse sentido, partiremos, então, das análises de alguns historiadores, entre eles Rüsen (2001), Le Goff (2003) e Ginzburg (2006) e do filósofo da História Walter Benjamin (2012), para traçar pontos em comum com a leitura que fazem sobre o fazer historiográfico com a base em fontes históricas.

Os três historiadores participam do contexto de renovação em termos de utilização, abordagens e concepções das fontes iniciado pelos *Annales*, apesar de se situarem em campos de pesquisa diferentes. Eles possuem um denominador comum ao afirmarem que a História não participa do mesmo ideal científico das ciências naturais e exatas e nem deve ter tal pretensão. Numa atmosfera de combate ao positivismo, encontram na História uma ciência com outros moldes. Rechaçam a pretensão de alcançar uma verdade absoluta e neutra. A base documental, na visão dos três, é o modo de se averiguar uma realidade, e não de prova-la, sempre salientando que ela deve ser encarada como *modus operandi* do historiar.

Já o filósofo da História Walter Benjamin, em suas teses sobre a História, traz uma concepção de utilização dos documentos que inspira um procedimento metodológico que vem ao encontro do pensamento dos historiadores citados: os documentos históricos usados como fontes devem ser compreendidos nos contextos de seleção ao qual foram submetidos. Ou seja, os documentos históricos que sobrevivem ao tempo, em sua maioria, foram escolhidos por um conjunto de relações de forças dominantes.

Segue um conciso histórico, na próxima seção, da trajetória dos usos das fontes históricas na História científica que acompanha as transformações das concepções filosóficas acerca da própria História, assim como o debate acerca da objetividade e da capacidade dessa disciplina em acessar o passado.

1.1 A HISTÓRIA DAS FONTES E AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ATRELADAS A ELAS

A inserção do uso das fontes como passo metodológico da História passou por um longo processo, assumindo nele diferentes funções e concepções. Cabe, então, ressaltar as mudanças pelas quais passou essa utilização em estreita relação com as transformações das

concepções de História: tendo em vista que, essas concepções norteiam a noção do que seja válido como fonte histórica, assim como a escolha de sua tipologia e seus usos.

O que permite que hoje consideremos estátuas, momentos, cartas, documentos oficiais, objetos, cartografia, livros didáticos, pinturas e etc., possuidores de características tão diversas, como fontes? Segundo Janotti (2010), a resposta está no interesse do próprio historiador em indagar e querer saber o que elas revelam sobre as sociedades às quais pertencem e na criar uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises.

Esse interesse que a autora acima expõe também sofreu variações ao longo do tempo de acordo com as concepções de História vigentes em cada momento. Assim temos que, na historiografia tradicional metódica e positivista do século XIX, a ideia e as concepções filosóficas da história predominantes levadas a cabo explicitavam a noção de progresso: a história tinha um fio condutor pré-determinado gerido e conduzido pelas elites rumo a um futuro promissor liberal e burguês. O povo estava excluído dessa construção, os agentes históricos se restringiam a um número pequeno sendo eles reis, generais, governantes em geral e o foco de interesse das narrativas se restringia à história das instituições, das nações, genealogias das famílias reais e etc. Uma história marcada por uma concepção de tempo linear, com a ausência de atropelos.

Nesse contexto, está o cientificismo da época: era preciso ter em vista as leis, as determinações causais de um fato que para ser comprovado se apoia na investigação das fontes históricas sendo elas relacionadas a documentos oficiais. Nesse sentido, a História tentava alcançar o status de ciência referenciando-se nas ciências naturais: as fontes como prova, utilizando-se das críticas interna e externa, como método de veracidade, apostando que ao historiador caberia neutralidade ideológica.

O que nos interessa aqui é destacar que o conceito de fonte nesse momento se restringe a documentos escritos oficiais, já que os historiadores da época consideravam que o percurso da história era conduzido justamente pelos agentes governamentais e pelo pequeno círculo da elite que o circundava. Assim, Prost (2014) destaca que historiadores franceses do século XIX, pertencentes à escola metódica, procedendo um encaminhamento simples entre documento, crítica e fato, dando ênfase nas fontes documentais arquivistas, não se preocuparam em justificá-la, como se ela, a escolha das fontes se colocasse por si mesma:

Efetivamente, ao teorizarem as regras da crítica e ao constituírem a deontologia da profissão em torno dessas normas, os historiadores – tais como Monod, Lavisse, Langlois e Seignobos – não adotaram tal procedimento. Aliás, nem tiveram consciência disso porque suas escolhas decisivas, tendo consistido em interessar-se pelas decisões do Estado e pelo funcionamento das instituições, levou-os a privilegiar

os documentos dos arquivos públicos. Como essa escolha, aparentemente, impunha-se por si mesma, eles não se preocuparam em justificá-la, nem mesmo em explicitá-la; assim, ela acabou por cegá-los sobre o seu próprio procedimento (PROST, 2014, p. 71).

É famosa, entre os profissionais da História, a expressão rankeniana “as fontes falam por si mesmas”. Nesse momento em questão, o historiador ao lidar com as fontes deveria ser livre de opiniões e de subjetividades para que alcançasse a verdade, encarada, nesse contexto, como absoluta e construída a partir da pesquisa objetiva sob os moldes da epistemologia das ciências naturais.

Ainda no século XIX, o surgimento da teoria marxista irá marcar uma transformação singular no modo como se conceberá a História. Hobsbawm (HOBSBAWM, 2004) vê o valor principal de Marx para os historiadores justamente em suas proposições sobre a História separadamente de suas proposições sobre a sociedade: a influência do marxismo é a mais eficaz em uma tentativa de transformar a História em uma Ciência Social.

Nesse sentido, a teoria marxista aparece como crítica ao positivismo quando esse assimilava o estudo do humano com o do não-humano, ou seja, da relação humana em seu domínio da natureza: “a imensa força de Marx sempre residiu em sua insistência na estrutura social quanto na sua historicidade, ou, em outras palavras, em sua dinâmica interna de mudança” (HOBSBAWN, 2004, p. 162). Assim, a análise marxista das estruturas sociais, das contradições dos modos de produção, da consciência de classe, da luta de classes e da existência das rupturas nos sistemas sociais, por exemplo, modifica e será, para Hobsbawm, a principal influência na “modernização” da historiografia.

Essa contribuição marxista à ciência histórica é encontrada na Escola dos *Annales*, na França, e seus precursores, Marc Bloch e Lucien Febvre, na década de 30, proclamam a História a renovar seus métodos, seus objetos e suas abordagens. Na tentativa de aproximação da História com as Ciências Sociais, reivindicando um status de ciência diferenciado das chamadas ciências duras, enfatizam a preocupação com outros tempos históricos além do curto dos eventos, típico das narrativas positivistas, e conclamam a “história problema”, em que as questões levantadas pelo historiador acontecem atreladas ao momento em que vivem, proporcionando a noção da construção dos fatos históricos. Os *Annales* darão novo fôlego à História tendo como perspectiva o ataque às concepções positivistas da História.

Prost (2014) reconhecerá que a História conclamada pelos *Annales* é a econômica e social, que pretendia acolher disciplinas como a Economia, Sociologia e Geografia, sendo uma História mais viva que se interessava diretamente pelos problemas contemporâneos: “(...) a

vontade de síntese, relacionando os diferentes fatores de uma situação ou de um problema, permitiria compreender, a um só tempo, o todo das partes” (PROST, 2014, p. 39).

Em relação à base documental, o uso de fontes se reafirma como sendo fundamento na construção dos fatos escolhidos, construídos e analisados pelo historiador. É a matéria-prima de uma forma de conhecimento. Porém, a História não objetiva mais ser uma ciência como a física e a química, embora reconhecendo no método, herdado da escola metódica, e em suas peculiaridades, o caminho para a ciência histórica trilhar, os *Annales* refutam a análise neutra das fontes, buscam levar em consideração a subjetividade do historiador no processo de construção da produção historiográfica destacando que o recorte do que será pesquisado, a escolha das fontes e a abordagem partem dessa subjetividade e, no processo de construção das narrativas, isso não deve ficar implícito.

Para Hartog (2011), a História tal qual a conhecemos é uma invenção tipicamente ocidental. Porém, esclarece que seus primórdios remontam à Mesopotâmia Antiga em seus rituais de adivinhação e prática de escrita escriba. Pois, os mesopotâmicos anteriormente ao proceder com a adivinhação catalogavam e registravam casos e acontecimentos, o que deu origem, inclusive, a bibliotecas:

(...)antes de perscrutar o futuro, a adivinhação é, em primeiro lugar, uma ciência do passado.

Ora, em Mari, foi encontrada uma série de oráculos (datados do começo do segundo milênio) aos quais os eruditos modernos atribuíram a denominação de “oráculos históricos”. Em vez de anunciar, segundo o modelo canônico – “Se o fígado do animal (sacrificado) se apresenta assim, é sinal de que o rei tomará a cidade de tal maneira” – eles dizem: “Se o fígado do animal se apresenta desse modo, é sinal que o rei *tomou* a cidade de tal maneira”. Essa passagem do futuro do fato para o fato consumado é algo surpreendente e, talvez, tanto mais que os acontecimentos a que fazem referência são considerados pelos modernos como eventos realmente ocorridos. Assim, alguns autores pretendem descobrir nesse material o verdadeiro início da historiografia mesopotâmica. Em primeiro lugar a adivinhação e, em seguida, a história (HARTOG, 2011, p. 31).

Esses casos registrados ao serem lembrados serviam como base para a adivinhação futura, assim como o poder jurídico, em muitos casos, toma suas decisões tomando base julgamentos já realizados.

Tornou-se evidente para nós pensar que a História se escreve por um grupo segundo protocolos diversos e que tem o cuidado e o dever de registrar a memória e escrever sua história. Mas, não foi sempre assim como demonstra o fazer historiográfico dos mesopotâmicos. Então, para o autor, os gregos são retardatários em relação aos mesopotâmicos no fazer historiográfico. No entanto, os gregos são os inventores do historiador enquanto sujeito que escreve. Isso

porque foram os primeiros que sem estarem diretamente ligados a um poder político, como no caso nos adivinhos da Mesopotâmia e também de seus escribas e, na própria Grécia, dos *aedos*, marcaram a narrativa com um nome próprio:

Mas, enquanto o aedo inspirado via, imediatamente pelos olhos da Musa, o historiador não tem outro recurso além de investigar (*historien*) para tentar ver mais longe e aumentar seu saber. Se o aedo era porta-voz da Musa, o historiador que recorre à escrita, reivindica-se como escritor (HARTOG, 2011, p. 40).

O fato do historiador se reivindicar como autor próprio e autônomo conferiu à ciência histórica certa peculiaridade em face de outras ciências. Porém, demorou alguns séculos para que os historiadores levassem em consideração a influência da subjetividade na construção da pesquisa histórica. E demorou ainda mais para que essa subjetividade fosse reconhecida como uma peculiaridade do conhecimento histórico que não lhe retira crédito. Essa questão ainda gera debates entre os historiadores.

Da década de 70, pode-se destacar a recusa de muitos historiadores à tentativa de uma história global e totalizante considerando essa ambição dos *Annales* exagerada. Por outro lado, passou-se a produzir e enfocar o estudo de objetos ilimitados. Como destaca Prost “desde então tornou-se possível fazer todo tipo de história: a extensão ilimitada das categorias históricas tratadas acarretou o fracionamento dos objetos e dos estilos de análise; esse é precisamente o tema da história “em migalhas”” (PROST, 2014, p. 42), se referindo à obra de François Dosse, de 1987.

Essa evolução historiográfica se relaciona com o desafio enfrentado e lançado pela Linguística, pela Sociologia e pela Etnologia, que criticavam a insuficiência teórica e seus objetos: o econômico e o social. Dessa forma, a História empresta de outras ciências sociais problemáticas e conceitos para abordar seus objetos a partir de métodos transportados da história econômica e social (PROST, 2014).

Disso temos que, os novos objetos, história das mulheres, dos sentimentos, das minorias sociais em geral, história das mentalidades, história da infância, e as novas abordagens exigiam a ampliação do conceito de fontes.

Adiante, teremos o interesse pelas fontes não escritas, como imagens, obras de arte, depoimentos orais, monumentos e etc. Assim sendo, o trato com as fontes, a crítica interna e externa permanece, porém qualquer vestígio deixado pode ser enquadrado com fonte histórica desde que tratado como tal já que não sendo possível encontrar nas fontes oficiais a evidência necessária para a reconstrução do passado acerca de certos temas, o olhar do historiador se volta a outros documentos nos quais possa encontrar tais vestígios. Isso amplia a possibilidade de

investigação de novos acontecimentos e também dá aos acontecimentos já estudados novas possibilidades de exploração.

Nesse contexto, no final do século XX há um retorno ao acontecimento, ao individual e ao particular, no entanto não mais dos grandes heróis e não mais do acontecimento exclusivamente político. Encara-se o particular em suas articulações recíprocas entre micro e o macro da sociedade. A opção pelos desvios da história, pelo passado em suas variantes abortadas, pelas rupturas, pelos marginalizados predomina. A história cultural com o estudo das práticas e das representações assume papel importante também nesse contexto reconhecendo que é por meio das análises das práticas humanas que deixam rastros e vestígios, transformados pelo historiador em fontes, que se acessa, mesmo que indiretamente, o passado.

Paralelamente, com o advento de eventos traumáticos para a humanidade no século XX, como as grandes guerras, as ditaduras, os massacres sob populações judias, negras africanas e também com o fracasso dos regimes socialistas, surgem novas maneiras de se entender e de se fazer a História que também rompe, em certa medida, com as concepções dos positivistas, metódicos, marxistas e os analistas das primeiras gerações. O apoio sob o qual se assentava as grandes narrativas historiográficas, a crença na evolução e progresso linear das sociedades que tanto os marxistas quanto os positivistas perspectivavam ao futuro, não foram alcançadas e com o advento dos eventos traumáticos desse século colocaram em xeque esses modelos explicativos.

Surgem teorias que não enxergam na História capacidade para a elucidação do passado. Todo o desgaste da História na tentativa se tornar ciência juntamente com as desilusões das teorias globais de explicação parece ter conduzido a uma descrença nas possibilidades de a História ser um conhecimento efetivo do passado refutando, de forma geral, o racionalismo ocidental das Luzes.

Segundo Sutermeister, Hayden White (1995, citado por SUTERMEISTER, 2009, p. 43) é um dos nomes mais radicais dessa vertente dirá que toda explanação histórica é retórica e poética por natureza, pois todo trabalho histórico utiliza como veículo a narrativa, ou seja, utiliza uma representação ordenada e coerente de eventos no tempo sequencial. White parte do pressuposto de uma concepção de linguagem como um sistema independente de sinais e símbolos que se referem não a algo externo, mas somente a si mesmo. Dessa maneira, segundo Gilderhus (2000, citado por SUTERMEISTER, 2009, p. 44) o historiador sempre está preso ao mundo dentro do qual ele pensa e seus pensamentos estão condicionados pelas categorias de linguagem nas quais ele opera.

O século XX e, atualmente, o XXI foi fecundo em discussões acerca do que garantia à História status científico e possuidora de condições para a produção do conhecimento relacionado ao passado. E, apesar do giro linguístico ter provocado o debate acerca da plausibilidade da História enquanto ciência capaz de acessar o passado, questionando a racionalidade moderna e criticando a instrumentalização desse saber, historiadores, das mais diversas correntes historiográficas, argumentam e fundamentam suas narrativas na utilização das fontes que subjaz o método científico historiográfico. Assim, diz Prost sobre o tema:

Um fato nada mais é que o resultado de um raciocínio a partir de vestígios, segundo as regras da crítica. Temos de confessar: o que os historiadores designam, como “fatos históricos”, constitui um verdadeiro “bazar” (...). Eis, por exemplo, alguns dos fatos? A cidade de Orléans foi libertada por Joana d’Arc, em 1429; a França era o país mais populoso da Europa às vésperas da Revolução Francesa; no momento da eleição de 1936, havia menos de um milhão de desempregados na França (...) O que haverá de comum entre todos esses “fatos” heteróclitos? Um único ponto: trata-se de afirmações verdadeiras por serem o resultado de uma elaboração metódica, de uma reconstituição a partir de vestígios (PROST, 2014, p. 67).

Nas próximas seções, analisaremos, então, as considerações de Rüsen, Le Goff, Ginzburg e Benjamim no sentido de trazer para esse trabalho os posicionamentos desses autores que abordam a tematização dos usos e concepções de fontes históricas que embasam a produção historiográfica de muitas pesquisas atuais.

Le Goff, Rüsen e Ginzburg fazendo frente às concepções positivistas concernentes às fontes históricas e aos relativistas pós-modernos, quebram o véu de fumaça que se erguia sobre a noção de documento que fala por si. Nesse sentido, conduzem a discussão para a fundamental atitude de se interrogar as fontes no que elas não dizem explicitamente. Entendem também que, na construção das narrativas, o lugar do qual fala o historiador não deve permanecer implícito.

1.2 A CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO-MONUMENTO

Le Goff (2003) afirma que do mesmo modo que a noção de fato histórico passou por transformações no século XX sendo entendido como algo construído, selecionado, não se apresentando como um objeto dado e acabado, as fontes também precisavam passar por esse movimento para entendê-las como um material que não é bruto, objetivo ou neutro. Os documentos exprimem o poder das sociedades do passado sobre a memória e o futuro sendo ele, também, então um monumento. Porém, a constatação desses pontos não deve, na visão do

autor, causar pessimismos em relação à objetividade histórica e nem um abandono da noção de verdade.

O autor traça a origem dos termos “documento” e “monumento” dizendo que o primeiro, derivado do termo “*docere*” evoluiu para o significado de “prova”, sendo muito utilizado no âmbito jurídico. O segundo se referia, segundo sua origem filológica, à memória, um sinal do passado. Porém, na antiguidade romana, passou a designar obras coletivas de arquitetura ou escultura assim como monumentos funerários que tinham por finalidade manter a memória de alguém ou de algum feito vivo.

Sendo que, o documento para os positivistas do século XIX era o fundamento do fato histórico como prova e, apesar de selecionado pelo historiador, se oporta ao monumento por não ter sido forjado com intencionalidade. Isso o concederia a característica objetiva tão almejada pela escola citada em questão e se constituiria, essencialmente, como documento escrito. Citando Fustel de Coulanges:

A leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas... a sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos (COULANGES, 1888, p. 29, 30 e 33 apud LE GOFF, 2003, p. 527).

Assim, Le Goff constata que, ao menos durante o século XIX, houve a prevalência do documento sobre o monumento, pois seria a maneira pela qual a história alcançaria o status de ciência na medida em que a utilização dos documentos escritos servira como prova irrefutável.

No entanto, para Le Goff, no século XX, com os *Annales*, a historiografia passa por uma revolução em termos teóricos e metodológicos e o teor fundamental dessa revolução foi a evolução da crítica documental. Embora, ela já existisse desde a Idade Média, sendo aperfeiçoada pelos positivistas, os procedimentos envolvidos se destinavam a afirmar a autenticidade ou não do documento. Os *Annales*, então, conseguem ir além: os documentos que permanecem do passado para o futuro são escolhas do passado, os problemas que decorrem de sua transmissão não são somente problemas técnicos, mas são eles mesmos passíveis de análise, as ausências também podem ser objetos de análises por que se tratam, justamente, da passagem das recordações para as futuras gerações (BLOCH, 1941-1942, apud LE GOFF, 2003).

Nesse sentido, Le Goff (2003) argumenta que é preciso reconhecer em todo documento um monumento, posto que nenhum é inócuo e desprovido de intencionalidade, seja consciente ou inconsciente. Ele explica que o que torna um documento monumento é sua utilização pelo poder em questão na época em que foi produzido: ele é um produto da sociedade que o fabricou

segundo as relações de força que aí detinham o poder. Dessa forma, somente a análise do documento enquanto monumento pode garantir a científicidade das pesquisas históricas. E, citando Foucault (FOUCAULT, 1969 apud LE GOFF, 2003. p. 536), diz que é preciso isolar, analisar, depois reagrupar e comparar essa massa documental à nossa disposição.

As escolhas dos documentos por parte do historiador também não são neutras e é necessário sempre analisar as condições históricas nas quais foram produzidos esses documentos. Nesse sentido, o autor afirma retoricamente que

(...) não existe documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto, trabalham para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, é preciso começar a desmontar, demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2003, p. 538).

Também coloca como fundamental não isolar o documento de todo o conjunto de monumentos do qual fazia parte no momento e no contexto em que foi produzido, utilizando sempre que necessário tudo o que permite a descoberta do fenômeno em questão como fotografias, cartografia, semântica histórica e etc. (LE GOFF, 2003).

Acerca das posições que não devem ser ingênuas na trajetória da pesquisa de um historiador, Rüsen e Benjamim realizam reflexões fundamentais que embasam teoricamente o trabalho metódico e teórico de pesquisadores que enxergam no relacionamento entre vida prática e ciência uma correlação necessária e intrínseca. A análise de alguns aspectos relativos a esse debate é o objetivo da próxima seção.

1.3 RÜSEN E BENJAMIM: DEBATES ACERCA DA NATUREZA DA HISTÓRIA E DO MÉTODO DOS HISTORIADORES

Rüsen (2001) nos indaga sobre o que seja fazer a História como ciência distinguindo, para tanto, o que entende por ciência e cientificismo: cientificismo é uma interpretação na qual a ciência se desvincula do mundo existencial dos que a praticam e dos que são por ela atingidos. Nessa concepção caberia o ideal de uma ciência em que a neutralidade do pesquisador é fundamental e também, nessa esteira, a ciência se configuraria como única capaz de mobilizar o conhecimento universal: “Modelo, medida e paradigma de tal conhecimento universal, válido independente do contexto em que é obtido e aplicado, é o conhecimento das ciências naturais e

exatas” (RÜSEN, 2001, p. 97). Nesse sentido, pensar científicamente seria tomar como padrão a busca pela verdade única e universal.

Entretanto, para o referido autor, o conhecimento histórico científico não deve acontecer isoladamente do mundo existencial em que se insere e nem, muito menos, buscar os padrões científicos advindos de outras ciências, tal como os metódicos um dia pensaram ser possível. No entanto, o termo científico quando aplicado à História se deve ao fato que existe algo em comum entre a ciência histórica e as demais ciências: tanto uma quanto outra pretendem alcançar a verdade e tem fundamentação numa determinada forma de garantia de validade aplicável a toda e qualquer ciência. No mais, a científicidade da História deve ser apresentada no que ela possui de peculiar e que produz o que ela chama de “História”.

O pensamento histórico científico se diferencia pelo modo como reivindica para si a verdade e não pelo fato de que pode pretender à verdade, explicando com outras palavras, pela relação metódica:

A científicidade no âmbito das operações da consciência histórica e da narrativa histórica consiste, por conseguinte, na regulação metódica dessas operações, desse narrar histórico. Ciência é método. Com isso não está se pensando em nenhum método determinado, como por exemplo, o método matemático das ciências naturais, mas sim uma regulação do pensamento, pela qual se possa garantir a pretensão de validade de suas sentenças (RÜSEN, 2001, p. 98).

Nessa regulação metódica as dúvidas e a fundamentação fazem parte do processo. Narrar fundamentalmente é o que torna a História uma ciência. Por “narrar fundamentalmente”, Rüsen (2001) entende que seja proceder metódicamente ao rememorar o passado a fim de orientar o agir e o sofrer humano. Aqui está o que o autor diz ser a especificidade da ciência histórica. Ou seja, utilizar métodos próprios da História para construir uma narrativa dotada de sentido partindo das demandas do presente com o objetivo de orientar-se no tempo e na vida prática.

Rüsen descreve como o pensamento histórico é capaz de se metoditizar tornando-se científico. Ele explica que a pertinência empírica das histórias acontece fundada nas experiências do passado que permanecem no presente e que são tomadas como testemunhos. Ou seja, por “experiências do passado” o autor se refere aos vestígios que permaneceram do passado para o presente. Essa experiência é ampla e contém desde um simples “ouvir dizer” até documentações precisas. A transformação do pensamento histórico em científico ocorre quando metoditizamos a relação entre o testemunho e a experiência, que são os vestígios do passado:

Sentenças históricas (histórias) são sempre enunciados sobre algo que foi o caso no passado. Sua credibilidade depende de convencer seus destinatários de que o que ocorreu no passado aconteceu da forma como o enunciam. As histórias convencem seus destinatários na medida em que demonstram o que foi o caso, no passado, por recurso aos vestígios ainda presentes desse mesmo passado. (...)

(...) Para reforçar sua pertinência empírica, as histórias podem remeter a uma instância de autenticação. Essa instância consiste na contemporaneidade factual do passado, ou seja, no fato de que subsiste algo dele e que dá testemunho dele. As pretensões de validade suscitadas pelas histórias com relação a seus conteúdos empíricos são fundamentais, destarte, com a operação tipicamente histórica da validação (RÜSEN, 2001, p. 100-101).

O autor nos mostra que o pensamento histórico científico transforma o conteúdo empírico das histórias em algo que possa ser controlado e garantível: ao se proceder metodicamente, os fatos são isolados das histórias que, para o autor, sempre possuem em si mesmas narrações interpretativas. Dessa maneira, as experiências são diferenciadas das histórias (narrações) e podem então ser reconhecidas por qualquer um como um dado empírico do passado.

Nesse momento, admite-se como experiência, portanto, somente o que pode ser controlado quanto à sua credibilidade como testemunho do passado. Por credibilidade o autor entende que essa experiência deve possuir importância, deve ser relevante. Essa experiência com relevância é conhecida entre os historiadores como fonte histórica. Assim, ele explica que

A narrativa de histórias é vinculada, pois, ao recurso às fontes: ou seja, narrar argumentativamente o que depõe contra ou a favor o que no passado tenha ocorrido ou não, da forma como é narrado. As histórias que, quanto à sua relação com a experiência, são narradas de forma argumentada, isto é que se baseiam em fontes, tornam transparentes os fundamentos de seus conteúdos controlados pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 102).

Rüsen destaca que o pensamento histórico científico se diferencia e é sempre crítico do passado que é narrado nas tradições de um povo, pois essa forma de conhecimento da história questiona a sustentabilidade do que é dito pela tradição. Isso acontece também no momento em que o pensamento histórico-científico metodiza a relação com a experiência existente nessas tradições transformando-as em vestígios e assim construindo novas interpretações sobre o passado, muitas das vezes, contradizendo a tradição.

Pode- se, nessa altura da descrição de Rüsen sobre o método histórico, realizar um paralelo com Le Goff quando este diz sobre a intencionalidade presente nos documentos que foram de certa maneira selecionados a fazer parte de um legado para a história com afirmativa de Rüsen de que existem instâncias controladoras das fontes que se são porta-vozes da tradição.

O autor ainda nos diz sobre o caráter temporário e relativo das produções historiográficas tomando-o por progressão do conhecimento histórico científico que ao submeter o pensamento histórico à metodização produz superação de determinadas narrativas por outras. Apesar disso, não se trata de ficções, pois se “baseiam em experiências do que ainda subsistem, no presente, do passado” (RÜSEN, 2001, p. 103). Embora o senso comum acredite que a ciência tenha como produto algo inquestionável e terminado, a ciência histórica estaria mentindo se assim afirmasse, pondera Rüsen. Além disso, ele ainda afirma que essas experiências, que são garantidas pelo método, podem migrar para vários conjuntos de interpretações diferentes entre si, produzindo, portanto, diferentes narrativas históricas.

Sendo que, para Rüsen, essas experiências e fatos históricos que são retirados do passado através pesquisa metódica não possuiriam sentido se não fossem transformados em narrações históricas:

Os fatos obtidos pela pesquisa seriam, todavia, pura e simplesmente sem sentido e significado se não fossem obtidos como fatos destinados à transformação em histórias, isto é, em rememorações indispensáveis à vida. Em sua pura, facticticidade, os fatos históricos não são nada históricos; como informações sobre o que foi o caso no passado, eles ainda não representam o que só é obtido pela pesquisa histórica, ou seja: um saber sobre o passado humano, no qual este é conhecido como história, no qual, por conseguinte, os “feitos” são insculpidos no contexto de significado e de sentido de uma “história” (RÜSEN, 2001, p. 106).

Benjamim (2012), de forma similar, emite um alerta dizendo que, apesar do historicismo estabelecer um nexo de causas entre os momentos da história, ele se contenta com isso e, além disso, nenhum fato pode ser histórico por si só. Ele somente se transforma em fato histórico, propriamente dito, posteriormente. Chama atenção para a tarefa do historiador que consiste em relacionar o presente com o passado que nele ainda vive: O historiador “(...) capta a constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito de presente como em “tempo de agora” no qual se infiltraram estilhaços do (tempo) messiânico” (BENJAMIM, 2012, p. 252).

De maneira semelhante, para Rüsen as histórias possuem a função primordial de orientação existencial articulando passado, presente e futuro. Para entendermos melhor, ele mesmo cita um exemplo: nas histórias de uma determinada classe social que objetiva se libertar do domínio de outra classe, o passado sempre vai aparecer como luta de classes. Pois, “são normativamente pertinentes as histórias que, por conseguinte, fundamentam o significado do passado, no presente, com normas que estão na base das intenções determinantes do agir de seus destinatários” (RÜSEN, 2001. p. 108).

Isso acontece, ele explica, porque os fatos do passado são organizados mediante uma ordenação de perspectivas chamada “história” que sempre pode acontecer de outra maneira dependendo dos referenciais levados em consideração pelos historiadores e seus destinatários no presente. Sendo que, essa relação com o presente, concedendo sentido às histórias, deve aparecer de maneira explícita ficando claras as intenções que norteiam essa produção que surge das carências de orientação no tempo. Com isso, o autor refere-se à impossibilidade da neutralidade de valores nas produções historiográficas além de também ressaltar sobre a subjetividade que a permeia.

De acordo com Michael Löwy (2005), nas análises de Benjamin, a rememoração do passado tem por função principal unir passado, presente e futuro no sentido de que em cada situação potencialmente explosiva, que rompe com a linearidade e homogeneidade do tempo histórico que compactua com os vencedores, existe de maneira concentrada- o que ele alegoricamente chama de mônadas- toda a história dos antepassados que também tentaram causar rupturas tornando o tempo histórico pleno e qualitativo.

Nessa perspectiva, o pensamento de Rüsen e Benjamin se aproximam quando tanto para um quanto para o outro, em situações da vida prática que demandam ação no presente com vistas ao futuro, o passado é trazido à tona: “A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora” (BENJAMIM, 2012. p. 249). Ou seja, quando chegamos ao passado carregamos o tempo-de-agora, o presente, e o enchemos com nossas demandas na procura de orientação para a vida prática.

1.4 O MÉTODO INDICIÁRIO DE GINZBURG E A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA A CONTRAPELO DE BENJAMIM

O historiador italiano Carlo Ginzburg que na obra “O queijo e os vermes”(2006) narra a história de um moleiro europeu, Menocchio, põe à luz seu método, o indicíario, e sua nova forma de abordagem dos fatos, a micro história. Dando voz a um homem não ilustre, anônimo e não heróico, traçando sua trajetória através da análise de fontes oficiais do Tribunal da Santa Inquisição, consegue elaborar um conceito mais abrangente que entrelaça indivíduo e estrutura, o da circularidade das culturas. O que nos interessa, nesse momento, é expor a que se refere o método indicíario de Ginzburg em sua relação com o uso de fontes históricas.

Ginzburg em seu texto “Sinais: raízes de um paradigma indicíario” (1989) afirma que no século XIX, nas ciências humanas, emergiu um paradigma ao qual não foi dada muita

atenção, mas que pode solucionar o problema no debate entre racionalismo ou irracionalismo nessa área de conhecimento. O autor se refere, nesse caso, ao paradigma indiciário. Essa forma de conhecimento remonta à época dos caçadores e coletores, passando às adivinhações religiosas da Mesopotâmia, chegando à Medicina de Hipócrates, aos historiadores da arte, à Conan Doyle, autor do personagem Sherlock Holmes, à psicanálise até as ciências humanas.

Esse tipo de conhecimento busca, quando as causas não são reproduzíveis, inferi-las por meio de seus efeitos. É o caso do caçador que através das pegadas de um animal, das plumas que encontra e de outros indícios chega até ele. Ginzburg conjectura que, talvez, na atividade do caçador tenha surgido a ideia de narração através da decifração de pistas mudas que o leva a correlacionar eventos criando então uma narrativa.

Diante desse panorama, Ginzburg afirma que começa a se formar um novo paradigma para as ciências humanas. No entanto, o paradigma galileano, que funda a ciência moderna no século XVII, irá se sobrepor como padrão de objetividade e obtenção da verdade. Fundado na ideia aristotélica de que do particular não se pode falar, inaugura a busca pela repetibilidade, generalidade e quantificação dos fenômenos. O motivo seria o constatar da impossibilidade da objetividade ao tratar de fenômenos individuais já que, nesse caso, o envolvimento emocional do observador se impõe.

Assim, Ginzburg coloca o motivo pelo qual a História nunca pôde se tornar uma ciência nos moldes galileanos, ainda que um historiador cuide do que não se repete e do que é individual por mais que ele relate e compare os casos. A história se manteve como um conhecimento do concreto e nesse sentido se assemelha à medicina como conhecimento que também é indireto, indiciário e conjectural.

Dessa forma, Ginzburg (2006) afirma que é impossível e indesejável aos conhecimentos indiciários, como a História, se aproximar do rigor científico das ciências naturais e do paradigma galileano, visto que os dados individuais são imprescindíveis tanto para a História quanto para Medicina. Trata-se de formas de saber mudas nas quais o que está em jogo é um certo tipo de intuição sendo que, nesse caso, não é possível que se imponha regras e normas rígidas.

É nessa esteira que Ginzburg (2006) afirma que se a realidade é opaca é necessário recorrer aos indícios e sinais que residem em zonas privilegiadas através das quais podemos decifrá-la: indícios mínimos reveladores de fenômenos mais gerais. Os tais indícios e sinais são encontrados no trabalho que o historiador procede ao lidar com as fontes. Mas, diferentemente dos positivistas, para esse autor, os indícios mais importantes são encontrados em detalhes pequenos, às vezes marginalizados e esquecidos pelos guardiões da memória, que são, por

exemplo, o governo e as instituições sociais. É como o proceder de um detetive, de um médico e de um psicanalista que ao desejar inferir sobre algo busca em um “não dizer” o que poderá ser revelador de algo maior.

Nesse sentido, no prefácio de “O queijo e os vermes”, ele faz referência a Walter Benjamin:

(...) podemos dizer que Menocchio é nosso antepassado, mas é também um fragmento perdido, que nos alcançou por acaso, de um mundo obscuro, opaco, o qual só através de um gesto arbitrário podemos incorporar à nossa história. Essa cultura foi destruída. Respeitar o resíduo de indecifrabilidade que há nela e que resiste a qualquer análise não significa ceder ao fascínio idiota do exótico e com incompreensível, significa apenas levar em consideração uma mutilação histórica da qual, em certo sentido, nós mesmos somos vítimas. “nada do que aconteceu deve ser perdido para a história”, lembrava Walter Benjamin. Mas, “só à humanidade redimida o passado pertence inteiramente”. Redimida, isto é, libertada” “Nada do que aconteceu deve ser perdido para a história”(BENJAMIM, apud GINZBURG, 2006, p. 26).

Ou seja, se não há possibilidade de se acessar o passado, por exemplo, dos marginalizados, das mulheres, dos excluídos em geral por falta de fontes próprias desses setores, há a possibilidade de rememorá-los com os poucos sinais e vestígios que se pode encontrar sobre eles até mesmo em fontes oficiais para que assim essas histórias não sejam perdidas, como no caso da história de Menocchio.

É assim que em sua obra “Relações de força” (2002), o autor também invoca Benjamin: É preciso escovar a história a contrapelo, isto é, é preciso ler os testemunhos (documentos) às avessas, contra as intenções de quem o produziu, sendo essa a única maneira de levar em conta as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas. Assim, se tornaria explícito o fato de que os documentos têm estreita relação com as pessoas e/ou instituições que os produziu e, por isso, não são, de modo algum, neutros. Logo, o autor põe que “as fontes históricas não são janelas escancaradas, como querem os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como querem os céticos. No máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44).

A célebre frase de Benjamin sobre a necessidade de se escovar a história a contrapelo também inspirou e inspira historiadores a perceber o movimento da história através dos insucessos, dos fracassos, daquilo que poderia ter sido, mas por algum detalhe não conseguiu ser. Sendo que, o filósofo em questão chama a atenção para o fato de que são os detalhes, os pormenores, que constroem o fio da história e que fazem com que o presente seja tal qual está posto. Ao historiador cabe vasculhar diante da pilha de escombros o que escondido está por baixo do que aparenta ser a história total da humanidade.

Assim, em suas teses sobre conceito da História a rememoração se coloca como a quintessência de uma produção historiográfica que assuma o combate contra o velho historicismo, principalmente em seu aspecto de aliança com as classes dominantes. Somente quando a luta, os sofrimentos e as tentativas de libertação ocorridas e fracassadas do passado forem rememorados e lancarem luz ao presente, o passado pode ser redimido, libertado e salvo. Nesse processo, então, a lógica de através das ações no presente modificar o futuro acaba por se inverter: é preciso primeiro modificar o passado, olhá-lo a partir da ótica dos vencidos para que assim o presente o futuro se transforme. Dessa forma ele coloca na Tese de número III que:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida obterá seu passado completo. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida seu passado tornou-se citável, em cada um de seus momentos (BENJAMIM, 2012, p. 242).

Rüsen (2011), nessa esteira, indaga sobre o que estaria em questão quando tentamos tornar o passado útil e o tornamos interpretativo. Ele explicita algumas respostas para esse questionamento. A resposta moderna diz que mostrar como realmente aconteceram os fatos e a crítica às fontes seria o procedimento mais importante. A resposta pós-moderna enfatiza o processo pelo qual, com a participação de significados vigentes, se transforma o passado em histórias. Ao invés de objetividade, o fundamento passa a ser a sujeição à política e a retórica.

Porém, para Rüsen a simples oposição entre essas duas respostas não se sustenta, pois as duas ignoram um aspecto essencial: de que tanto a história quanto a memória dizem respeito a uma síntese de experiência e interpretação. Aos modernos ele ponderaria que não existe experiência histórica sem interpretação e aos pós-modernos que, se as pessoas percebessem que o passado pessoal do qual lembram não existiu, que é ficção, a memória perderia sua orientação cultural sob o tempo. Pois, uma característica típica da memória e da história é abrir perspectiva de futuro ao agir dos homens e mulheres.

O autor, diferentemente de Benjamim, toma o historicismo como inspiração no sentido de entender a ligação entre o passado e o presente numa interação que vai além da interpretação à *posteriori*, é uma dimensão onde predomina o nexo interno peculiar entre essas duas dimensões do tempo.

A interpretação rüseniana de Ranke quanto à sua sempre lembrada e quase sempre rejeitada frase “mostrar aquilo que realmente aconteceu” afirma que dessa maneira poderíamos compreender de modo mais vivo os acontecimentos: “Aqui o passado está vivo por causa de seu significado histórico para os projetos de futuro do presente; e o presente, por sua vez está

vivo porque a apropriação cognitiva do passado resulta numa interpretação histórica da emergência do presente" (RÜSEN, 2011, p. 270). Assim, é preciso se preservar o caráter factual embora sem negligenciar a interpretação, o que atribui qualidade de uma história para o presente.

O autor destaca que as histórias podem, então, melhorar o passado quando avançam para além da pura factualidade e se tornam cheias de significado e sentido para os sujeitos de seu conhecimento. Dessa maneira, o passado prolonga-se para dentro dos projetos de futuro impulsionando nosso agir. Assim, Rüsen destaca que

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação, o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha novos contornos especificadamente históricos por meio de uma representação do discurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiências do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. É precisamente nesse ponto que o passado torna-se "melhor": o passado melhora quando é integrado numa representação do discurso temporal compatível com as metas de ação. Não há nenhuma forma de pensamento histórico em que uma tal representação do discurso do tempo carregada de sentido e significado não desempenhe um papel fundamental (RÜSEN, 2011, p. 271).

Benjamim, por outro lado, adverte, fazendo uma crítica contundente ao historicismo, em particular à máxima de Ranke, que "Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo "tal como ele propriamente foi"" (BENJAMIM, 2012, P. 243). Sobre a pretensão de neutralidade historicista, na concepção benjaminiana, ela serve, na verdade, para corroborar com os vencedores (LÖWY, 2005).

Benjamim conclama a História a apoderar-se das lembranças do passado sempre que como um lampejo, em momentos de perigo, a tradição do conformismo ameaça dominar os oprimidos e inseri-los na lógica de subjugação. É nesse sentido que na tese de número II, ele afirma que o passado concede uma força messiânica ao presente:

O passado traz consigo um índice secreto, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados? Não existe, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes a nossa. Então, a alguém na terra esteve à nossa espera, se assim, foi-nos concedida, como a cada geração anterior a nossa, uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo (BENJAMIM, 2012, p. 242).

Nessa esteira, Benjamim, também em suas teses sobre a História, afirma que os documentos que restaram do passado e sobrevivem até nós são heranças das classes dominantes e, por isso, é necessário ter um ponto de vista que enxergue para além do que, no passado, desejaram relegar ao presente. Somente assim, nada se perderá da história. Essa análise é o centro da próxima seção.

1.5 AS FONTES HISTÓRICAS COMO DOCUMENTOS DE BARBÁRIE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Benjamin (2012) adverte sobre uma missão que, em sua visão da História possuidora de uma função social, aos historiadores e, poderíamos incluir, aos professores e professoras não poderia passar despercebida: os sofrimentos do passado podem ser redimidos através da rememoração, porque alguém no passado já por nós esperava. É, para ele, necessário dar voz aos que por tanto foram oprimidos. “Somente para a humanidade redimida o seu passado tornou-se citável, em cada um dos seus momentos” (BENJAMIM, 2012, p. 242).

Deve ser papel do historiador despertar no passado as centelhas da esperança, pois os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. Segundo Löwy (2005), o perigo que chega até os mortos do passado a que se refere Benjamim é o do esquecimento ou a falsificação dos combates dos oprimidos que a história oficial dos vencedores impõe. E, haja vista sua concepção marxista, os inimigos são, justamente, as classes dominantes. E é nesse sentido que Benjamim afirma serem todos os documentos de cultura documentos de barbárie: “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim, como o próprio documento cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante” (LÖWY, 2005, p. 245).

O filósofo toma a cultura que resiste ao tempo como uma produção das classes dominantes. O que restou do passado, portanto, é herança dos vencedores. Nessa perspectiva, os documentos de barbárie, como os chama, camuflam as relações de dominação e as histórias abortadas pela classe dominante. Os vencedores de hoje são os herdeiros dos vencedores do passado e trazem junto de si os bens culturais que o historiador crítico da história dos vencedores não pode os considerar sem horror: “Devem sua existência (a dos bens culturais) não somente aos esforços dos grandes gênios que os criaram, mas também à servidão anônima dos seus contemporâneos” (BENJAMIM, 2012, p. 245).

Ou seja, os bens culturais forjados pelas classes dominantes carregam em si o peso do sofrimento e das derrotas dos oprimidos do passado, mas também dos oprimidos do presente que são seus herdeiros. Michael Löwy (2005) exemplifica “documento de barbárie” com os Arcos de Triunfo que celebram a guerra e o massacre, assim como as pirâmides do Egito, construídas pelos escravos hebreus, o palácio da Ópera, construída pelos operários vencidos por Napoleão III em junho de 1848.

Benjamim afirma que o processo de transmissão também está impregnado de barbárie e por esse motivo é que a história deve ser escovada a contrapelo no sentido de se afastar dessa herança dos vencedores e se aproximar das reminiscências dos fracassos. Michael Löwy (2005) classifica em histórico e político o significado do imperativo “escovar a história a contrapelo” de Benjamim:

- a) Histórico: trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história. Opondo-lhe a tradição dos oprimidos. Desse ponto de vista, entende-se a continuidade histórica das classes dominantes como um único e enorme cortejo triunfal, ocasionalmente interrompido por sublevações das classes subalternas;
- b) Político (atual): a redenção/revolução não irá acontecer graças ao curso natural das coisas, o “sentido da história”, o progresso inevitável. Será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão (LÖWY, 2005. p. 74).

Assim como Ginzburg e Le Goff, Benjamim conclama os historiadores a realizarem as observações acerca das relações de força – políticas, econômicas, culturais e sociais- envolvidas na produção dos documentos.

Tais elementos das considerações de Rüsen, Le Goff, Ginzburg e Benjamim podem orientar as práticas das professoras e professores no sentido de contribuir para uma quebra no padrão da História do ensino de História.

O uso das fontes históricas na escola aparece, a partir das considerações dos autores, como uma aproximação do ofício das historiadoras e historiadores à realidade das/dos estudantes no sentido de reafirmar a História como uma ciência verdadeiramente humana que se reconstrói a cada dia, a cada nova pesquisa. Pode levantar discussões acerca da própria historicidade das questões problemáticas para a História que surgem como fundamentais, porém variando em determinados contextos. Ainda há que se ressaltar o protagonismo das/dos estudantes que ao se depararem com as fontes, descrevendo-as, analisando-as, comparando-as e conectando-as à realidade atual, acabam por se assumirem enquanto produtores de conhecimento e não mais apenas receptores e reprodutores.

No ensino de História, a concepção benjamiana nos inspira a trazer para dentro da sala de aula as vozes do passado de sofrimentos e lutas a partir do contato com as fontes. Benjamim, Le Goff, Ginzburg e Rüsen nos levam a refletir, cada um à sua maneira, a necessidade de, para nós, educadores e educadoras, auxiliarmos os e as estudantes a traçarem uma trajetória de aprendizado no qual os discursos e as visões de mundo presentes nas fontes, e nesse ponto até mesmo os livros didáticos podem ser utilizados como fontes, sejam problemeticamente elucidados, ou que se tenha a pretensão ao menos de fazê-lo.

No próximo capítulo, ensejamos traçar um panorama de algumas abordagens acerca da utilização das fontes históricas no Ensino de História do Brasil na Educação Básica. Para tanto, realizaremos uma análise acerca das concepções e reflexões sobre o tema trazidas pelos campos do Ensino de História, da Educação Histórica e da Didática da História.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA E A TEMÁTICA RELACIONADA AO USO DAS FONTES HISTÓRICAS EM CONTEXTO ESCOLAR

A utilização das fontes históricas em sala de aula na disciplina de História tem diferentes justificativas e é tema recorrente nas discussões inseridas no campo do Ensino de História após a década de 1970. Nesse capítulo, nos propomos a analisar algumas abordagens dessa temática alocadas nesse grande campo e que possuem ligação com o objeto dessa pesquisa que se configura no relacionamento das/dos estudantes com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico escolar.

Para isso, as reflexões de autorias como as de Circe Bittencourt (2004), Flávia Eloísa Caimi (2008), Maria Auxiliadora Schmidt (2011), Marlene Cainelli e Márcia Teté (2015) , Geyso Dongley Germinari (2011), Jörn Rüsen (2010), Isabel Barca (2001) ·, Peter Lee (2001) e Rosalyn Ashby (2006) serão articuladas no sentido de oferecer os diálogos e os contrapontos existentes entre alguns diferentes posicionamentos e reflexões de pesquisas do Ensino de História.

É importante destacar que o campo de pesquisa do Ensino de História se consolidou no Brasil a partir da década de 1980 através do engajamento de algumas pesquisadoras como Emilia Viotti da Costa, Elza Nadai e Ernesta Zamboni, entre outras. As pesquisadoras acreditam que o ensino e a aprendizagem da História em âmbito escolar fossem passíveis de se tornarem objetos de investigação científica e com isso se tornaram as pioneiras que inauguraram o campo no Brasil. No entanto, é necessário salientar que internacionalmente o campo do Ensino de História já se desenvolvia e a produção canadense da década de 1960 e 1970, por exemplo, já havia chegado no Brasil, como afirma Zamboni (2005) , sendo focada na normatização do trabalho docente.

No Brasil, ainda é necessário destacar a pioneira produção de Jonathas Serrano que na década de 1920 coloca em discussão o uso das fontes históricas no ensino escolar da História além de criticar a passividade dos alunos e a memorização dos fatos com objetivo do ensino de História (SCHMIDT, 2009) .

Mas, de acordo com as autoras Aryana Costa e Margarida Dias de Oliveira, (2007) foram os escritos de Emilia Viotti da Costa – “Os objetivos do ensino da História no secundário” sendo o primeiro- que se iniciaram em 1957 que podem ser apontados como precursores da área, pois pela primeira vez na história do Brasil, o ensino de História teria sido tomado como alvo de reflexão do ponto de vista da pesquisa histórica. Muito embora as pesquisadoras

também afirmem que a autoria da obra “O ensino de História no primário e ginásio”, em 1969, de Miriam Moreira Leite, normalmente seja apontada como pioneiro nesse campo. Antes dessa década, as autoras ressaltam que o ensino da História e as reflexões sobre ele como objeto de pesquisa tinham sido relegadas aos departamentos de Educação. Além disso, elas chamam a atenção para a separação existente entre ensino e pesquisa que desde essa época já existia, o que tornou difícil, então, a ascensão e autonomia do campo do Ensino de História.

Sobre o contexto de surgimento das pesquisas do Ensino de História, Costa e Oliveira expõe que:

Assim, professores de História, integrados ao mercado de trabalho, iniciaram uma série de experiências no ensino dessa disciplina. Experiências que, por vezes, retomaram recursos didáticos de razoável antiguidade de utilização em sala de aula (trabalho com jornais em sala de aula), mas que davam, naquele momento, um significado novo ao ensino. Outras, influenciadas pela expansão da televisão e dos novos meios de comunicação como foi o caso do uso do vídeo cassete, no ensino de história, a partir dos anos 1980.

Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Partindo da necessidade de reflexão sobre as transformações que ocorriam e que ainda eram desejadas no ensino e aprendizagem da História, nesse contexto também foram construídos espaços que até os dias de hoje se constituem como privilegiados para os debates acerca do campo do Ensino de História como os Seminários Perspectivas do Ensino de História, organizados inicialmente pela professora Dr.^a Elza Nadai, e os Encontros Nacionais dos Pesquisadores do Ensino de História além de alguns laboratórios de Ensino de História dentro das universidades (COSTA E OLIVEIRA, 2007).

Desde então, variadas metodologias, teorias e abordagens configuraram esse campo que atualmente viu seu prestígio acadêmico aumentar com o crescimento do número de pesquisas assim como com a qualidade das reflexões que proporciona. Estudos acerca das relações entre a produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar se fortaleceram, entrando em cena também as investigações acerca das produções didáticas, as políticas e o mercado que as envolve. Além disso, muitas pesquisas produzidas objetivavam relatar e analisar experiências concretas ocorridas com o intuito de renovar as metodologias mais “tradicionalis” utilizadas em sala com o uso de filmes, teatros, uso de fontes primárias e visitas técnicas à museus. A prática docente e sua formação também eram alvos de reflexões e de investigações profícuas nesse campo desde seu surgimento.

Sendo assim, interessa a esse campo temáticas relativas aos currículos, às metodologias do ensino, à formação, prática e saberes docentes, aos livros didáticos – sua forma, seu conteúdo e seu uso pela docência e pelo alunado- às reflexões sobre o quê e o porquê de ensinar tais conteúdos em detrimenos de outros, além de questões relacionadas à aprendizagem.

Quanto à metodologia do campo do Ensino de História elas são tão diversas quanto seus objetos e temáticas: empíricas, documentais, observativas, colaborativas, qualitativas ou quantitativas, entre outras. Buscando referências nas pesquisas do grande campo da Educação, tais metodologias podem ser usadas de maneira única ou combinadas numa mesma investigação.

Dessa forma, temos que o ensino e a aprendizagem de História como objetos de pesquisa são os dois lados de uma moeda, que custa caro a muitos docentes da área que se empenham também enquanto pesquisadoras e pesquisadores. A dedicação em compreender tais processos acontece de maneira que o conhecimento produzido no campo produza reflexões e/ou semeie as transformações julgadas necessárias.

Sendo assim, o uso de fontes históricas em contexto escolar e os debates que cercam essa temática também possuem espaço privilegiado dentro do Ensino de História. Para Bittencourt, pesquisadora na área desde a década de 1990, a maior parte do professorado que utiliza fontes históricas como instrumento pedagógico consideram-nas eficiente e insubstituível por possibilitar um maior “ contato com o real”, com as situações concretas de um passado abstrato ou por favorecer o desenvolvimento intelectual das/dos estudantes substituindo os métodos tradicionais que limitam a aprendizagem à acumulação de conteúdos e fatos. A autora ainda destaca que outra parte do professorado se refere à importância desse uso quanto ao favorecimento da introdução ao pensamento histórico nos grupos estudantis e a iniciação aos próprios métodos da História científica (BITTENCOURT, 2004).

Bittencourt, porém, diz que não se trata de formar pequenos historiadores, pois o ensino da História tem por objetivo desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal. Para as historiadoras e os historiadores profissionais, diferentemente, fazem uso das fontes históricas como parte de seu ofício; ao selecionar suas fontes de pesquisa, já possuem conhecimento acumulado do contexto objetivando a produção de um texto historiográfico inédito ou à uma nova interpretação de acontecimentos. Esses não são os mesmos objetivos do ensino da História e, além disso, as/os estudantes estão “aprendendo História” e não dominam o contexto dos acontecimentos, o que exige por parte do professorado atenção ao momento de iniciá-los nesse método.

Caimi (2008) afirma que apesar da necessidade de relacionarmos o saber acadêmico histórico científico com o saber escolar histórico, isso não significa hierarquizá-lo apesar de ser necessário relacioná-los quando adentramos na temática acerca do uso das fontes em sala de aula. Assim como Bittencourt, a autora diz que os dois saberes possuem dinâmicas e funcionamento próprio assim como finalidades distintas. O que não deve ocorrer, na visão de Caimi, é tratar o conhecimento histórico escolar como uma mera vulgarização didatizada do acadêmico.

Bittencourt (2004) também chama a atenção para o fato de que são várias as maneiras de se aproveitar o uso das fontes históricas em sala de aula: como uma simples ilustração, fonte de informação ou como introdução de um tema, assumindo a condição de situação problema. Quanto à tipologia das fontes, ela ressalta que é importante possibilitar aos estudantes a percepção de que existem registros e marcas do passado de modo diverso: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.

Entretanto, na prática cotidiana, entre profissionais da área educacional com os quais temos contato são comuns relatos sobre dificuldades relativas a como proceder, onde encontrar ou o quê utilizar como fonte em sala de aula. Além disso, são frequentes práticas educacionais no âmbito do ensino da História que ainda mantém certo dogmatismo e a ênfase nas “decorebas” e cópias de conteúdos em detrimento de um ensino mais ativo na construção do conhecimento escolar com uso da pesquisa e foco na utilização de fontes.

Apesar dessa sugestão advinda de nossa prática profissional docente não ter sido pesquisada nesse trabalho, existem autoras que a fizeram como, por exemplo, Schmidt. A autora afirma que

(...) pesquisas realizadas em manuais didáticos da história destinados ao uso de professores no Brasil têm indicado que não existe a incorporação da pesquisa, ou seja, da metodologia da produção do conhecimento histórico no ensino de História (...) (SCHMIDT E BRAGA, 2003).

Schmidt (2011) também afirma que aprender os conteúdos de forma desvinculada da epistemologia que subjaz a pesquisa histórica científica é uma presença marcante na história do ensino da História no Brasil. A autora diz que a legitimidade dessa ocorrência é balizada pelo argumento da autoridade da cultura escolar hegemônica e sua relação instrumental com a cultura histórica da época.

Assim, apesar da renovação historiográfica que ocorreu desde o final do século XX, o passado tem sido visto como uma imagem de acontecimentos concatenados sendo possível ser mostrado como de fato ocorreu e é dessa maneira que ele tem sido ensinado. Além disso, parte-se do pressuposto de que as/os estudantes não são capazes de compreender historiograficamente

como o passado é construído e como a História é produzida. Rüsen, citado pela autora, no entanto coloca destaque no fato de que o importante não é exatamente aprender História, mas sim aprender como dos feitos surge a história. A autora ainda diz que “mais importante ainda é reinventar formas de ir ao passado, de dotá-lo de significância a partir do presente e do futuro” (SCHMIDT, 2011, P. 89).

Nesse mesmo sentido, Cláudia Azevedo (2016) critica o uso do documento em sala de aula com objetivos meramente e somente ilustrativos, e diz que

Pereira e Seffner (2008 e 2010), por sua vez, relacionam o uso de fontes como prova e ilustração dos argumentos e descrições apresentados na exposição didática a uma certa ânsia de dar realidade ao fato histórico, que, por sua natureza, não pode ser objeto de experiências, como ocorre com a física e a química, nem pode ser reduzido a fórmulas lógicas e coerentes, como na matemática. Embora superado no âmbito da historiografia, essa coincidência entre passado e história que em grande medida acontece na Educação Básica é para os autores um subproduto da memória coletiva, um dado do sendo comum. Na prática escolar, subjacente a essa abordagem das fontes estaria a crença na necessidade de oferecer aos jovens algo de concreto dada a sua dificuldade para compreender conceitos mais abstratos (PEREIRA (2008) e SEFFNER (2010) apud AZEVEDO, 2016. p. 24).

Urban destaca, citando Cooper, que “ensinar sobre o passado significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permaneceram, sejam escritos, visuais ou orais” (COOPER, 2006, p.175, apud URBAN, 2014). A autora também afirma que o trabalho com fontes contribui de maneira significativa para que os estudantes ouçam outros pontos de vistas. Mas, para que a presença das fontes no trabalho em sala de aula seja significativa é necessário que se estabeleça um diálogo, compreendendo-as no que elas não querem dizer.

Destacamos, então, que as discussões inseridas no campo de pesquisa do Ensino de História chamam a atenção para o uso de fontes em sala de aula podendo este ser considerado um avanço muito significativo. Assim como na história do ensino da História no Brasil, transformações importantes também ocorreram valorizando a produção do conhecimento histórico escolar através do manuseio das fontes e a incorporação dos métodos de pesquisa em sala de aula. E, apesar da proposta do uso de fontes não ser recente e estar presente na literatura de cunho pedagógico desde o século XX, houve, porém, um foco maior no apelo para seu uso para além das finalidades de ilustração (CAIMI, 2008).

Sendo assim, esse trabalho parte do pressuposto e da premissa de que é fundamental a utilização das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico escolar que se pretenda não dogmático e possui como tema principal a maneira como jovens estudantes do sexto ano se relacionam as fontes históricas em sala de aula e como mobilizam o conceito de evidência na produção desse conhecimento. Na medida em que, a partir desse uso as/os

estudantes têm a possibilidade de construir seu conhecimento e interpretações fundamentadas numa base documental assim como fazem as/os profissionais da História e, assim, podem conferir sentido à sua própria narrativa acerca de acontecimentos passados sendo transformados, nesse momento, em história (RÜSEN, 2001).

Além disso, é nessa dinâmica que as/os estudantes possuem a oportunidade de entenderem sobre o processo através do qual a História se constrói enquanto conhecimento científico e enquanto processo e trajetória da humanidade. Logo, é também a oportunidade de descontruírem a ideia de que para aprender História é preciso decorar fatos, datas e nomes e, também, de compreenderem que o conhecimento sobre o passado não é dado *a priori*, mas sim num esforço de compreensão e reconstituição do passado, levando-se em consideração que “ao ocultar a metodologia se oculta também a historicidade da ciência e a História se converte em dogma” (ZARAGOZA, 1989 apud SCHMIDT, 2003, p. 224).

No entanto, consideramos ser necessário compreender o processo de aprendizagem que se relaciona ao uso de fontes em contexto escolar. Ou seja, sabendo das dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar as fontes em sala de aula e da importância desse uso, é fundamental também compreender como estudantes se relacionam com as fontes e como produzem conhecimento a partir delas. É dessa maneira que pensamos ser possível reflexões mais profundas acerca de maneiras de ensinar que atendam aos objetivos do ensino da História em contexto escolar.

Entre esses objetivos podemos destacar: contribuir para o conhecimento e interpretação das experiências do passado, contextualizando-as, compreendendo-as e ressignificando-as; contribuir para o desenvolvimento da noção de processo enquanto componente dos tempos históricos; desenvolver as noções de sincronicidade, simultaneidade e sucessão; desenvolver a percepção das permanências e mudanças nos tempos históricos; utilizar o conhecimento acerca das experiências do passado na orientação para ações futuras; desenvolver a formação de formas mais complexas da consciência histórica¹; perceber-se como sujeito histórico; desenvolver a compreensão acerca da metodologia envolvida na produção do conhecimento histórico assim como desenvolver o entendimento dos conceitos de segunda ordem que estão na base dele como a multiperspectividade, a empatia, a compreensão histórica, evidência e etc.²; facilitar a compreensão do presente e do passado que permanece nele; contribuir para a construção de um sentimento de identidade e pertencimento a grupos sociais

¹ O conceito rüseniano de consciência histórica será pormenorizado mais adiante neste trabalho.

² Os conceitos citados serão alvo de reflexão ao longo desse trabalho e serão pormenorizados em outros momentos apropriados.

e políticos e alargar o conhecimento acerca da pluralidade e diversidade cultural presente no mundo, no passado e na atualidade.

Relacionamos tais discussões a um contexto maior relativo à Educação e as ciências que atuam juntamente à essa grande área como a Sociologia da Educação. Isso é bastante oportuno na medida em que se pode questionar sobre quem é e qual é o papel estudantil nas escolas em na própria aprendizagem. Sobre essa temática, não é foco da presente pesquisa um debruçar muito extenso. Porém, ressalta-se que quando falamos de estudantes nos referimos, segundo uma definição do sociólogo Bernard Charlot (2000), de um sujeito que antes de tudo é uma criança ou um adolescente portador de sonhos e de carências de aprendizados. Isso porque estar e nascer no mundo significa se tornar humano e para que isso aconteça é necessário aprender. Tal sujeito possui, intrinsecamente, uma história além de também interpretar o mundo em que vive. Mas, não se encontra acabado, ele é produzido pela educação assim como produz a si mesmo de maneira ativa.

Assim indo na contramão das teorias sociológicas clássicas e daquelas desenvolvidas por sociólogos como Bourdieu³, o sujeito estudante possui uma centralidade nas análises de Charlot (2000), porque age e não somente interioriza reproduzindo o que a escola se propõe a ensinar. Então, para Charlot, analisar o sujeito estudante é analisar as relações e processos que se estabelece entre ele e o professorado, com seus pares e com o saber. O sociólogo em questão parte do pressuposto de que não se nasce pronto, é preciso construir-se como humano, como sujeito portador de individualidades e como membro de uma sociedade. Porém, Charlot também alerta que para aprender algo é imprescindível o consentimento, a colaboração do sujeito da aprendizagem. O que nos faz pensar sobre a necessidade orgânica de compreendermos as carências de aprendizado e as demandas que o grupo estudantil traz para as salas de aula. Charlot afirma que “A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (CHARLOT, 2000, p. 55).

François Dubet (2010), antes mesmo que Charlot, também destaca que o sentimento de crise que se tem em relação à educação diz respeito na verdade a uma transformação na compreensão acerca dos objetivos que as instituições possuem. Se antes a elas cabia a interiorização das normas e valores sociais e a socialização do indivíduo, a escola, como exemplo, não mais cumpre essa função. Segundo Anne Wautier (2003), para Dubet, as instituições como a escola são formadas pelas experiências dos sujeitos que atuam sendo

³ Cf. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

coprodutores das normas e valores. Paulo Freire (1967), em favor de uma educação que tome o grupo estudantil em sua centralidade, também evoca uma prática educativa que se respeite nele o que o autor chama de vocação para ser sujeito.

Já o foco na aprendizagem da História que toma os sujeitos estudantes como centro de análise é um tema quem vem sendo bastante explorado pela Educação Histórica. Essa área investigativa está inserida no campo do Ensino de História. Ela será discutida um pouco mais no próximo item que articulamos à temática da aprendizagem histórica a partir do uso de fontes que privilegia a autonomia e toma o grupo estudantil como ativo no processo de construção processual do conhecimento histórico em ambiente escolar.

2.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA-E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Dialogando com o campo de pesquisa da Educação Histórica, que se insere no campo maior do Ensino de História, temos que o uso das fontes históricas é parte fundamental do método de ensino da História, posto que tal método também é inerente à sua ciência de referência, a História. Aqui me refiro ao conceito de cognição histórica situada e por esse motivo, nessa perspectiva, a utilização das fontes em sala de aula deve acontecer predominantemente como parte fundamental desse método de ensino. Pois, o conceito de cognição histórica situada parte do pressuposto de que os métodos de se ensinar História devem ser os mesmos da produção de sua ciência de referência. Ou seja, nas aulas de História existe uma maneira de aprender e de produzir conhecimento sobre o passado. Essa maneira de apoia na ciência da História, utiliza seus métodos, posto que ela é a referência máxima para o ensino e aprendizagem escolar.

Isso porque a cognição histórica situada possui três princípios básicos, que são: experiência, orientação e interpretação. Para que esses três princípios se realizem é necessário que quem aprende História consiga agregar experiências individuais e coletivas do passado para então realizar a interpretação delas, processo através do qual dota-se o passado de sentido. Com essa significação do passado torna-se possível tomá-lo como fonte de orientação para a vida prática que desemboca no futuro. De modo que, só se constrói um sentido para os acontecimentos do passado quando se é ativo na elaboração de interpretações. Isso não acontece, por exemplo, quando o professorado expõe narrativas históricas como se fossem verdades absolutas e únicas. Por outro lado, quando o alunado tem a oportunidade de ser ativo a autônomo na construção do conhecimento histórico, isso muda. Porém, na perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História, campos que serão abordados no trabalho, essa

construção deve ser feita de acordo com os parâmetros e métodos da ciência histórica, o que significa que as interpretações e o conhecimento estarão sendo construídos situados, inseridos, no interior da ciência da História.

Segundo Barca (2001), o campo de pesquisa do Ensino de História abriga em si a área de investigativa da Educação Histórica que surgiu por volta da década de 1970 na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, tendo como referência as pesquisas de autoria como as de Ashby (2006) e Lee (2001).

A partir da década de 1990, em Portugal, pesquisadoras como Isabel Barca e, no Brasil, a partir dos anos 2000, pesquisadoras como Maria Auxiliadora Schimdt (2009), Marlene Cainelli, Márcia Teté (2015), e pesquisadores como Geysó Germinari (2011), já citados nesse trabalho, têm se destacado e desenvolvido pesquisas importantes para a área em questão.

Desse modo, as investigações situadas nesse campo se concentram, basicamente, em compreender o modo pelo qual as/os estudantes desenvolvem conhecimento histórico e que ideias históricas ou consciência histórica de manifestam. Posto de tal maneira que oriente e inspire formas de ensino e aprendizagem baseadas na própria epistemologia e metodologia científica da História, visto que essa deve ser a referência máxima para o ensino/aprendizagem da História escolar, segundo os pressupostos teóricos do campo, como já exposto. Porém, Rüsen (2010) explica que com o processo de cientificização da História no século XIX, a Didática da História foi abandonada da dimensão da prática científica.

A partir daí os saberes dos campos científicos como a Psicologia da Educação e a Pedagogia foram mobilizados em pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da História, havendo um ocultamento da cognição histórica referenciada na epistemologia do conhecimento histórico científico (SCHMIDT, 2003). São as pesquisas e reflexões da Educação Histórica que vão ao encontro das demandas do campo da Didática da História, tal como propõe Jörn Rüsen, o que posteriormente será debatido nesse trabalho.

A Didática da História é entendida por Rüsen, não como o conjunto de saberes que se dedica a refletir sobre métodos de ensino e transmissão da História nas escolas. Ao contrário, ela é tomada como uma importante parte da própria História que se dedica a discutir o ensino e aprendizagem da mesma de maneira mais ampla, “como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola” (RÜSEN, 2010, p. 24).

Dessa forma, a Didática da História, como campo científico que participa intrinsecamente da ciência histórica, desde a década de 1970, apresenta novos rumos, posto que vem sendo tomada não como uma metodologia que transforma e que torna mais assimilável o conhecimento histórico para as/os estudantes a partir da interferência pesada e direta das

ciências da educação e/ou da psicologia. Ao contrário, vem se confirmado como um campo de pesquisa que se debruça e investiga a aprendizagem histórica entendida como uma das dimensões da consciência histórica, encontrando um espaço grande e privilegiado no ensino da História escolar (RÜSEN, 2010).

Nesse campo, portanto, um dos objetivos principais é a reflexão acerca dos métodos e concepções de História que permeiam o ensino e a aprendizagem histórica. Sendo assim, a Didática da História pode ser entendida como um substrato que potencializa as discussões teóricas para a Educação Histórica e que define em termos claros o que é a aprendizagem histórica e quais são seus objetivos. É o que analisaremos no próximo subitem.

2.1.1 A Didática da História como substrato para Educação Histórica e a aprendizagem histórica

Apesar de aprendermos sobre a história em locais variados, a escola desempenha papel fundamental nessa empreitada. Marc Ferro (1983) nos alerta que a imagem que possuímos dos outros e de nós mesmos tem relação direta com a História que nos ensinam na escola quando ainda somos crianças. Além disso, os poderes dominantes, que através de suas instituições e dos meios de comunicação, veiculam uma determinada representação do passado configurada em história oficial em frente à memória coletiva. O pesquisador afirma a necessidade de pôr frente a frente essas representações, pois a história tem sido um meio eficaz de legitimar dominações sociais. E o ensino da História pode exercer essa função, segundo alguns preceitos da Didática da História.

Na Alemanha, segundo Schörken (SCHÖRKEN, 1970, apud RÜSEN, 2010, pág. 41), a Didática da História “experimentou, desde o final das décadas de 1960 a e começo da década de 1970, importante impulso da teoria do aprendizado”, sendo que os processos de aprendizagem foram tomados de maneira mais rigorosa como dirigíveis e controláveis. Tendo Jörn Rüsen, filósofo, educador e historiador alemão, como um de seus principais expoentes, a Didática da História se configura então como um campo inerente ao próprio campo da História não se caracterizando como uma espécie de ciência auxiliar.

Para Rüsen, não deve haver rejeição em relação a interferência de áreas como as da Educação e da Psicologia no Ensino de História, porém a especificidade do conhecimento histórico deve se sobressair. Ou seja, a História escolar deve ser ensinada com referência à epistemologia própria da área histórica científica com a inclusão de metodologia própria. Nas palavras do autor:

Geralmente mediados por uma didática geral adotada de caráter currículo-teórico, os processos de aprendizado do ensino de história foram aceitos de modo mais rigoroso como processos dirigíveis e controláveis. Com isso, não somente a organização didática do ensino de história experienciou uma especificação técnica, mas, simultaneamente, a atenção dos conteúdos de aprendizado orientou-se para as condições, formas e funções de sua recepção. Estas inovações teóricas do aprendizado da didática da história implicaram uma profunda crítica de antigas determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendizado histórico na escola: o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido do domínio de competência de ensino (RÜSEN, 2010. P. 41).

Para Bergmann (1990), a Didática da História possui três tarefas básicas sendo que ela se preocupa fundamentalmente com o ensino da História: a tarefa empírica, a reflexiva e a normativa. A tarefa empírica diz respeito à investigação sobre o ensino e a aprendizagem da História nas sociedades, a elaboração e sua recepção nos diversos espaços em que isso acontece seja cientificamente ou não. A tarefa reflexiva diz respeito ao que pode ser aprendido sobre a História, suas problemáticas, seus métodos, teorias e categorias, sendo, portanto, uma autorreflexão da ciência histórica para saber o que pode e o que deve ser produzido sob o ponto de vista da prática social. Já a tarefa normativa se refere à investigação sobre as representações da História que acontecem de forma intencional e, sobretudo, no Ensino de História.

Para o autor, se a Didática da História realiza essas funções, ela poderá combater alguns fatores que por nós são encarados como problemáticos ainda nos tempos atuais no ensino da História tanto formal quanto informal: ela poderá intervir racionalmente de maneira argumentativa nos debates acerca de temas públicos; faz com que o conhecimento histórico se debruce sob si mesmo, sendo crítico dele mesmo; exige do ensino da História que ele se fundamente em bases racionais; rejeita exigências feitas ao ensino de História que não são fundamentadas na ciência histórica; rejeitam a tentativa de ensinar uma história que toma o passado como único e como ponto final e também rejeita a tentativa de imprimir nos alunos certas opiniões e identidades.

Bergmann (1990), assim como Rüsen e Ferro, também afirma que a aprendizagem sobre a história não ocorre somente no ambiente escolar formal, mas em vários momentos de nossas vidas a aprendemos: em conversas com outras pessoas, através dos meios de comunicação como jornais, novelas e filmes, em romances ficcionais ou histórias em quadrinhos. Porém, o ensino da História escolar tem espaço privilegiado para a construção da aprendizagem histórica afetando, portanto, a formação e o desenvolvimento da consciência histórica sendo que também revela a consciência histórica predominante numa sociedade.

A consciência histórica pode ser definida como os procedimentos mentais básicos que unem passado, presente e futuro, possibilitando a análise do passado, o conhecimento do presente e desenhando perspectivas futuras para a vida prática dos sujeitos. Exerce, logo, função de orientação temporal existencial, o que, segundo Rüsen, é o objetivo primeiro do ensino da História. Para esse teórico, o ensino da História não tem razão em existir se não permite e contribui para que as/os estudantes desenvolvam formas mais complexas de consciência histórica ⁴: “Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo?” (RÜSEN, 2010, p. 84).

Nesse mesmo sentido, Schmidt (2011) afirma que o passado deve ser tomado como ponto de partida e de chegada, mas sempre a partir do presente. Sendo que, tomar o passado como ponto de partida implica em chegar até ele por meio dos vestígios por meio dos quais se possibilita a construção de pontes com o presente. A autora ainda expõe que nossa ligação com o passado não se dá em termos de um passado qualquer e genérico. Nós escolhemos determinados passados para visitar. Essa escolha precisa ser feita a partir do passado que se encontra presente na realidade de quem ensina e aprende.

Jörn Rüsen (2010) afirma a existência de pelo menos quatro níveis diferentes de consciência histórica que evoluem da tradicional passando pela exemplar e crítica e chegando até a genética. Porém, Rüsen destaca que a tipologia da consciência histórica é um esforço de abstração, que ela, a tipologia, não é estanque; que podem existir outros tipos de consciência histórica e que os tipos podem ser mistos em certas pessoas e sociedades. Por isso, é necessário ter precaução para não cair na armadilha de classificar os tipos de pensamento histórico de maneira automática e pouco criteriosa sem levar em consideração o tempo vivido, o tema analisado e etc.

Rüsen destaca que o primeiro nível não pressupõe a existência dos outros, porém ele é uma primeira condição para a existência dos demais, sendo cada um dos tipos, a partir do primeiro, condição para o próximo. Destaca também que, a consciência tradicional e exemplar são encontradas em maior número entre os sujeitos, mas as mais complexas, a crítica e a genética, são mais raras. Rüsen explica que:

As diferentes teorias de desenvolvimento da consciência moral, elaboradas e empiricamente confirmadas por pensadores como Piaget, Kohlberg e outros, são habituais na literatura sobre o desenvolvimento cognitivo. Minha intenção aqui é propor uma teoria análoga de desenvolvimento concernente à realidade ou à moral e à atividade através de um ato narrativo: o relato de uma história de fatos passados.

⁴ Quando falamos em consciências históricas mais complexas nos referimos à denominada consciência crítica e consciência genética. Todos os tipos de consciência histórica serão expostos sinteticamente nas próximas páginas.

Para encontrar as etapas de desenvolvimento estrutural na consciência histórica, é necessário, antes de tudo, distinguir as estruturas básicas dentro dos processos concernentes à construção de sentido histórico do passado. Proponho explicar estas estruturas básicas na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Essa estrutura abrange conceitualmente o campo completo de suas manifestações empíricas, e, portanto, pode ser utilizada para o trabalho comparativo na historiografia incluindo comparações interculturais (RÜSEN, 2010. p. 61).

No primeiro nível, a consciência histórica tradicional é caracterizada e funciona no sentido de manter viva as tradições de um certo espaço histórico e geográfico e é permeada pelo sentimento de origem comum. Passado é visto como algo fixo que deve ser preservado. No nível da consciência histórica exemplar, o passado é visto como exemplo e suas regras podem ser aplicadas a várias temporalidades e localidades. Na consciência crítica existe um rompimento com as interpretações do passado e através dela é que se diz não às orientações temporais predeterminadas. Em seu último nível, a consciência histórica genética tem a mudança como fator de orientação temporal dando sentido à história. Nesse nível, várias interpretações da história podem ser aceitas (RÜSEN, 2010).

De modo que, na estrutura das sequências dos tipos de consciência histórica há ganhos em complexidade tanto nas experiências, nas formas de significação histórica e nos fatores de orientação. Por exemplo, na forma tradicional somente uma interpretação da história é válida, ela é pontual, localizada e não existe diferença entre os fatos e o sentido atribuído a eles. Quanto à orientação, o futuro se impõe como uma determinação.

Na exemplar, existe um aumento do conhecimento em relação às experiências passadas, mas a história é tomada como um conjunto de ensinamentos, de regras que regeram e deverão reger o futuro da humanidade. Na consciência crítica, a orientação em relação ao futuro é perdida havendo crítica em relação aos modelos de interpretação da história. Na consciência genética, o tempo é compreendido em sua capacidade de mudança havendo possibilidade de significar o passado de outra forma e perspectivar outros futuros.

Em relação ao ambiente escolar, Rüsen afirma que “as formas tradicionais de pensamento são as mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno” (RÜSEN, 2010, pág. 74). Mesmo essa afirmação sendo da década de 1980 e referente aos currículos, professorado e alunado da Alemanha, pensamos que ela faz sentido também para o ensino de História do Brasil na atualidade no que diz respeito à necessidade de uma empreitada maior para se desenvolver as formas mais complexas de consciência histórica. O que para as professoras e os professores de História se constitui como um grande desafio.

Para tanto, todavia, se faz necessário o uso de novas metodologias que fujam ao tradicional esquema das aulas expositivas que se concentram na narração de fatos dados como prontos que as/os estudantes devem memorizar para realizar testes. O fim do ensino de História não pode se concentrar nesse ponto. É preciso, então, considerar que o aprendizado histórico não deve ser medido e nem encarado simplesmente em termos de certo ou errado.

Rüsen chama a atenção para o seguinte fato:

Se não se quer que na apresentação de temas e épocas se conceba a falsa ideia “da” história como fato “fixo”, então se deve mencionar as perspectivas globais de interpretação da histórica. Os alunos e alunas devem ser capazes de aprender que essas relações sequer se podem estabelecer sem sua referência a seu presente, que as interpretações históricas têm caráter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica (RÜSEN, 2010, p. 124).

Nesse sentido, o autor afirma que a apresentação de documentos históricos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores, encontrados nos livros didáticos, por exemplo, de modo que as/os estudantes possam elaborar sua própria interpretação com o material disponível. O livro didático teria a função de possibilitar a averiguação das interpretações. “(...) Ou melhor, mediante a própria interpretação, estabelecer contextos históricos com base na documentação dada (junto à exposição de autores concretos ou complementares a ela)” (RÜSEN, 2010. p. 118).

No entanto, Walter Benjamin(1994) em um de seus mais famosos ensaios intitulado “*O Narrador*”, coloca como ideia central do texto o fato de que, no século XX, mais precisamente no início dele, de quando data o texto, estaríamos perdendo a capacidade de narrar histórias. A narração de histórias, segundo o filósofo, seria uma característica muito presente nas sociedades pré-capitalistas nas quais a experiência era transmitida entre as gerações cabendo, nesse ato, a doação de conselhos.

A característica da natureza da narrativa, para Benjamin é a sua dimensão utilitária: ensinamento moral, uma sugestão prática ou uma norma de vida. Tal atividade se assemelha com algo artesanal na área da comunicação que inclui as experiências individuais e as experiências de outros e até as performances de quem narra uma história, ou seja, suas particularidades, influenciam nessa atividade.

Porém, segue que a narração de histórias com fundo de exemplaridade é substituída pela informação rasa e fugaz da imprensa jornalística.

A cada manhã recebemos notícia de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de

explicações. Em outras palavras: e quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e que quase tudo está a serviço da narrativa (BENJAMIM, 1994, p. 203).

Um outro motivo que ele elenca para esse acontecimento é o fato de que estaríamos privados de trocar experiências porque elas estão em baixa numa conjuntura ética na qual as transformações ocorrem de uma forma não esperada. Aqui ele se refere aos horrores do início do século XX expondo, inclusive, que os soldados que voltavam da guerra, voltavam calados e mais pobres em termos de experiência comunicável por conta da desmoralização vivenciada nesse episódio. Dessa maneira, Benjamim afirma que dar conselhos se tornou algo antiquado porque a sabedoria, que é o conselho que se forja na existência, está definhando.

Benjamim ainda destaca que quando se narra uma história metade dessa arte está em evitar explicações, deixando assim o leitor livre para produzir suas interpretações. No entanto, um narrador não conta suas histórias com o interesse de narrar os fatos em si. Sempre há, nas histórias que conta, sua marca: “Assim, seus vestígios sempre estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as ouviu” (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Frente a esse panorama, é importante destacar que o conhecimento histórico não pode ser aprendido simplesmente pela recepção, pois isso impede a habilidade de dar significado à história e orientar-se a si mesmo de acordo com a experiência histórica, o que para Rüsen é função e objetivo primordial da aprendizagem histórica. É necessário que os estudantes se vejam envolvidos no processo de aprendizagem e através do contato e uso das fontes históricas desenvolvam a competência de narrar fundamentalmente histórias.

Se o ensino é conduzindo dessa maneira, a subjetividade, enquanto motivação para novas questões e uma vontade direcionada para as novas experiências não pode ser explorada. Ou seja, se as/os estudantes não partem se suas demandas no presente colocando em seus estudos suas próprias questões, não nascem problemáticas que o guiarão em busca de possíveis respostas (RÜSEN, 2010).

Dessa maneira, o conhecimento histórico não pode ser mobilizado para a orientação da vida prática. Observa-se que, para Rüsen (2012), a aprendizagem histórica e a ciência histórica deve estar fundada na vida prática para que esteja a serviço da orientação temporal e desempenhe função social fundamental. De maneira que, para que elas se realizem plenamente os sujeitos de seu conhecimento devem participar ativamente interpretando e significando o passado à luz do presente para que suas perspectivas de futuro se realizem de forma o mais consciente possível. Por isso, ele afirma que

A história é um nexo significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi, *wie es eigentlich gewesen*.é um tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros. Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” (...), a história se reveste dos valores da experiência temporal. A consciência histórica transforma os valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal (RUSEN, 2012, p. 57).

Schmidt alerta que numa perspectiva tradicional do ensino, “o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar legível o que o professor fala” (SCHMIDT, 2005, p. 61). Mas, segundo a autora, as renovações teóricas e metodológicas da História, já abordadas nesse trabalho, e as concepções pedagógicas que tomam as/os estudantes como construtores ativos de seus conhecimentos têm sido importantes para que além de descrever e exemplificar o conteúdo, o uso dos documentos conduza à superação da visão das fontes como prova do real, o que contribui para o desenvolvimento do espírito crítico e reduz a distância entre a história que se ensina e a que se escreve.

Então, é necessário que as/os estudantes compreendam o processo de produção do conhecimento histórico, sendo ele mesmo autor do seu conhecimento para que perceba o quanto a história e a produção de um conhecimento acerca do passado pode estar próxima de seu cotidiano. Sobre isso, Rüsen coloca que “A consciência histórica mistura ‘ser’ e ‘dever’ em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inelegível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual” (RÜSEN, 2010, p. 57). Ou seja, a aprendizagem histórica se configura como uma qualidade da consciência histórica somente quando consegue contribuir para a geração das capacidades de experimentar o tempo passado, interpretá-lo na forma de história e servir como um propósito prático na vida cotidiana.

Dessa forma, a aprendizagem histórica faz frente aos dogmatismos desmitificando a ideia que confere à fala do professor ou somente a do próprio estudante como possível e válida e corre em direção a ideia de que o conhecimento histórico pode ser transformado por meio da argumentação fundamentada. A presença da multiperspectividade, para Rüsen (2012), deve ser uma presença marcante na aprendizagem histórica no sentido de possibilitar a conexão do professor com os estudantes aproximando aquele da consciência histórica desse.

Nesse sentido, a aprendizagem histórica, na concepção da Didática da História, também confere a possibilidade do desenvolvimento da habilidade de se perceber a

historicidade tanto do próprio conhecimento histórico como da historicidade de si mesmo e do mundo que cerca o sujeito. O ganho que se tem vai ainda além chegando ao desenvolvimento da liberdade de pensamento sobre os pontos de vistas e da autonomia do sujeito que constrói seu conhecimento (RÜSEN, 2010; 2012). Sobre o caráter libertador da História e do Ensino de História, Bergmann afirma que:

a ciência da História possibilita a libertação em relação a coações práticas provenientes de situações mal compreendidas do passado, na medida em que ela mostra e denuncia o caráter antiquado, inoportunidade e a inconveniência de determinadas condições de vida diante da demonstração da possibilidade objetiva de outras condições de vida (BERGMANN, 1990, p. 36).

Isso acontece quando os estudantes possuem a oportunidade de conhecer diferentes interpretações sobre o passado obtendo, então, sua autonomia por meio de uma escolha que é própria, sendo esse o caráter produtivo da aprendizagem histórica:

A caracterização da aprendizagem como um processo, no qual o objetivo da “competência narrativa” se efetiva a capacidade de narrar histórias racionalmente, permite entender, como uma precisão teórica da narrativa histórica, a ideia de “emancipação”, enunciada como objetivo da aprendizagem histórica pela didática da história (RÜSEN, 2012, p. 57).

Para Rüsen, a razão é o guia de toda forma científica de saber, o que traz legitimidade a ela. O autor coloca a razão no centro do pensamento histórico científico e define como racional todo pensamento histórico que se exprime por meio da argumentação e que também deve encarar as ações humanas do passado dotadas de racionalidade (BARONI e CERRI, 2013).

Na sequência, objetivamos revisar a bibliografia das pesquisas inseridas no campo da Educação Histórica que, tendo como substrato os preceitos da Didática da História, intencionam perceber como acontece a aprendizagem histórica em âmbito escolar como o uso de fontes históricas e o desenvolvimento de conceitos relacionados à racionalidade histórica.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS METAHISTÓRICOS

As pesquisas do campo da Educação Histórica que focam na aprendizagem histórica e seu desenvolvimento surgidas primeiramente na Europa, têm caráter empírico e qualitativo.

Nesse contexto, Bodo Von Borries e Magne Angvik, na década de 1990, desenvolveram uma pesquisa que envolveu trinta mil jovens estudantes com quinze anos em média de vários países da Europa com a finalidade de investigar o pensamento histórico dos mesmos. Especificadamente, objetivavam compreender a relação entre evidência e temporalidade histórica para esses jovens (ALVES, 2013).

Mas, antes dessa época, Peter Lee, na década de 1970, participou do desenvolvimento do “*Projeto 13-16*” coordenado por Denis Shemilt objetivando modificar a maneira como a História era ensinada na Grã-Bretanha. O projeto envolveu professores e estudantes de 13 a 16 anos e intencionou ensinar História em termos históricos, ou seja, a partir da racionalidade própria da História. Além disso, investigou sobre as possibilidades da progressão do pensamento histórico em situação escolar (ALVES, 20013).

Lee (2001) relata que mais de um terço das escolas que participaram do projeto acabaram por acolher as formas de ensino sugeridas. Os resultados mostraram que apesar de pais e estudantes considerarem a proposta tão difícil quanto a matemática a consideraram também muito mais interessante. Nas palavras do autor:

Umas das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a história como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o *Projeto*, as crianças passaram a olhar para história como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem querer desistir dela. Com efeito, um dos objetivos do *Projeto* era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De *facto*, as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História” (LEE, 2001, p. 14).

Alves (2013) afirma que pesquisas desse tipo acabaram por atender a necessidade da investigação empírica nas escolas acerca da aprendizagem histórica partindo das concepções sobre ensino de História da Didática da História mesmo sem ter ligação direta com esse último campo. Foi, inclusive, nesse contexto que surgiu o campo da Educação Histórica atendendo as demandas que a Didática da História trouxe para a aprendizagem histórica.

Segundo Germinari (2011), com o surgimento das pesquisas no campo da Educação Histórica, tendo por fundamento e base teórica as ideias de Jörn Rüsen, há uma tentativa de se recuperar a referência epistemológica da História. Nesse campo, se destaca, por exemplo, os estudos que objetivam compreender as ideias substantivas e as ideias de segunda ordem das/dos estudantes, pois se essas últimas estiverem erradas não será possível a construção do conhecimento, já que elas se manterão erradas caso ninguém intervenha. O autor explica que

(...) nessa perspectiva o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006) é necessário uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico (GERMINARI, 2011, p. 59).

Por isso, Germinari afirma que estudos na área de Educação Histórica abarcam a compreensão de alguns saberes a serem desenvolvidos de forma cada vez mais complexa pelas/pelos estudantes tais como: saber ler diferentes fontes históricas; saber selecionar fontes para refutação ou confirmação de hipóteses; saber levantar novas hipóteses. Pois, é necessário que produzam de maneira autônoma o conhecimento histórico mobilizando para isso competências históricas que sejam capazes de fornecer auxílio nessa tarefa. De modo que, nesse processo, o uso de fontes e o desenvolvimento das competências relacionadas a ele citadas por pesquisador são imprescindíveis. O objetivo seria, então, tornar o alunado capaz de transpor seus conhecimentos para todos os momentos em sua vida prática em que seja necessário analisar historicamente os acontecimentos.

Esse campo, portanto, toma como fundamental o aprendizado dos conceitos de segunda ordem tais como compreensão, empatia, evidência e explicação que se relacionam diretamente com a epistemologia da História. Esses conceitos são considerados imprescindíveis, pois permeiam e subjazem a aprendizagem dos conceitos substantivos, como, por exemplo, Revolução Francesa, Independência do Brasil, Revolta de Canudos e etc. Ou seja, como Lee salienta, se os conceitos de segunda ordem estiverem confusos e errados, não será possível a compreensão dos conceitos substantivos (LEE, 2001).

O que conduz a afirmativa de que, se os conceitos de segunda ordem que dizem respeito a como construímos as explicações, como damos sentido, compreendemos e como entendemos a elaboração da História enquanto ciência não estiverem claros para as/os estudantes, o Ensino de História permanecerá sob moldes dogmáticos e reprodutivistas.

Pois, a simples reprodução da narrativa do professorado não é capaz de contribuir na geração de sentido próprio para as/os estudantes. Visto que, aprender tem relação muito estreita com a produção de sentido e de significação própria e ativa do sujeito. Além disso, é preciso que desenvolvem competências relacionadas a produção de evidências e inferências, pois as fontes não falam por si mesmas, como pensavam os positivistas, é preciso indagar, querer saber algo que certas fontes ou um conjunto determinado de fontes são capazes de nos evidenciar.

Schmidt (2003), citando Zaragosa, também diz sobre a importância da incorporação da pesquisa no ensino de História com a inclusão dos passos básicos que esse procedimento requer como a formulação de problema, da hipótese, a seleção de fontes, a crítica às fontes e a interpretação para compreensão e construção da explicação histórica. Isso é importante, pois revela a continuidade entre a Didática da História e a própria ciência da História.

Nessa esteira, está a proposta de Isabel Barca (2004) para o que a autora chamou de “Aula-Oficina”. Contrapondo as aulas tradicionais de História baseadas na exposição dos conteúdos substantivos por parte do professorado que objetiva transportar o conhecimento até as/os estudantes, ela propõe a preparação e execução de aulas que se utilizem da metodologia das pesquisas históricas científicas com o uso das fontes.

Essa proposta concede enfoque não nos conteúdos, mas sim no desenvolvimento da instrumentalização: trato com as fontes, com as concepções, com os vestígios, tempos e recortes. Isso significa compreender o passado contextualizadamente com base nas evidências disponíveis e desenvolver a orientação temporal, a interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004).

Pesquisadoras expoentes no Brasil, inseridas na área da Educação Histórica, Cainelli e Teté (2015), afirmam que pesquisas relacionadas à aprendizagem são um dos focos principais desse âmbito de investigação e que por isso as questões relativas às fontes históricas como, por exemplo, as ideias que as/os estudantes têm delas e o modo como se relacionam com elas é de grande interesse para as/os pesquisadores.

Para Cainelli e Teté (2015), a Educação Histórica tem objetivos relacionados à “otimização”⁵ do ensino de História e por esse motivo se dedica a investigar os sujeitos estudantes e a aprendizagem deles assim como as e os professores e o modo como entendem a História em suas representações e ideias:

Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centrava em como motivar alunos para a aprendizagem história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais a atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática postada pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (BARCA, 2009, p.12), e mais: para que serve a história. Embutidas nessas questões estão outras: para saber como os alunos aprendem história, é preciso partir dos saberes que este já têm sobre a história; é preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experenciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de

⁵ O termo “otimização” é originalmente usado pelas autoras e pensamos ser importante destacar que o sentido a ele atribuído muito provavelmente não se relacione com uma visão tecnicista do ensino. Mas, acreditamos que tenha relação com a ideia de que o ensino da História possa ser conduzido de maneira a ser melhor desenvolvido.

história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para quê serve? É importante ou não?) (CAINELLI e TETÉ, 2015, p. 19).

Somando-se a isso, as autora afirmam que há um objetivo político nesse campo investigativo. Haja vista que, o processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração o uso de metodologias de pesquisa referenciado na cognição histórica situada na ciência histórica pode propiciar às/-aos estudantes maiores possibilidades de construir a literacia, ou seja, as competências capazes de fazê-los interpretar a realidade historicamente. Isso acontecendo, haveria então o desenvolvimento de formas mais complexas da consciência histórica.

Assim, Cainelli e Teté citando Rüsen destacam que “o conhecimento histórico- seja ele aquele produzido por historiadores seja aquele ligado ao aprendizado histórico- deve ser uma ferramenta intelectual propiciadora de análise do julgamento no tratamento de problemas no presente” (RÜSEN, 2010 apud CAINELLI e TETÉ, 2015. p. 18).

Dessa forma, a produção acadêmica tomando como referência teórica as discussões que envolvem a Didática da História incluindo a teoria sobre a consciência histórica juntamente com as reflexões acerca da progressão das ideias históricas de estudantes desenvolvida pela Educação Histórica, tem sido bastante profícua tanto no Brasil quanto em países como Portugal, Inglaterra e outros. Adiante, faremos uma breve exposição dessa produção.

2.2.1 A produção acadêmica do campo da educação histórica relativa ao uso de fontes e a produção de conhecimento histórico escolar

Objetivando compreender a maneira como os estudantes se relacionam e compreendem as fontes históricas em contexto de aprendizagem formal escolar, a comunidade científica do campo tem se dedicado no sentido de perceber e analisar a mobilização do pensamento histórico quando em contato com nas fontes históricas. Isso porque, como já exposto, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento de conhecimentos meta-históricos é pré-requisito para o desenvolvimento do conhecimento substantivo acerca do passado. Além disso, um dos objetivos da Educação Histórica é refletir não somente sobre o que os alunos aprendem, mas principalmente como aprendem.

Não há formas, parte-se desse pressuposto, de tornar os objetivos do ensino da História mais palpáveis se antes não se compreender a maneira como estudantes pensam historicamente. É ingênuo pensar que o ensino e a aprendizagem pode partir de qualquer ponto, como se os grupos estudantis não chegassem às escolas com uma série e pensamentos já elaborados em

algum nível. Dessa maneira, as pesquisas já realizadas apontam alguns indicativos importantes a serem levados em consideração acerca da maneira como desenvolvem o conhecimento histórico.

Urban (2014) realizou com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, no município de Ponto Grossa, Paraná, uma investigação que visava compreender como as/os estudantes se relacionam com a história local a partir das fontes encontradas na cidade. Em sua conclusão, afirma que o trabalho com fontes proporcionou uma relação diferente com a história citadina favorecendo uma relação diferente também com o conhecimento histórico. O grupo estudantil, ao final das aulas realizadas que tomaram como base documental os monumentos, depoimentos e fotografias antigas de Ponta Grossa, compreenderam a história não como um simples acúmulo de informações factuais e permitiu a experiência da provocação e do confronto a partir da observação de um passado que vive no presente pelo próprio grupo.

Para Helena Pinto(2015), pesquisadora e professora da Educação Básica em Portugal, as visitas técnicas a museus ou centros históricos serão mais bem aproveitadas se as/os estudantes tiverem conhecimento dos métodos de análise de objetos que Collingwood afirma ser: a investigação sobre como ele foi produzido; por quem foi produzido; quando foi produzido; para quem foi produzido; como era usado e se havia outros.

Almeida e Solé (2016) também afirmam que o uso de objetos em sala de aula pode ser um método eficaz no intuito de promover e apurar o trato com fontes utilizando técnicas da ciência histórica.

O trabalho com objetos pode, então, dar uma dimensão diferente ao trabalho em sala de aula que posteriormente pode ser expandido, usando as mesmas técnicas, com os edifícios, praças, casas, com as lendas, as receitas culinárias e etc. Toda a gama de construções, objetos, artefatos culturais e os saberes de uma sociedade estão sempre muito fáceis de serem encontrados, pois fazem parte do nosso dia-a-dia e nos cercam.

O “Projeto Recriando Histórias” realizado no município de Araucária- PR também é outra fonte de inspiração para que profissionais do ensino da História possam exercitar em sala de aula as técnicas de produção do conhecimento histórico que depois podem ser ampliadas com o uso de fontes patrimoniais. Na ocasião da realização do projeto, foi solicitado às/aos estudantes que recolhessem e levasse para a escola objetos de arquivo familiar que considerassem serem capazes de “contar histórias”. Assim, o projeto explorou a relação do trabalho metodológico nos anos iniciais do ensino de história com documentos guardados em arquivos familiares (SCHMIDT, 2003).

A partir daí, foram feitas análises e comparações das fontes que eram separadas por temáticas como, por exemplo, trabalho e cultura. Schmidt (2003) afirma, em relação aos resultados, que as/os estudantes perceberam que o conteúdo da história pode ser encontrado em qualquer lugar; puderem identificar os indícios da experiência humana em diferentes formas e a experiência humana local foi percebida como articulada com a experiência de outras pessoas e em outros lugares.

A pesquisa de Lindamir Fernandes⁶ partiu da seguinte problemática: Como incluir a experiência das/dos estudantes nas narrativas do livro didático e como fazê-los entender que é também um sujeito da história? Objetivando então investigar a aprendizagem histórica das/dos estudantes no contexto da globalização, a autora tomou como hipótese o fato de que o uso de documentos em estado de arquivo familiar possibilitaria resposta a essa problemática.

Nesse sentido, o grupo estudantil foi solicitado a levar para sala de aula documentos familiares como notas fiscais de consumo, roupas, objetos e rótulos de produtos utilizados e a procederam com a atividade questionando os documentos levados: o que são esses documentos, quem os produziu e como se relacionavam com a globalização. Em seguida, produziram narrativas apoiadas nos documentos e tendo como contexto a globalização.

Fernandes, analisando as narrativas, constata que a primeira produzida pelos estudantes possuía caráter ficcional. Mas, advertidos pela professora sobre as características que uma narrativa histórico-científica deve possuir, na segunda narrativa houve uma melhora qualitativa e os estudantes conseguiram se apropriar de modo mais eficaz sobre como acontece o processo do fazer historiográfico. Em vias de conclusão, a pesquisadora afirma que os estudantes compreenderam que a busca da racionalidade pelo historiador acontece por meio de um método específico.

Azevedo (2016), em sua dissertação de mestrado, nas considerações finais acerca da produção do conhecimento histórico produzido em sala afirma que as/os estudantes utilizam os conhecimentos prévios, que segundo a mesma advém das mídias eletrônicas, para preencherem as lacunas quando analisam as fontes históricas. Por isso, ela ressalta sobre a importância de se conhecer e valorizar esses conhecimentos prévios. Também afirma que existe um certo desprezo pelas fontes visuais sendo que a fonte mais citada nas narrativas foi o relato.

Segundo Hilary Cooper (2012), para que crianças aprendam sobre o passado é necessário, primeiramente, que elas aprendam a fazer perguntar e a como respondê-las, pois a pesquisa histórica se relaciona com a produção de deduções e inferências que são produzidas a

⁶ FERNANDES, Lindamir. *A globalização e o trabalho com documentos em estado de arquivo familiar*. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5138> Acesso em 25 de setembro de 2017.

partir das fontes na construção das narrativas. Relatando sobre diversas pesquisas realizadas na Inglaterra com estudantes da Educação Infantil e dos Anos Inicias do Fundamental, Cooper afirma que as crianças produzem inferências e deduções sobre pensamentos, sentimentos e atitudes de pessoas do passado a partir dos usos de fontes históricas primárias. A pesquisadora demonstra que as crianças fazem perguntas às fontes e constroem hipóteses interpretando-as conforme as evidências e o contexto que aprenderam.

Essa sofisticação do pensamento histórico em contexto escolar é visualizada nas respostas das crianças quando perguntadas sobre o que sabem, o que podem adivinhar e o que não podem saber observando e analisando uma fonte material que lhes foi apresentada em uma atividade:

Essas crianças de oito anos de idade estão discutindo sobre um artefato e aplicando informações e processos de pensamento previamente aplicados a uma nova fonte (Bruner, 1963). Eles estão distinguido entre o que sabem, o que podem adivinhar e o que gostariam de saber (Piaget e Inhelder 1951). Eles estão usando “porque” e “portanto” para justificar as declarações sobre como isso pode ter sido feito ou usado (Piaget 1962) e o que isso pode ter significado para as pessoas que o fizeram e usaram (Collingwood 1939). Há, também tentativas para considerar os pensamentos e sentimentos possíveis dessas pessoas (Collingwood, 1964) (...). As crianças estão usando a imaginação delas baseadas no que sabiam, e aprendendo a fazer suposições (COOPER, 2012. p. 34).

Muitas pesquisas situadas no campo da Educação Histórica se dedicam a investigar sobre a relação que as/os estudantes possuem, então, com as fontes históricas em contexto escolar. O conceito de evidência é um dos conceitos centrais que devem ser mobilizados, segundo consta nas análises desse campo, no sentido de se produzir conhecimento histórico a partir do uso de fontes se se deseja que a História não seja mais tida como um conjunto de fatos dados e objetivos no qual as/os estudantes não podem fazer nada além de reproduzir o que encontram nas fontes, nos livros didáticos ou nas falas do professorado.

Assim, em seguida, inserimos as pesquisas e as fundamentações que envolvem o conceito de evidência quando utilizado no ensino da História face à produção do conhecimento histórico escolar com usos de fontes.

2.2.2 O conceito de evidência na aprendizagem histórica escolar e o campo da Educação Histórica

Tendo como base teórica os fundamentos da Educação Histórica, Ashby (2006) esclarece sobre o conceito de evidência, que para esse trabalho é fundamental. Ela lembra que é o relacionamento entre a questão problemática e a fonte, tratada como evidência, que

determina o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação de uma possível resposta a uma questão. Ou seja

Se os alunos devem desenvolver o conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade que as produziu) e as afirmações sobre o passado que elas apoiam (ASHBY, 2006, p. 115).

Hartog (2011) fazendo uma análise sobre do que se trata a operação historiográfica, afirma que “evidência” é uma palavra que deriva de *evidentia*, que por sua vez foi forjada por Cícero fazendo-a entrar na língua latina para traduzir a palavra grega *enargeia*. Na poesia homérica *enargeia* designava aparição de um deus que se mostra em plena luz e orienta para a visibilidade do invisível. Para Aristóteles, a visão é o sentido da evidência.

Na língua inglesa a palavra *evidence* tem o sentido de sinal, marca, prova ou testemunho. Esse sentido, além de utilizado nas áreas jurídicas e da medicina, é encontrado em Tucídides que define a História como pesquisa, investigação e não prescinde de indícios e provas.

No entanto, Hartog esclarece que ao passar da epopeia para a História científica, isso significou trocar a evidência da visão divina, possuída pela Musa que vê e apreende tudo, pela visão do historiador que a estabelece, ou seja, uma visão que não é dada, mas sim construída. Esses, segundo o autor, foram os primeiros passos na constituição do fazer historiográfico tal qual como o conhecemos assim como a orientação de Tucídides quanto à necessidade de se empreender uma crítica dos testemunhos.

Para Ashby (2006), o desenvolvimento do conceito de evidência é fundamental se a investigação histórica como método é levada a sério. Sendo que, é indispensável e fundamental que professorado e estudantes tenham claro que fonte e evidência não são sinônimos. Por fontes pode-se entender os vestígios e pistas gerais do passado, já as evidências são encontradas nas fontes como possível validação para questões específicas que se dirigem a elas por nós. Assim sendo, para cada tipo de afirmação histórica um determinado tipo e/ou conjunto específico de fontes será procurado para tornar válida tal afirmação.

Nesse sentido, Isabel Barca afirma que “a explicação histórica, mesmo assim, é objetiva na medida em que é uma reconstrução de um passado real (também carregado de valores), com base na interpretação da evidência disponível. A explicação histórica é parcelar no sentido em que explica parte da realidade a partir de um ponto de vista” (BARCA, 2001, p. 19).

Catarina Simão corrobora com a reflexão de Ashby quando afirma que todo conhecimento histórico se baseia na evidência:

A evidência foi alvo de reflexão de vários filósofos da História que são unâimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, na ligação que estabelece entre passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Estes apesar de apresentarem concepções de evidência com diferentes matizes concordam que sem evidências, a história não seria um conhecimento empírico (SIMÃO, 2015, p. 185-186).

Em sala de aula, esse exercício deve ser estimulado no sentido de que o passado seja percebido não como algo fixo ou acabado e também para que as fontes não sejam entendidas como retratos fiéis que nos dão acesso direto ao que ocorreu tempos atrás. Dessa maneira, para Lee:

Só quando as crianças compreenderem esses vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo deve ser tratado não como mera informação mas algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar- é que a História se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não só às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica (LEE, 2001, p. 25).

Nessa mesma linha, Lee (2001) expôs alguns dos resultados de uma grande investigação europeia: o Projeto *Chata* (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*). Tal investigação foi realizada tendo a participação de diversos países do continente europeu sendo que o objetivo era conhecer as ideias sobre História de estudantes entre 7 e 14 anos.

Sobre o modo como os/as estudantes compreendem a construção o conhecimento acerca do passado, Lee (2001) nos diz que há diferentes posicionamentos, porém muitas vezes partiam da premissa que é impossível se conhecer o passado, posto que, por exemplo, não existe ninguém ainda vivo para nos contar sobre o que ocorreu em 1500 ou não podemos saber sobre essa época por que não estávamos na Bahia quando os portugueses ali desembarcaram ou, ainda os/as estudantes compreendem que só podemos conhecer o passado se tivermos objetos desse passado.

Entretanto, o autor ressalta que não é cabível entender o passado como algo fixo e que se partimos dessa preconcepção “a História pode começar outra vez pela ideia de testemunho e de objetos que de uma forma transparente nos fornecem pedaços do passado. Infelizmente essa solução tem limitações” (LEE, 2001, p. 23).

Por outro lado, o autor relata que as pesquisas do projeto *CHATA* indicam que as/os adolescentes estão mais atentos acerca da parcialidade presente nos diversos testemunhos do passado do que as crianças. E, assim como Ashby, também afirma sobre a imprescindível compreensão que os grupos estudantis devem ter assumindo esses testemunhos não como meras informações, mas sim como um “local”, podemos assim dizer, de onde podemos retirar respostas a questões problemáticas enunciadas por nós.

É dessa forma que seria possível manter relação viável e significativa entre “saber que” e “saber como”, ou seja, compreender que para saber algo é necessário saber como chegar até esse conhecimento: “somente um “saber como” pode fornecer o “direito de ter certeza” porque é a única base válida para afirmações ao “saber que”” (ROGERS, 1978 apud ASHBY, 2006. p. 153). Para que as/os estudantes saibam algo sobre o passado e para que produzam conhecimento histórico sobre o passado, é *mister* que saibam como esse conhecimento se produz.

De maneira que, a ancoragem sobre a produção do conhecimento histórico escolar se encontra na epistemologia da História enquanto ciência de referência. Somente dessa maneira poderão desenvolver conhecimentos mais elaborados sobre o passado. Por “mais elaborado” entende-se melhor fundamentado, mais complexo, produzido a partir do relacionamento com as diversas fontes, com a produção da evidência a partir delas e dos questionamentos que fazem a elas gerados de demandas do presente e, por fim, com a produção de interpretações que fornecem sentido a esse passado.

Helena Pinto (2016), pesquisadora portuguesa, em sua tese de doutoramento acerca das concepções de jovens estudantes e do professorado sobre o patrimônio histórico e cultural, discorre também sobre a importância da compreensão por parte das/dos estudantes acerca do conceito de evidência. Para isso, cita McCullagh (MCCULLACH, 1998 apud PINTO, 2016, p. 60) quando este diz que as afirmações históricas são entendidas como provavelmente verdadeiras quando as evidências dão o devido suporte. Assim, ela destaca que

A interpretação das fontes históricas envolve não só argumentação interna, mas também debate outros, testar inferências contra a evidência de outras fontes e consideração de outros pontos de vista. Implica, por isso aceitar que não há sempre uma resposta correta, que poderá haver diferentes interpretações igualmente válidas e que algumas questões podem não ser respondidas (PINTO, 2016, p. 68).

A autora também cita Peter Lee (LEE, 2005 apud PINTO, 2016, p. 64) quando este chama a atenção para algo importante: além de necessário que os estudantes compreendam os conceitos substantivos da História, também é necessário que compreendam os conceitos de segunda ordem visto que são eles quem “moldam nossa compreensão do que é fazer História e

permitem-nos organizar o nosso conhecimento substantivo” (LEE, 2005 apud PINTO, 2016, p. 64).

Além disso, Lee ainda destaca que apesar do professorado conceder ênfase na correção acerca das concepções erradas dos conceitos substantivos das/dos estudantes, é fundamental atentar para os conhecimentos tácitos dos mesmos relacionados aos conceitos de segunda ordem, pois é através desses conceitos que eles conseguirão dar sentido aos conceitos substantivos.

Sendo que, a avaliação da construção do conhecimento histórico não deve ser simplesmente medida em termos de certo ou errado. A evolução e a progressão desse conhecimento devem ser entendidas como um processo que demanda tempo e em que pese, também, o ponto inicial do qual partiu a/o estudante assim como a individualidade de cada um. Barca (2004) chama à atenção para o fato de que a avaliação do trabalho em sala de aula de História não deve ser realizada tendo em face da quantidade de informações factuais obtidas, mas sim do progresso individual alcançado pelas/pelos estudantes no nível do pensamento histórico.

Ainda sobre o conceito de evidência, Pinto elenca vários autores como Collingwood, Cartoga e Dussen cujas reflexões acerca do conceito de evidência caminha em direções unas: o conhecimento acerca do passado é construído tendo como base a evidência que se retira das fontes através do questionamento que a elas se faz para, posteriormente, interpretarmos e explicarmos algo. Essa relação entre fonte e questionamento é base sobre a qual nascem os fatos históricos, inclusive (PINTO, 2016).

Helena Pinto afirma também que vários membros da comunidade científica mostraram que as/os estudantes são capazes de usar a evidência histórica a partir das fontes para desenvolver a sua compreensão do passado. Como exemplo temos Rosalyn Ashby, Peter Lee e Barca, já citados. Ainda esclarece que nas últimas décadas surgiram várias pesquisas categorizando a progressão das ideias dos estudantes acerca de conceitos de segunda ordem. De modo que, por progressão tem-se entendido que os estudantes podem atingir pensamentos mais complexos e elaborados relacionados a esses conceitos.

A pesquisa de Shemilt (SHEMILT, 1987 apud PINTO, 2016. P. 86), por exemplo, organizou a progressão de ideias de estudantes acerca da compreensão de evidência em quatro níveis, sendo eles: conhecimento do passado tido como garantido; evidência como informação privilegiada do passado; evidência como base para inferir sobre o passado e consciência da historicidade da evidência:

(1) Conhecimento do passado tido como garantido – os alunos concebem a fonte como conhecimento literal do passado e o historiador como a memória do homem; (2) Evidência como informação privilegiada do passado – os alunos consideram a fonte como testemunha ocular; (3) Evidência como base para inferir sobre o passado – os alunos concebem a fonte como suporte a partir do qual inferem sobre o passado; e (4) Consciência da historicidade da evidência – os alunos mostram consciência de que as fontes devem ser interpretadas em contexto (PINTO, 2016, p. 86).

Nesse mesmo sentido, segundo Helena Pinto, refinando o modelo conceitual Shemilt e relacionando as ideias acerca da compreensão do passado, de Lee e Ashby (LEE e ASHBY, 1987 apud PINTO, 2016. P. 86) também categorizaram a progressão dessas ideias das/dos estudantes em:

(1) Imagens do passado – o passado é tratado como se fosse presente, os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado e não questionam os fundamentos das afirmações; (2) Informação – o passado é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade a quem se apela para responder às questões; (3) Testemunho – o passado é reportado mal ou bem, emergindo a compreensão de que a História tem uma metodologia própria para testar afirmações acerca do passado e surgem as noções de viés e exagero; (4) Tesoura e cola – o passado pode ser provado mesmo que nenhum relato esteja certo, juntando, numa mesma versão, afirmações verdadeiras de diferentes relatos; (5) Evidência num contexto mínimo – as afirmações acerca do passado podem ser inferidas de fragmentos, e o que conta como evidência depende da questão a colocar; e (6) Evidência em contexto – a evidência é vista no seu contexto histórico, que varia no tempo e no espaço, e os alunos têm consciência de que não se pode questionar tudo de uma vez (PINTO, 2016, p. 87).

Sendo que, segundo pesquisas realizadas por Ashby (2006) as/os estudantes mais novos têm muita propensão a tratar a informação como ele é dada na fonte, além de apelarem para uma possível autoridade como o professor, especialista ou o livro de história para testarem afirmações históricas. Mas, estudantes mais velhos, como já pesquisado por Lee, possuem mais facilidade de questionarem a credibilidade das fontes.

A pesquisa de Simão, cuja centralidade da problemática era investigar que conceito de evidência apresentavam as/os estudantes do terceiro ciclo do Ensino Secundário de Portugal, mostrou que quanto à utilização de fontes históricas em sala aula ela ainda se apresenta limitada à função de informação ou de estímulo à aprendizagem. Sendo que, apresentam mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas. Da mesma maneira, tais resultados foram obtidos na pesquisa de Azevedo, como já exposto.

Nessa esteira e tomando como referência as considerações acerca das fontes históricas e do conceito de evidência é que se afirma a necessidade de incluir no cotidiano das aulas de História os procedimentos básicos que fazem parte da rotina de um historiador.

Helena Pinto (2016), em sua tese de doutorado, investigou as concepções de passado em um grupo estudantil e em um de professoras e professores de Portugal. E, no que diz respeito ao uso de evidência, suas pesquisas mostraram que quase metade do alunado do sétimo ano e do décimo ano entendem as fontes escritas e patrimoniais como informações que fornecem acesso direito ao passado com forte tendência a copiar a informação que é fornecida nas fontes.

Entretanto, estudantes dessas mesmas séries além de descreverem o que observaram nas fontes, “(...) inferiram a partir de detalhes arquitetônicos, escultóricos, de vestuário e de estruturas, sobre o contexto econômico, social e cultural – alguns usaram termos referentes ao estatuto social que associaram aos objetos ou estruturas observadas (...) (PINTO, 2016, p. 324). Enquanto outros grupos também chegaram à conclusão de que, em algumas ocasiões as fontes não são capazes de nos fornecer um conhecimento completo e firme sobre o passado. A pesquisadora ressalta, sobre esse ponto que a aprendizagem histórica também é muito significativa quando o aluno ao invés de somente responder questionamentos, elabora.

Manuela Carvalho, pesquisadora portuguesa, realizou uma pesquisa objetivando compreender quais competências de interpretação relativas às fontes estudantes da Islândia, Itália e Portugal revelam ao chegarem ao final da escolaridade básica. A autora afirma que

(...) entendemos que interpretar fontes em História é uma competência que envolve o conhecimento substantivo (ou as mensagens) que o sujeito retira de uma dada fonte, a qual comporta necessariamente também um conhecimento procedural, heurístico, que permite ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, o que, por consequência, o leva a mobilizar conhecimento prévio de enquadramento. É neste sentido que ao falarmos de interpretação de fontes em História falamos de evidência histórica, já que não nos limitamos a considerar o “valor facial” das marcas que o passado deixou mas também o raciocínio inferencial que se desenvolve ao questioná-las, que acrescenta valor ao que as fontes dizem e permite entender o passado (CARVALHO, 2015).

Assim, partindo dessa concepção, Carvalho analisou as respostas de 30 estudantes de escolas públicas com idades entre treze e dezesseis anos a partir de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos foram separados em dois núcleos conceituais: um relativo ao pensamento substantivo e outro ao pensamento de segunda ordem.

No artigo “Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em países europeus (Islândia, Itália e Portugal)”, a autora expõe as análises relativas ao construto chamado de “Inferência” que faz parte da núcleo conceitual do pensamento substantivo “Interpretação de fontes” produzido como categorização das respostas das/dos estudantes que estiverem em contato com duas fontes sobre o mesmo tema.

A categorização da progressão do pensamento do grupo estudantil foi dividida em cinco níveis. No primeiro nível, chamado de “Incoerência”, as respostas são vagas ou não correspondem ao que foi solicitado; no segundo, chamado de “Detalhe”, as respostas focam em uma parcela das mensagens contidas na fonte; no terceiro, chamado de “Interpretação Genérica”, as respostas mostram um exame mais abrangente, porém ainda superficial; no quarto, chamado de “Interpretação Global”, as respostas abrangem uma compreensão maior com cruzamento de dados e articulação do conhecimento prévio; no quinto e último nível, chamado de “Interpretação em Contexto”, o grupo demonstra captar as mensagens principais, usa-se os conhecimentos prévios, estabelece-se cruzamento de dados e produz-se inferências.

A autora diz que “(...) o desempenho demonstrado em domínios centrais deste estudo – cruzamento de fontes e explicações sobre a natureza do conhecimento histórico – sugere que número significativo de alunos que terminam a escolaridade básica obrigatória não efetua operações cognitivas de caráter reflexivo, inferencial e holístico” (CARVALHO, 2015, p. 256), o que a faz alertar para a necessidade de um trabalho mais efetivo com fontes históricas desde os primeiros anos de escolarização.

Alamir Compagnonf (2009) em sua dissertação de mestrado pesquisou como crianças do sexto ano se relacionam com a produção conhecimento histórico assim como a presença da consciência histórica nelas após visitas técnicas realizadas em museus. Através de questionários semiabertos, o pesquisador investigou, então, de que forma ocorreu o contato das/dos estudantes com as fontes museológicas, que perguntas realizaram a partir desse contato, que inferências produziram, que conhecimentos prévios utilizaram e como desenvolvem o conceito de evidência. Entre as considerações que realiza analisando os dados recolhidos, o pesquisador afirma que a maioria das crianças reconhece os objetos museológicos como documentos históricos e em algumas respostas eles são transformados em fontes na medida em que conseguem extrair delas informações para a construção de narrativas.

Diante dessa revisão de literatura na área da Educação Histórica, percebe-se que, primeiramente, no Brasil ainda são incipientes os estudos acerca da produção do conhecimento histórico escolar e a mobilização de conceitos de segunda ordem, especificadamente, o de evidência. A maior parte das pesquisas relacionadas a aprendizagem histórica, uso de fontes e conceitos meta-históricos se localizam na Europa e, portanto, faz-se necessário cobrir essa lacuna. Assim, pretendemos colaborar para isso pesquisando o tema, porém recortando e delimitando objeto focando nas/nos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Antes, porém, no capítulo que segue, objetivamos analisar aspectos relacionados à abordagem dos usos das fontes históricas em salas de aula de História contidas em três

documentos oficiais que balizam no âmbito curricular a Educação Básica e o ensino de História. A nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) em sua versão mais atualizada para o Ensino Fundamental I e II e, a nível estadual, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) no Paraná.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PR) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

No capítulo que segue, objetivamos analisar aspectos relacionados à abordagem dos usos das fontes históricas em salas de aula de História contidas em três documentos oficiais que balizam no âmbito curricular a Educação Básica e o ensino de História. A nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), para o Ensino Fundamental homologada em 2018, e, a nível estadual, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008).

Antes, porém, deixa-se claro que não é a intenção inserir o debate nas teorias do currículo, pois o cerne de nossa pesquisa não enseja essa discussão. Apesar de, julga-se necessário em alguns momentos nos referirmos aos pressupostos teóricos que embasam a construção dos documentos curriculares.

De modo que, objetivamos, acima de tudo, compreender quais noções e quais usos se prescreve em tais documentos acerca da utilização das fontes históricas para o Ensino de História. Com o fito de contextualizarmos essa abordagem que orientou, no caso dos PCNs, orienta, no caso das DCEs, e orientará, no caso da BNCC, as práticas de professoras e professores, a confecção de currículos e de projetos políticos pedagógicos, assim como livros didáticos. Focaremos, portanto, nas discussões acerca das fontes históricas ligadas ao método de ensino e concepções de aprendizagem que o subfazem dos documentos citados.

Estamos conscientes, porém, de que os currículos e as indicações ou normatizações curriculares nem sempre encontram eco na prática cotidiana das e dos professores. Nossa prática docente e cidadã sugere que existe um fosso entre as demandas dos profissionais e a elaboração de documentos governamentais como os analisados. Não objetivamos realizar tal investigação, mas talvez esse fosso possa ser um dos motivos pelos quais currículos e normatizações curriculares não se efetivem por completo. Entretanto, a análise que procederemos a fazer visa contextualizar o que está posto como política pública para o ensino no Brasil.

Para essa pesquisa, então, se constituem em problemáticas os seguintes questionamentos em relação aos documentos curriculares nacionais e estadual sempre com foco na questão relativa às fontes históricas: Há prescrições, indicações ou orientações?; Qual é o conceito de fonte que norteia os documentos?; Quais são os objetivos expostos da utilização das fontes históricas em sala de aula?

Iniciaremos pela análise dos PCNs. Para atingirmos uma ideia mais totalizante do tratamento concedido à questão das fontes históricas no Ensino de História presente nos currículos, optamos por analisar o documento relativo ao Ensino Fundamental assim como o relativo ao Ensino Médio, apesar da pesquisa corrente tomar como sujeito de investigação estudantes do sexto ano das etapas finais do Ensino Fundamental.

Em seguida, analisaremos as diretrizes do Paraná elaboradas em 2008 e ainda em vigor justificando tal análise pelo fato da pesquisa se efetivar em tal estado da federação.

Finalizando, analisaremos a BNCC relativa ao Ensino Fundamental I e II, novo documento normatizador curricular que visa homogeneizar as aprendizagens e conteúdos a nível nacional. As escolas têm um prazo de, no máximo, dois anos após a homologação, que ocorreu no ano de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação para adaptar ou reformular os currículos para adequação à BNCC.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL, DE 1998 ATÉ 2017.

Os PCNs estão organizados de modo que as etapas da Educação Básica servem como subdivisão para a construção do documento. Assim, temos no total três textos: um relativo ao Ensino Fundamental para os Anos Iniciais -primeiro e segundo ciclo-; outro relativo ao Ensino Fundamental para os Anos Finais- terceiro e quarto ciclo; e, outro, para o Ensino Médio.

Os textos relativos às duas fases do Ensino Fundamental datam de 1997 e 1998 enquanto o do Ensino Médio é de 1999. Sendo que, as duas fases do Ensino Fundamental possuem, nos documentos, uma sequência e características muito próximas quanto à abordagem tanto relativa aos objetivos gerais do Ensino de História quanto à abordagem relativa aos usos das fontes históricas em sala de aula. Enquanto que, o documento destinado ao Ensino Médio tem proposições diferentes em relação a essas abordagens. Por isso, subdividiremos a análise, primeiramente procedendo com os documentos do Ensino Fundamental e posteriormente ao do Ensino Médio.

3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Abordagem acerca das fontes históricas no Ensino de História

Tanto os PCNs relativos à etapa inicial e final do Ensino Fundamental realizam, num primeiro momento, um histórico breve acerca da disciplina de História no Ensino Fundamental desde sua implementação como uma optativa através do Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 1827 e depois como uma disciplina autônoma, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Esse histórico percorre, então, essa trajetória passando pelas mudanças ocorridas com a Proclamação da República, a instalação do Estado Novo, o Governo Militar e a implantação dos Estudos Sociais e, durante os processos de redemocratização, a volta da disciplina independente.

De modo que, os documentos contextualizam sua criação criticando os métodos tradicionais de ensino, a simplificação dos textos utilizados em sala de aula, os conteúdos impregnados de ideologias, os exercícios e os testes que não prezavam pelo raciocínio, afirmado que:

(...) o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método.

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, A História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa á formulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada às práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e como prática de cidadania (BRASIL, 1997, p. 30).

De modo que, no trecho citado ficam claros os objetivos relacionados ao ensino de História que perpassam todo o documento: objetivos em estreita relação com a prática da cidadania como componente do desenvolvimento dos alunos. Assim, o ensino de História não aparece com objetivos específicos ligados à sua essência e cerne filosófico: conhecer o mundo historicamente. Não que as práticas de cidadania não estejam relacionadas com esse objetivo específico, mas parece-nos que elas têm maior centralidade e o ensino de História é somente um caminho para chegar até elas.

Não há, explicitamente, referência nem mesmo a pesquisadores envolvidos nos debates epistemológicos e metodológicos da área científica da História. Apesar disso, a referência implícita diz respeito, sabe-se, às renovações ocorridas no interior da História iniciada pelos Anales na década de trinta do século passado. É ausente um debate aprofundado acerca da epistemologia da História, seus fundamentos e a filosofia subjacente.

Além disso, é ausente também a discussão acerca do modo como os estudantes aprendem e apreendem o conhecimento histórico, não havendo uma concepção clara e objetiva acerca do que seja a aprendizagem da História⁷. Sendo que, existe uma seleção acerca de conceitos fundamentais compreendidos e delimitados pela relação entre o saber histórico escolar em relação com o saber histórico: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. Como o próprio documento salienta “Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações” (BRASIL, 1997, p. 35).

É interessante, então, observar duas questões em relação a essa seleção de conceitos fundamentais. Primeiramente, não há um debate ou discussões teóricas acerca desses conceitos no documento. O que existe é um “resumo” das variações das concepções de História que os embasam. A segunda observação, que nos interessa, é que o conceito de documento ou de fonte histórica não é elencado como parte dos conceitos fundamentais.

Nos documentos há alusão a influência do conhecimento histórico científico no ensino de História de modo que, coloca-se, tal influência afeta os conteúdos e os métodos tradicionais. No entanto, chamam a atenção para o fato de que a influência da história científica não é a única a moldar os métodos de ensino e dá ênfase à expansão da escola pública e o aumento e diversificação no conjunto de estudantes assim como na influência da mídia e das concepções pedagógicas.

Quanto à influência das concepções pedagógicas destaca-se, no documento, o viés da psicologia cognitiva e social que embasam, então, as propostas de ensino-aprendizagem generalistas do documento além de uma forte ligação com a Didática da História francesa cujos pressupostos embasavam as pesquisas e reflexões da autora dos PCN's, a pesquisadora Circe Bittencourt. Segundo Tutiaux-Guillon (2011), a Didática da História francesa se diferencia da alemã, pois não está ligada a debates da Filosofia da História assim como da anglo-saxônica, pois não está relacionada aos aspectos técnicos da prática docente.

A Didática da História francesa como um campo de pesquisa está relacionada, segundo a autora, aos debates relacionados em torno do ensino-aprendizagem de uma disciplina específica que é a História:

⁷ Como já foi destacado nessa pesquisa, essas preocupações ganham fôlego somente a partir dos anos 2000 no Brasil.

A didática da história estuda os conteúdos, objetivos e prática do ensino e aprendizagem da História, tendendo às referências à epistemologia, às ciências educacionais, à história da educação e etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Se algumas pesquisas iniciais foram baseadas na relação direta entre história acadêmica e história ensinada na escola, outras- aí incluídas as minhas próprias- afirmaram e analisaram a distância e a distorção entre elas e apontaram para a existência de um conhecimento sobre o passado e de um *como-fazer* sobre história criada *pela* escola e *para* a escola (TUTIAUX-GUILLOON, 2011, p. 17).

Dessa maneira, os documentos analisados diferenciam os saberes histórico científico do saber histórico escolar fazendo referência ao conceito de representações sociais que deve ser levado em consideração nessa relação existente entre os dois saberes. Tutiaux-Guillon (2011) também afirma que a Didática da História francesa utiliza esse conceito nas análises acerca das apropriações do conhecimento históricos escolar por parte dos estudantes. A autora diz que: “O conceito de representações sociais emprestado por Lautier e outros pesquisadores em ensino de história, de Moscovici (2004) Jodelet (2002), tem, desde a década de 1970, se expandido fortemente na psicologia social, assim como desde a década de 1980, se tornado popular na didática da história” (TUTIAUX-GUILLOON, 2011, p. 23).

Assim, os PCNs referentes aos anos iniciais do Fundamental fazendo uma clara alusão a esse conceito e, então, deixando também clara a influência desse campo de pesquisa, afirmam que:

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de parte dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pelas vivências dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina de saber histórico escolar (BRASIL, 1997, p. 35).

Quanto aos métodos, os documentos trazem a ideia de que eles precisam ser adaptados quando levados à sala de aula tendo como base os métodos do conhecimento histórico científico para os fins didáticos estabelecidos. Os PCNs das primeiras fases do Ensino Fundamental se referem à essa transposição dos métodos da pesquisa histórica como propiciadora de situações pedagógicas privilegiadas. No entanto, o objetivo dessa transposição, não é relacionado à aprendizagem da História, mas sim ao desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas dos estudantes para a leitura de obras humanas.

Os documentos versam acerca da necessidade da utilização de uma vasta e diversificada base documental em sala de aula destacando que a intenção não é transformar os alunos em pequenos historiadores, mas sim “(...) um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço” (BRASIL, 1997, p. 39). É interessante observar que não se menciona nesse ponto a produção do conhecimento histórico escolar por parte das/dos estudantes em ambiente escolar proporcionada pelo uso dos documentos.

Assim, a utilização das fontes aparece como, novamente, um meio, um instrumento, através do qual o aluno observa a realidade e não um meio de produção de conhecimento da mesma. Assim, entre os objetivos gerais a serem atingidos com a disciplina de História, tanto para os anos iniciais como para os finais da Educação Fundamental, está a utilização “de métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos sonoros” (BRASIL, 1997, p. 41).

O fato de os documentos citarem entre os objetivos a utilização de métodos de produção de texto com conteúdos históricos parece sugerir que tal produção não é reconhecida como conhecimento histórico e que a utilização das fontes se justifica como conteúdo a ser inserido em tais textos. Não há menção ao artifício da interpretação e geração de sentido que são fundamentais em toda produção historiográfica.

Quanto ao papel do professor, o documento referente aos Anos Iniciais afirma que consiste em introduzir os alunos nas leituras das diversas fontes de informação para adquirir autonomia intelectual. Assim, a partir dessa intervenção, aos alunos seria possibilitado o entendimento de que os registros do passado são fontes de informação para se conhecer o passado. Entre os objetivos do primeiro ciclo, está a identificação de documentos e fontes de informação.

Dessa maneira, chama nossa atenção a diferenciação que os PCNs fazem de documentos e o que chama de fontes de informação com conteúdos históricos. Citam como exemplo, dessas últimas, jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeos e telejornais. O que nos traz seguinte reflexão: se tais exemplos citados não são tratados como fontes históricas nas aulas de História, essas “fontes de informação” deveriam ser tratadas como meras informações transmissoras de conteúdos?. Além disso, também afirma que o professor como educador é quem

(...) define o tema de estudo, quem aponta as questões a ser investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as ideias, as práticas e as obras humanas. Participando e

opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro (BRASIL, 1997, p. 76).

Dessa maneira, o documento sugere que os alunos não possuem espaço para participarem do processo de seleção de alguns temas que poderiam expressar as demandas do tempo que vivenciam. O conhecimento escolar posto dessa forma não concede centralidade os estudantes no processo educativo e formativo contribuindo para a continuidade de práticas marcadas pela autoridade do professor.

Na seção do documento relativa aos conteúdos comuns às temáticas propostas, que não entraremos em detalhes, o documento ressalta a importância de os professores ensinarem os alunos a dominarem procedimentos envolvendo o questionamento e a interpretação. Cita como exemplo uma pesquisa em arquivos com fotografias que após as fotografias serem selecionadas serviriam para reforçar argumentos defendidos pelo professor. Nesse ponto, há uma contradição com as concepções mais contemporâneas de documentos históricos que não são entendidos como um retrato fiel do passado e como o próprio PCNs coloca “não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado” (BRASIL, 1997, p. 79).

Da forma como o exemplo se coloca, sugere-se que as fontes históricas funcionariam como uma prova. Em outro trecho, o documento assim diz: “(...) textos jornalísticos, sobre episódios do passado, podem ser organizados para demonstrarem pensamentos da época (...)” (BRASIL, 1997, p. 77). De forma que, nesse sentido, a realidade do passado é confundida com os testemunhos e vestígios, como se o “documento falasse por si”.

Nos dois documentos existe uma seção destinada somente à reflexão acerca do trabalho com fontes. Nessa seção, ressalta-se que os “documentos são fundamentais como fontes de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas” (BRASIL, 1997, p. 79) e são entendidos como obras humanas que registraram parcelas da realidade. Quanto aos objetivos desse trabalho, ressaltam-se as atitudes questionadoras que os alunos devem desenvolver.

Assim, a ênfase recai sobre atitudes conceituais e procedimentais a serem desenvolvidas no ensino de História, afirmando que o mais importante entre os procedimentos é que os alunos aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes diversas aprendendo então, procedimentos relacionados à pesquisa (BRASIL, 1998).

Para o terceiro e quarto ciclo, o documento traz a importância de o aluno compreender o contexto de produção das fontes, estando esse procedimento entre os critérios avaliativos. Incentiva o desenvolvimento de atividades com diferentes fontes de informação (jornais, revistas, fotografias, objetos), a análise dos detalhes, do contexto da época em que foram

produzidas, confrontação com outras fontes, questionamentos de suas contradições assim como o trabalho com os sítios arqueológicos e consultas em fontes bibliográficas. Dessa maneira, segundo o documento seria possível aos estudantes “conquistar procedimentos e atitudes de pensar e refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica” (BRASIL, 1998, p. 86).

Nesse ponto, parece-nos que há uma contradição, pois o documento afirma que a intenção não é transformar os estudantes em pequenos historiadores, mas nessa última citação transcrita diz sobre a produção de conhecimento de natureza científica. Assim, onde estaria a produção do conhecimento escolar?

O documento coloca também que: “o trabalho com fontes históricas é um recurso didático que favorece o acesso dos alunos à inúmeras informações, interrogações, confrontações e construções de relações históricas” (BRASIL, 1998, p. 89). A expressão “recurso didático” deixa clara a perspectiva dos PCNs que trata as fontes históricas e seu uso como um entre tantos outros “recursos didáticos” que podem ser utilizados em sala de aula e que não, necessariamente, possuem uma relação profunda com a própria natureza da produção do conhecimento histórico.

3.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Abordagem acerca das fontes históricas no Ensino de História

Diferentemente dos documentos analisados na seção anterior, dos PCNs para o Ensino Médio não realizam um histórico específico acerca da trajetória da disciplina de História no Brasil. Na verdade, todas as disciplinas selecionadas para compor o quadro do Ensino Médio foram inseridas em grandes áreas do conhecimento. Assim, a disciplina de História foi inserida na área denominada “Ciências Humanas e suas tecnologias”. Por conta disso, temos um histórico, na parte inicial do documento, relativo à trajetória das ciências humanas que realiza o apontamento de alguns velhos paradigmas quando do surgimento das disciplinas relacionadas a essa área até os mais atuais:

O momento hoje, porém é o de se estruturar um currículo em que os estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se com isso, uma síntese entre ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se a ciência à cultura e à história (BRASIL, 1999, p. 19).

O documento se referencia nas ideias de Jacques Delors (2010), membro e organizador da comissão responsável pela constituição do “Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI” quando afirma que os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI são acatados. A saber, são eles: aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer e aprender a conviver. Esses princípios são, segundo o próprio documento a base que concede sentido à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Coloca-se em destaque, “aprender a conhecer” como uma base que qualifica o fazer e o conviver sendo uma síntese de uma educação que se preocupa com o futuro.

No texto introdutório do relatório da UNESCO, Delors expõe uma concepção de educação que se volta para o mundo do trabalho. A preocupação maior recai, então, na necessidade de formação educacional para o trabalho. O autor, inclusive, afirma que a educação é um dos fatores para o desemprego e que é necessário que ele se flexibilize para atender às necessidades do mercado profissional:

Essa é uma forma de evocar também que a Comissão está consciente das missões que a educação deve desempenhar a serviço do desenvolvimento econômico e social. O sistema de formação profissional é acusado, frequentemente, como responsável pelo desemprego; tal constatação – em parte, procedente, – não deve sobretudo ocultar a necessidade de implementar outras exigências de ordem política, econômica e social, para que seja possível alcançar o pleno emprego ou permitir o impulso da economia nos países subdesenvolvidos. Dito isto, a Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos (DELORS, 2010, p. 11).

Assim, o que se percebe é que essa preocupação atinge o cerne das reflexões acerca do ensino e aprendizagem expressas no documento analisado instrumentalizando o ensino de História.

Assim, diferentemente dos PCNs para o Ensino Fundamental, o do Ensino Médio traz a concepção de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos alunos: competências cognitivas, sócio afetivas, psicomotoras a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas para cada área e especialidade. Segundo o documento, o desenvolvimento das competências se refere ao caráter epistemológico do princípio “aprender a conhecer”.

De forma que, não se descarta o conteúdo, mas as competências precisam ser utilizadas no sentido de nortear a seleção de conteúdos. Criticando o ensino tradicional memorialístico, o documento traz explicitamente a referência à História Cultural como um arcabouço capaz de

sustentar teoricamente o ensino de História, pois “enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social” (BRASIL, 1999, p. 22).

A reflexão que realizamos é que os conteúdos aparecem em segundo plano diante das competências que necessitam ser desenvolvidas através, então, dos conteúdos selecionados. Assim, os objetivos ligados ao desenvolvimento das competências propostos pelo documento assumem importância maior do que a trajetória percorrida pelas/pelos estudantes no desenvolvimento do pensamento histórico, o que julgamos que seria mais conveniente. Não há no documento, um debate acerca da epistemologia da ciência histórica no sentido de embasar as formas, as funções e a metodologia utilizada. As competências e habilidades aparecem em primeiro plano instrumentalizando o conteúdo. O interesse pelos conteúdos, demandas que o presente nos impõe, não é citado como importante ou definidor da seleção.

O documento também ressalta que a aquisição de conhecimento deve acontecer de forma que os alunos se apropriem e façam a transposição deles para novas situações e que isso se configura em aprendizado. Uma concepção que aqui aparece bastante instrumental e técnica, pois é generalista e não fundamentada nas especificidades do conhecimento histórico.

No que diz respeito especificadamente à área da História, o documento afirma que a partir da década de setenta tem havido uma aproximação maior entre a História científica e a ensinada e expõe de forma bem sucinta o debate historiográfico acerca das abordagens, temas, objetos, métodos e redefinição do papel das fontes históricas. Essa relação é apresentada como profícua, mas que aponta para dificuldades de consenso ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos a serem adotados no ensino de História.

Assim, destaca que na transposição do conhecimento científico para o escolar de nível médio “(...) é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação de diversas fontes e testemunhos das épocas passadas- e também do presente” (BRASIL, 1999, p. 45). Novamente, o acesso e utilização das fontes aparece conectado com a instrumentalização habilidades que dizem respeito às técnicas de leitura com o fito de preparar os alunos para uma inserção autônoma na sociedade. Além disso, a relação existente entre o conhecimento científico e escolar acontece por meio do que o documento nomeia de “transposição”, ou seja, uma adaptação.

Mais adiante, o documento coloca o trabalho com fontes como uma escolha pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para apreender as várias durações temporais. Assim, o uso de fontes não aparece como parte intrínseca da pesquisa histórica apoiada nos debates epistemológicos acerca da científicidade da História. As competências e habilidades relativas ao trato com as fontes aparecem no eixo

da “Representação e Comunicação” e são elas: “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (BRASIL, 1999, p. 55).

Dessa maneira, as concepções pedagógicas alicerçadas na pedagogia e na psicologia social dão o tom aos PCNs do Ensino Médio propondo o desenvolvimento de competências e habilidades como um método de ensino generalista que não fundamenta suas asserções na especificidade de cada conhecimento escolar.

Não há menção ao trabalho com conceitos históricos assim como não há menção a reflexão sobre a temporalidade futura.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES HISTÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ

As DCEs datam de 2008 e se configuram como um conjunto de propostas de ensino para a rede estadual de educação do Paraná. Esse documento inicia suas discussões realizando uma justificação acerca da opção pela sua organização num formato de currículo disciplinar. Assim, fundamentam teoricamente essa opção explicitando que:

O currículo como configurador da prática, produto de uma ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentada nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta dessas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (...).

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações com a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar (PARANÁ, 2008, p. 20).

Dessa maneira, criticam a opção dos PCNs quanto à adoção das concepções pedagógicas que priorizavam o desenvolvimento pessoal e afetivo do indivíduo relegando às disciplinas escolares a um segundo plano ou ao papel de ponte para se chegar até esses objetivos. Assim como as Diretrizes criticam a opção pelos temas transversais, proposta dos PCNs, afirmando sobre o esvaziamento dos conteúdos nas disciplinas escolares.

Além disso, o caráter pragmático, a visão presentista da história que não se preocupava em contextualizar os períodos históricos estudados, aquisição de competências em detrimento

dos conceitos referenciais da história e a preocupação predominante em preparar os alunos para o mercado de trabalho também são alvos de crítica pelas DCEs.

Nas DCEs (2008), assim como nos PCNs (1997) do Ensino Fundamental, se opta por realizar uma reflexão acerca da história do Ensino de História concedendo ênfase no período que vai da década de setenta até o período em que documento foi elaborado. O foco de análise dessa trajetória é compreender as tensões entre as transformações na História científica e as propostas curriculares para o Ensino de História, analisando as mudanças, permanências e contradições entre esses dois saberes. A finalidade dessa reflexão é realizar uma crítica ao Ensino de História, que se deseja superar e propor outras direções.

Posteriormente, as DCEs, explicitamente, fazem referência ao pensamento de Rüsen como o suporte teórico que orienta as reflexões epistemológicas a qual procedem realizando um debate entre as correntes historiográficas que podem beneficiar subsidiando o Ensino de História:

Todas as correntes historiográficas apresentadas nessas Diretrizes Curriculares são estruturadas pela matriz disciplinar da História propostas por Rüsen.

Para compreender nas mudanças na forma de pensar historicamente trazidas por essas novas correntes, é necessário indicar algumas características das historiografias que elas combatem, entre elas a metódica e a positivista, que construíram a maneira de pensar historicamente típica do ocidente no século XIX (PARANÁ, 2008, p. 48).

Dessa maneira elencam a Nova História com sua abertura para novos problemas, novas abordagens e novos objetos; a Nova História Cultural por conta da diversificação de documentos, da abordagem da História Local, dos conceitos como circularidade de culturas, representação, prática social e a Nova História Inglesa com a introdução de novos sujeitos, novas temporalidades e a incorporação de pesquisas ligadas aos costumes e tradições das classes trabalhadoras como beneficiadoras para uma nova proposta de ensino que estabelece as articulações necessárias entre essas diferentes correntes estabelecendo as distinções e oposições entre elas.

Fazem uso do conceito de aprendizagem histórica para articular tais correntes historiográficas à proposta das Diretrizes para que assim que o professor possa contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos. Para isso, as Diretrizes consideram que é necessário levar em conta, nas abordagens dos conteúdos, diferentes conceitos de documentos:

O trabalho com os conteúdos estruturantes básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Isso se dá quando professores e alunos utilizam, em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos. Assim, os alunos

perceberão que a história está narrada em diferentes fontes (livros, cinemas, canções, palestras, relatos de memória etc.), sendo que os historiadores se utilizam dessas fontes para construírem suas narrativas históricas (PARANÁ, 2008, p. 68).

Assim, as Diretrizes dão bastante importância à construção de narrativas realizadas pelos próprios alunos justificando que é dessa maneira que é possibilitado a eles compreenderem como é forjada a História científica e, além disso, possibilita-se ao aluno compreender que ele é sujeito da história e produtor de conhecimento.

Nas Diretrizes, assim como nos PCNs do Ensino Fundamental, há uma seção específica destinada ao debate sobre o trabalho com fontes. Essa seção das DCEs inicia afirmando que é necessário que os alunos compreendam as funções específicas que os documentos possuem no estudo da história para que se supere o uso deles como ilustração nas aulas de História. Assim, afirmam sobre o fundamental procedimento de investigação acerca do contexto de produção dos documentos e sugere a metodologia formada por alguns passos da pesquisadora e autora dos PCN's, Circe Bittencourt: descrever o documento; mobilizar o conhecimento prévio dos alunos para que eles possam associá-los às informações dadas; contextualizar o documento e identificar sua natureza.

As Diretrizes também chamam a atenção para a necessidade de relativizar o livro didático o encarando como uma produção que tem vínculos com opções teóricas e metodológicas e que por isso possui limites e também por conta de sua produção vinculada à empresas editoriais. Assim, o livro didático é transformado também numa rica fonte histórica a partir dos questionamentos que se dirigem a ele.

O documento em questão ainda reafirma a importância de questionamentos e construção de hipóteses recorrendo às fontes preferencialmente que estão relacionadas ao cotidiano dos professores e alunos. Para isso, o professor deve estar atento às especificidades da linguagem e da natureza das fontes. Afirmam que, levando e consideração as correntes historiográficas que se sugere que norteie a prática do ensino de História é preciso, então, proceder com três níveis de questionamentos aos documentos históricos: relativo à existência em si do documento; relativo ao significado do documento como objeto e relativo ao significado do documento como sujeito.

Referenciando-se nas pesquisadoras Schmidt e Cainelli, apontam os diversos usos que podem ser feitos das fontes históricas em sala: “na elaboração de biografias, na confecção de dossiês, representação de danças folclóricas, exposição de objetos sobre o passado que estejam ao alcance do aluno com a descrição de cada objeto exposto e ao contexto em que foram

produzidos de modo a estabelecer relações entre as fontes” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004 apud PARANÁ, 2008. p. 77).

Nos indicadores de compreensão dos alunos para a avaliação, as Diretrizes inserem dois “elementos históricos” que se relacionam com as fontes históricas utilizadas em sala aula. O primeiro deles é o quesito “Testemunho”. Para atender a ele, os alunos devem compreender os diversos tipos de testemunhos que os historiadores utilizam distinguindo fontes de primeiro e segundo grau e devem ser críticos na análise dos documentos. O outro quesito é o “Método histórico” e a partir dele os alunos devem compreender que o conhecimento histórico é produzido com base no método da problematização de diferentes fontes e texto historiográficos assim como compreender que o conhecimento histórico é dinâmico.

Ainda sobre o uso de fontes em sala de aula, as DCEs assim explicam:

É importante ter claro que o trabalho com documentos históricos exige formas diferentes de avaliação. Schmidt e Cainelli (2006) apontam duas sugestões de avaliações de documentos de naturezas diferentes: textos e imagens.

Textos:

- **Identificação:** identificar o tema, o tipo de texto, a data de publicação, a época de produção, o autor e o contexto em que foi produzido;
- **Leitura:** sublinhar as palavras e expressões-chave, resgatar e reagrupar as ideias principais e os temas secundários, e buscar o ponto de vista do autor;
- **Explicação:** compreender o sentido das palavras e expressões e esclarecer as alusões contidas no texto;
- **Interpretação:** analisar a perspectiva do texto, comparar a outros fatos e pontos de vista e verificar em que medida o texto permite o conhecimento do passado.

Imagens:

- **Identificação:** identificar o tema, a natureza da imagem, a data, o autor, a função da imagem e o contexto;
- **Leitura:** observar a construção da imagem – o enquadramento, o ponto de vista, os planos. Distinguir os personagens, os lugares e outros elementos contidos na imagem;
- **Explicação:** explicitar a atuação do autor de acordo com o suporte e contexto de produção da imagem;
- **Interpretação:** compreender a perspectiva da imagem, o valor do testemunho sobre a época e os símbolos apresentados (PARANÁ, 2008, p. 81 e 82).

Na abordagem teórica e metodológica de cada série escolar, as Diretrizes dão importância a formulação de ideias próprias dos alunos construídas nas narrativas elaboradas por eles a partir do confronto de interpretações historiográficas e de documentos. Para exemplificar, pode-se observar no quadro abaixo que é relativo ao quinto ano do ensino fundamental:

FIGURA 01- QUADRO DE CONTEÚDOS ESTRUTURANTES RELATIVOS AOS 6º ANOS.

HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/ 6º ANO - Os Diferentes Sujeitos Suas Culturas Suas Histórias			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho	A experiência humana no tempo.	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro instituída por um processo histórico. Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum. Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/presente. Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar a história etc.
Relações de poder	Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo.		
Relações culturais	As culturas locais e a cultura comum.		

FONTE:

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História*. Curitiba : SEED, 2008.

Na análise efetuada, percebemos que as Diretrizes apresentam uma concepção clara de ensino-aprendizagem de História que se fundamenta na própria ciência de referência e, por isso as fontes, a pesquisa e a produção de narrativas aparecem como fundamentais ao desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes.

Porém, aspectos prescritivos sobre como ensinar História foram identificados, dando margem a interpretações sobre o papel criativo e sensível do professor ser diminuído. Além disso, a discussão teórica acerca das concepções e abordagens de História assumem também um discurso que soa autoritário, como se os professores não devessem ou não pudessem ou fossem capazes de optar entre as vertentes historiográficas na orientação de seus trabalhos em sala de aula.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ABORDAGEM ACERCA DAS FONTES DE HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL.

A BNCC (2018) analisada nessa seção diz respeito a terceira versão que data de 2018. Importante salientar que esse documento ainda não está em sua versão final que ainda está a ser

publicada. Sendo que, o documento não se reconhece como currículo, mas como uma referência nacional obrigatória para a construção de currículos nos estados e municípios.

Num contexto bastante turbulento marcado por reformas como a trabalhista e a do Ensino Médio, a BNCC tem caráter normativo que visa nortear os currículos de todos os estados da federação quanto às aprendizagens essenciais estabelecendo habilidades e competências para os estudantes da educação Básica em todas as etapas (BRASIL, 2018). No entanto, no momento da pesquisa, somente as etapas no Ensino Fundamental já contavam com a formulação do documento.

A BNCC nasce atrelada à justificativa de que o baixo desempenho nas avaliações nacionais e internacionais tem como uma das razões a falta de clareza quanto ao que os alunos devem aprender. Assim, a BNCC visa esclarecer quanto às competências a serem alcançadas e os conteúdos a serem aprendidos unificando a nível nacional as aprendizagens contribuindo, então, para que se alcance as metas do Plano Nacional de Educação. Para tal, a BNCC estabelece as competências gerais de aprendizagem para a Educação Básica e assim define o conceito de competências:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

As dez competências gerais para a aprendizagem se relacionam, então, com o desenvolvimento psicológico, físico, emocional e relativo à cidadania dos alunos. Dessa forma, nota-se que há uma proximidade grande com a concepção pedagógica social cognitivista expressa nos PCNs. Assim como, optam por inserir as disciplinas escolares por áreas de conhecimento estando a História juntamente com a Geografia inserida nas Ciências Humanas.

Para cada área do conhecimento também existem competências gerais e para cada componente curricular, competências específicas norteiam a aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades que se relacionam com os objetos de conhecimento – conteúdos, conceitos e processos. Entre os objetivos da área de humanas, a BNCC afirma que:

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 354).

Em relação ao ensino de História, o documento destaca que:

(...) um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 400).

Também não há explicitamente um debate entre as correntes historiográficas. Não havendo menção a referências de pesquisadores ou de conceitos históricos específicos e atrelados à determinadas abordagens historiográficas. Assim como não há uma concepção de História explícita que possa guiar as discussões quanto ao ensino e aprendizagem da História. A BNCC não clarifica, por exemplo, se a História é o estudo dos fatos, dos processos ou dos temas; quais sujeitos ela se dedica a investigar ou sobre qual abordagem utilizar.

Quanto à utilização de documentos nas aulas de História, a BNCC afirma que é fundamental diversificar a tipologia das fontes atentando para a problematização que deve ser realizada, pois o documento não fala por si. Para estimular a produção do conhecimento histórico escolar sugere a utilização de objetos materiais com o fito de se colocar em questão o significado das coisas do mundo. Sendo que, a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise do objeto estimulam o pensamento.

Dessa forma, o trato com os documentos históricos aparece no sentido de desenvolver capacidades não específicas à aprendizagem da história, pois “estimular o pensamento” é bastante genérico. Além disso, afirma que “Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa” (BRASIL, 2018, p. 402). Porém, documento não explica de maneira clara como o estudante chegaria a produzir uma interpretação que seria fundamentada e rigorosa.

O objetivo relativo ao ensino de História é posto como a busca pela autonomia do pensamento e o reconhecimento da historicidade das ações humanas, sendo que essa autonomia exige o reconhecimento das bases epistemológicas da História: a natureza compartilhada do

sujeito e do objeto do conhecimento, o conceito de tempo histórico, as concepções de documentos como suporte das relações sociais e as várias linguagens através das quais os seres humanos se expressão. Assim, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado com uma forma de pensar. E, para isso, espera-se que professores e alunos tenham atitude historiadora diante dos conteúdos.

Da maneira como é posto, o ensino de História não teria por objetivos auxiliar os estudantes a entenderem e lerem o mundo de maneira histórica, mas sim reconhecer a historicidade. Quanto à atitude historiadora que se espera observar nos professores e alunos, dois pontos: os professores de História são também historiadores; os alunos não necessitam de desenvolver atitude historiadora, mas necessitam proceder com os métodos históricos de referência científica para então produzirem conhecimento histórico válido.

Entre as competências específicas para o Ensino de História destacamos duas:

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
(...)
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico (BRASIL, 2018, p. 402).

Entre os procedimentos a serem desenvolvidos nas etapas finais do Ensino Fundamental, A BNCC coloca que o mais importante entre eles é o trato com o documento. Assim, o aluno deve saber selecionar, identificar as propriedades do documento, compreender os sentidos atribuídos a ele no momento de sua produção e transformações acerca do sentido e significado que sofreram com o tempo. Porém, entre as habilidades relativas a essa etapa da educação, encontramos somente três que apontam para o uso dos documentos históricos. A saber:

- (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
(...)
- (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
(...)
- (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (BRASIL, 2018, p. 421;423 e 427)

As habilidades relativas aos procedimentos com documentos são encontradas em maior número nas séries iniciais do Ensino Fundamental e se encontram no segundo ano:

(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

(...)

(EF02HI04) Selecionar e comparar objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.

(...)

(EF02HI08) Compilar histórias da família e de conhecidos registradas em diferentes fontes.

(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência ou à da família e/ou comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

(...)

(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

(...)

(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais (BRASIL, 2018, p. 407; 409; 411 e 415).

Assim, apontamos como uma incoerência o número pequeno de habilidades que devem ser desenvolvidas relativas ao uso das fontes históricas, já que o documento coloca como procedimento fundamental o trato com a base documental.

4 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Como parte da metodologia de pesquisa desse trabalho e assumindo a importância de investigarmos os conhecimentos prévios dos estudantes, foi confeccionado um instrumento como estudo exploratório. A finalidade de tal investigação focou em compreender como os estudantes do sexto ano se relacionavam com as fontes históricas a partir de questões básicas e sobre o entendimento que possuem delas no processo de escolarização.

O que esperamos é um aprofundamento acerca do entendimento da cognição histórica das/dos estudantes do sexto ano relativo às fontes históricas assim como que o percurso da pesquisa realizado possa inspirar as/os profissionais do Ensino de História no sentido de que possam assumir a investigação da cognição histórica em sala de aula com o objetivo de conhecer melhor o modo com as/os estudantes aprendem História para que o ensino seja, então, motivado por esse conhecimento.

A partir desse instrumento exploratório e a partir da análise dos dados obtidos, um instrumento de pesquisa principal foi construído de maneira mais refinada para que os questionamentos realizados aos estudantes fossem mais assertivos e capazes de gerar respostas para o problema investigativo central.

Assim, nesse capítulo descrevemos o instrumento exploratório utilizado e, para esse momento, analisaremos alguns dos dados obtidos de forma qualitativa e quantitativa. Sendo que, para a finalização da pesquisa concluiremos análise.

4.1 ESCOLHA DA ESCOLA E DAS/DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Durante nossa experiência em sala de aula, os sextos anos sempre nos chamaram a atenção por ser essa uma fase na qual a curiosidade ainda é muito presente assim como a espontaneidade que confere uma participação ativa nas atividades propostas. Os sextos anos com os quais trabalhamos respondem muito bem aos estímulos de provocação e sensibilização dos conteúdos e costumam gostar das atividades que interagem e discutem com o mundo prático. São questionadores, como geralmente toda criança é, e não se satisfazem com qualquer resposta. Por esses motivos, nos cativam de maneira profissional e pessoal e esse é mote que nos impulsionou a selecionar tal série escolar para a realização da pesquisa.

Além disso, o sexto ano marca o início do ensino de História na segunda etapa do Fundamental II e, ao mesmo, tempo toda a bagagem de aprendizagens históricas adquiridas

durante o Fundamental I e na vivência das/dos estudantes, possibilita um ponto de partida nas aulas. As experiências escolares e extraescolares se configuram, em certos momentos das aulas, como propulsoras de novas aprendizagens mesmo que nessa etapa do ensino estejam presentes novos temas e enfoques para o ensino de História. Essa transição, o modo como acontece e como repercute na aprendizagem histórica nos chama muito a atenção e se configura como uma das justificativas para o recorte da série escolhido.

Para a realização dessa primeira etapa da pesquisa, foi necessário fazer contato com profissionais que concordassem em nos receber dentro de suas salas de aula. O primeiro contato foi frustrante e não obtivemos êxito. O segundo, por intermédio da diretoria da escola, conseguimos acesso a duas turmas de sexto ano, conforme solicitamos. Vale ressaltar que não conhecíamos a escola, nem a professora regente das turmas e tão pouco as/os estudantes⁸.

O estudo exploratório foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino de Paraná no município de São José dos Pinhais no dia dezoito de outubro de 2017. Sendo que, duas turmas de sexto ano responderam às questões contidas no instrumento de pesquisa, o que totalizou sessenta e nove participantes que possuíam entre 11 e 14 anos de idade.

A professora de História responsável pelas turmas recebeu bem a proposta de ceder uma aula em cada turma para que pudéssemos realizar o estudo. Ela considerou conveniente fazer uma fala antes da iniciarmos a aplicação do instrumento. O objetivo dessa fala inicial, segundo as palavras da professora, era lembrar às/-aos estudantes que no começo do ano letivo foram ministradas algumas aulas cujo tema foi relativo às fontes históricas e a produção do conhecimento histórico.

Assim, a professora responsável pelas turmas perguntou às/-aos estudantes se eles se recordavam sobre o que eram as fontes históricas. Em ambas as turmas, uma média de três estudantes respondeu afirmativamente e quando a professora solicitou que dessem exemplos para cada um dos tipos de fontes – orais, visuais, escritas e materiais- as/os estudantes conseguiram fornecer.

⁸ A intenção, ao desenvolver o projeto da pesquisa, era a de que as/os estudantes de nossas salas de aula fossem os sujeitos da investigação. Pois dessa forma, conjecturávamos, seria mais fácil escolher o momento, definir quais turmas e quantas aulas seriam necessárias. Porém, no início do ano letivo de 2017 não foi possível à pesquisadora lecionar. Com a política de cortes de investimentos na educação do governo do Paraná que reduziu o número de salas de aula em todo o estado além de, arbitrariamente, diminuir o número de “Horas-Atividades”- tempo destinado ao planejamento, estudo, correção de avaliações, confecção dos livros de chamada e outros tipos de atividades extraclasse que fazem parte e são essenciais à rotina da/do professor-, houve uma diminuição na demanda de profissionais que atuam por meio da contratação precária e temporária através do Processo Seletivo Simplificado, que é nosso caso. Assim, durante o ano referido, a pesquisadora não esteve presente em sala de aula retornando somente em 2018.

No segundo momento, explicamos brevemente sobre a pesquisa e a importância de que o grupo estudantil participasse com seriedade e dedicação no sentido de sensibilizá-lo para essa tarefa. Durante a aplicação, as/os estudantes assim procederam durante a maior parte do tempo não havendo maiores imprevistos.

Na próxima seção, será realizada uma breve descrição do instrumento utilizado e entregue a cada um dos participantes da pesquisa.

4.2 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

O instrumento confeccionado para o estudo exploratório continha quatro questões sendo que a primeira é subdividida em três partes; as questões variam entre discursivas, múltipla escolha e enumeração; as três primeiras são questões abertas e a quarta é fechada.

A primeira questão apresenta seis imagens que representam seis tipos diferentes de fontes históricas: fonte oral- entrevista-, fonte iconográfica- fotografia-, fonte escrita oficial - documento pessoal-, fonte escrita não-oficial- uma carta manuscrita-, fonte material - um objeto, no caso um telefone- e uma fonte patrimonial -uma rua com casas antigas. A escolha das fontes foi realizada tendo em vista que até o sexto ano do Fundamental II, de acordo com as orientações dos PCNs, o alunado encontra nos conteúdos de Histórias temáticas mais relacionadas à história local, nacional, às histórias de vida. Além disso, a temporalidade trabalhada diz respeito muito mais ao contemporâneo do que ao mais remoto como os períodos Antigo ou Medieval, por exemplo. As fontes também não relacionam conteúdos substantivos, haja visto que, conforme já foi exposto, não é objetivo dessa pesquisa analisar o relacionamento estudantil com as fontes de certos acontecimentos ou processos históricos de maneira específica.

Na letra “a” dessa primeira questão o grupo estudantil foi solicitado a escolher uma ou mais fontes imaginando-se como um historiador ou historiadora que deseja escrever a história de uma pessoa marcando com “X” na(s) imagem(s) que representasse sua(s) escolha(s). Com essa questão objetivamos compreender qual tipo de fonte as/os estudantes consideram mais, ou seja, à qual tipo de fonte eles dão mais credibilidade para uma pesquisa histórica. Isso porquê, como afirmam Rüsen (2010), Bergmam (1990) e Ferro (1983), o ensino da História acontece em diversos ambientes, mas o escolar é o mais privilegiado sendo palco para debates e reflexões meta-históricas importantes no sentido de realizar as funções da Didática da História. Sendo o grupo do sexto ano escolarizado há, no mínimo, cinco anos já esteve em contato com essa

temática. Porém, analisar o tipo de fonte histórica que possui *status* favorecido nas escolhas desse grupo é, de certo modo, analisar o que vem sendo apreendido e como estão ressignificando a aprendizagem meta-histórica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FIGURA 02- QUESTÃO 01 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO.

1) As imagens abaixo representam diferentes fontes históricas que podem ser usadas para conhecemos a história de uma pessoa.

Se você fosse um historiador e precisasse escrever sobre essa história...

a) Qual (s) dessa(s) fonte(s) você utilizaria? Marque X.



(Entrevista)





b) Agora, explique sua escolha:

FONTE: A AUTORA

Na letra “b” pediu-se que registrassem o motivo da escolha feita na questão anterior. Nesse momento, nosso objetivo foi o de acessar parte do que justifica o pensamento das/dos estudantes acerca de suas preferências quanto às fontes históricas. É sabido que o trabalho com fontes históricas de natureza diversa é proposto ao menos no nível dos currículos desde o Fundamental I. Porém, qual o efeito dessas propostas para o Ensino de História? As/os estudantes do sexto ano recentemente chegaram do Fundamental I e o esperado seria que elas/ele já tivessem devolvidas noções básicas acerca da construção do conhecimento histórico. Além disso, o de praxe, e previsto no currículo estadual paranaense, é que esse conteúdo específico seja trabalhado no início do ano letivo, embora saibamos que ele deveria perpassar por todos os conteúdos substantivos. De modo que, sendo a História científica a referência para o ensino da História escolar e considerando as mudanças na historiografia acerca das concepções e usos das fontes históricas para a construção das narrativas, pretende-se perceber que tipos de fatores permeiam a justificativas das escolhas do grupo investigado e qual variação sofrem de acordo com as escolhas tipológicas que fazem.

Na questão “c”, as/os estudantes deveriam enumerar de acordo com a importância cada uma das fontes de modo que a numeração podia se repetir, caso julgassem conveniente, da seguinte maneira: 1- a mais importante; 2 - muito importante; 3- pouco importante; 4- importante e 5- “não importa”. Com essa questão, a finalidade foi investigar a escala de importância concedida aos diversos tipos de fontes. Durante muito tempo, a História privilegiou os documentos oficiais e partir do século XX, os *Annales* e a historiografia marxista transformam significativamente essa concepção ampliando a noção de fonte. Mas, para o grupo estudantil, as noções de fonte e de importância das mesmas, como são encaradas?

FIGURA O3 - LETRA “C” DA QUESTÃO 01 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

- c) Enumere de acordo com a importância que você daria a essas fontes da seguinte forma: 1- a mais importante; 2- muito importante; 3- pouco importante; 4- importante; 5- não importa.

FONTE: A AUTORA

Na questão dois, propôs-se que se imaginassem na seguinte situação: “no futuro um historiador te visita e demonstra interesse em pesquisar sobre a história de sua família. Ele pede emprestadas algumas fontes que se relacionem com essa história. O que você emprestaria ou poderia fazer para ajudar o historiador a realizar a pesquisa?” Assim, o grupo discente foi solicitado a descrever como agiria. Os objetivos relativos a essa questão se referem ao

entendimento que as/os estudantes possuem acerca de possíveis fontes existentes na comunidade familiar da qual faz parte. Desse modo, nos inquietou, e, por isso, a questão proposta, sobre a compreensão que possuem acerca das fontes fora do âmbito da história macro. Será que as/os estudantes reconhecem que em seu dia-a-dia produzimos registros de nossas experiências e que esses registros são portadores de memórias, que uns são descartados enquanto outros selecionados para existirem no futuro, conforme Le Goff (2003), em sua concepção de documento monumento afirma?

FIGURA 04 - QUESTÃO 02 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

FONTE: A AUTORA

Na terceira questão, o grupo escolheu uma das alternativas que melhor respondesse ao questionamento sobre o que julgavam mais confiável para aprender sobre a história das sociedades. As alternativas eram: ter aulas com professores de História; pesquisar em fontes históricas; ler ou assistir a matérias jornalísticas ou ler livros que foram escritos por historiadores. De modo que, como já visto, a história está e se aprende em lugares diversos. Entretanto, o que as/os estudantes entendem por História científica e seus métodos de construção é o que objetivamos compreender com essa questão proposta.

FIGURA 05 - QUESTÃO 03 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

- 3) Para aprender sobre a história das sociedades, o que você julga ser mais confiável?
- () ter aulas com professores de História;
 () pesquisar em fontes históricas ;
 () Ler ou assistir a matérias jornalísticas;
 () Ler livros que foram escritos por historiadores.

FONTE: A AUTORA

Na última questão, responderam sim ou não marcando um “X” para a pergunta: “Em seu livro de História existem fontes históricas?”. Depois, para quem respondeu que sim, pedia-

se que indicasse três páginas nas quais encontram fontes históricas. Um dos questionamentos pertinentes a essa pesquisa diz respeito à identificação das/dos estudantes quanto às fontes. O que reconhecem como tal? Assim, nessa questão, puderam demonstrar se reconhecem que no livro didático há fontes.

FIGURA O6 - QUESTÃO 04 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

- 4) Em seu livro de história existem fontes históricas? SIM () NÃO ()

Se você marcou que sim, escolha três fontes históricas e anote aqui as páginas em que elas se encontram: _____

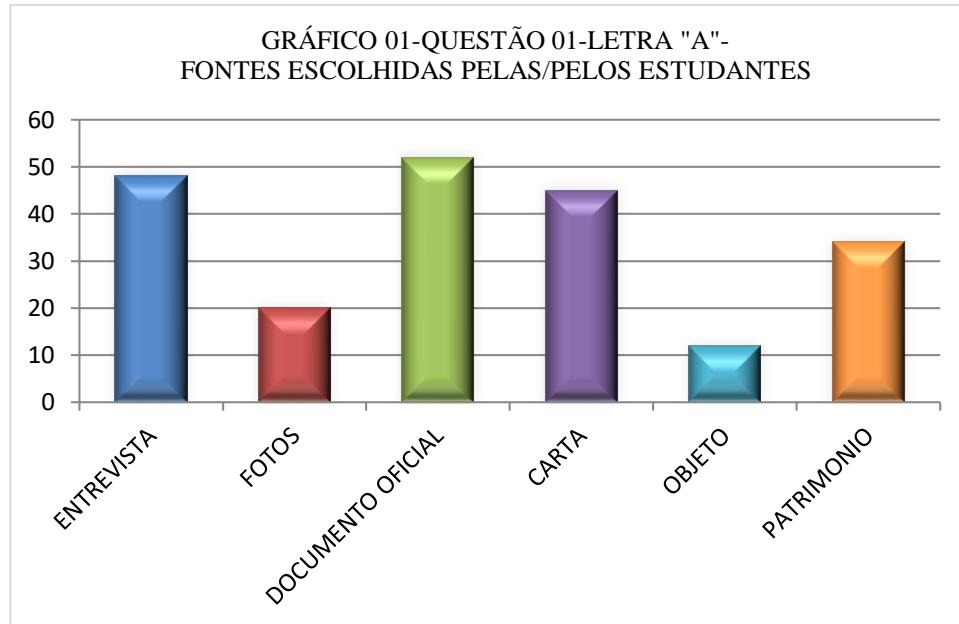
FONTE: A AUTORA

4.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

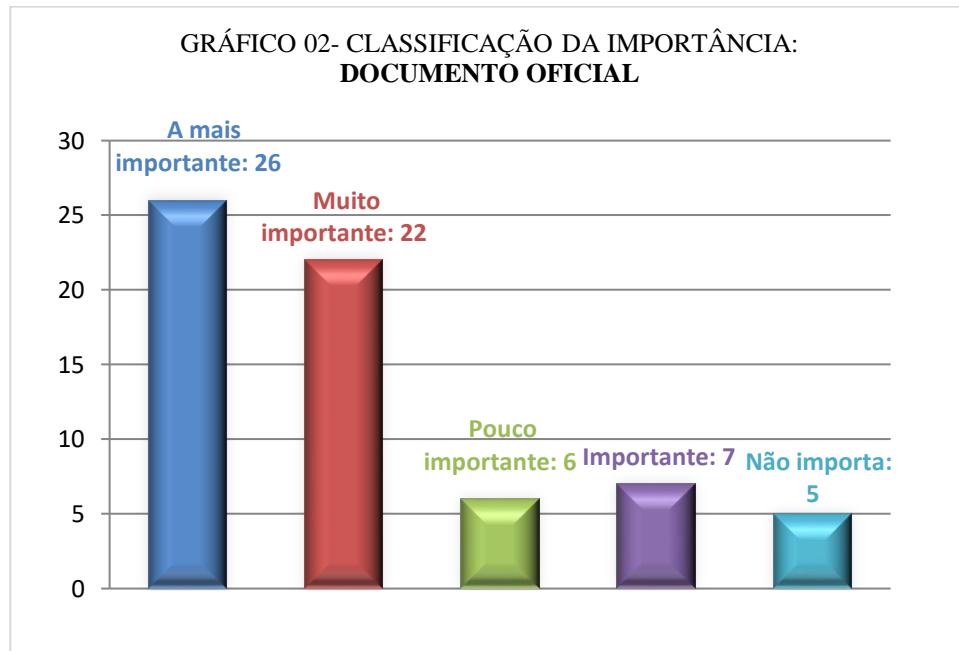
Na intenção de investigar os conhecimentos prévios dos estudantes, o primeiro passo dado nesse sentido foi quantificar as respostas das/dos estudantes em relação às suas escolhas quando responderam questões relativas à compreensão conceitual das fontes históricas. Assim, nessa seção, indicaremos essa quantificação e, em seguida, faremos uma análise que se baseia nas respostas discursivas das/dos estudantes.

4.3.1 Análise e quantificação da questão de número 01 do Estudo Exploratório

Na questão de número 01 letra “a” cuja pergunta era “Qual(s) fonte(s) você utilizaria”, a imagem mais escolhida representava um documento oficial, um título de eleitor. Cinquenta e dois estudantes de um universo de sessenta e nove a escolheram. Essa fonte também foi escolhida na questão “c” como a “mais importante” dessa mesma numeração, como pode-se perceber nos gráficos a seguir:



FONTE: A AUTORA



FONTE: A AUTORA.

Parece-nos que um documento por ser oficial, ou seja, algo expedido por instituições socialmente reconhecidas, possui um peso considerável influenciando as escolhas desses estudantes. Além disso, o fato de a fonte ser um documento pessoal no qual, é sabido pelos estudantes, já nessa idade, temos registros de importantes dados, parece que também foi uma das vantagens existentes percebidas nessa escolha. Assim, é possível afirmar que o grupo estudantil toma o documento oficial como uma fonte segura de informações, dando

credibilidade e encarando-os como verdade. Isso também pode ser percebido nas justificativas, como se observa a seguir:

FIGURA 07- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01.
EXEMPLO 01.

b) Agora, explique sua escolha:

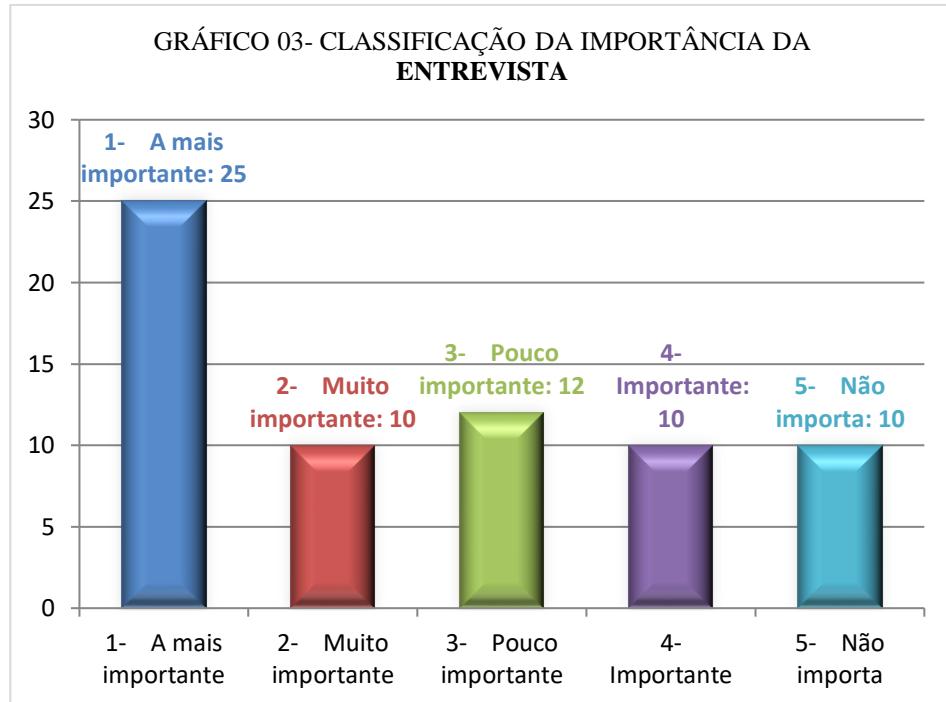
Eu escolhi título de eleitor porque assim fica mais fácil pra mim saber sobre mais a pessoa como nome, idade, profissão, data de nascimento e etc.

LEGENDA: “Eu escolhi título de eleitor porque assim fica mais fácil pra mim saber sobre mais a pessoa como nome, idade, profissão, data de nascimento e etc.”

FONTE: A AUTORA

O que prevaleceu foi a justificativa de que com o documento pessoal seria possível recolher dados como idade, data de nascimento e nome completo. Além disso, sete justificativas se deram no sentido de que através dessa fonte seria possível “conhecer a vida da pessoa”. O que a nosso ver é bastante interessante, pois revela que os estudantes percebem que com determinados tipos de fontes determinados temas são passíveis de pesquisa em detrimento de outros.

A imagem que representava uma fonte do tipo oral- entrevista- foi escolhida em seguida do documento oficial com um total de quarenta e oito marcações. Sendo que, na classificação da importância, a fonte oral – uma entrevista- praticamente empatou com a fonte oficial e obteve vinte e cinco marcações.



FONTE: A AUTORA.

Entre as justificativas, muitas respostas diversas: possibilidade de recolher muitas informações; conhecer o modo de vida no passado; conhecer a pessoa no presente e saber como era o passado da pessoa. Alguns repostas chamam à atenção pelo fato de parecer atrelar a história individual à outras histórias. Isso é percebido em trechos como “para conhecer a pessoa e os parentes dele(a)”. Assim, esse grupo estudantil demonstra perceber a importância do cruzamento de fontes, além de talvez assumir postura crítica em relação aos depoimentos dos indivíduos que seriam pesquisados desejando por isso a coleta de informações baseada em outros indivíduos. Dessa maneira, se nossa sugestão estiver coerente, é possível dizer, então, que esses estudantes possuem uma postura que não é ingênuo em relação à utilização de fontes, conforme Le Goff (2003) afirma ser necessário aos que fazem pesquisa histórica.

FIGURA 08- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 02.

b) Agora, explique sua escolha:

Eu faria uma entrevista para conhecer a pessoa e os parentes dele (a); Eu iria olhar os documentos para ver a data de nascimento, idade, nome completo, etc. Eu iria investigar a cidade onde ele (a) mora e investigaria os vizinhos.

LEGENDA: “Eu faria uma entrevista para conhecer a pessoa e os parentes dele (a); Eu iria olhar os documentos para ver a data de nascimento, idade, nome completo, etc. Eu iria investigar a cidade onde ele (a) mora e investigaria os vizinhos.”

FONTE: A AUTORA.

Além disso, outras justificativas podem ser destacadas: como uma em que o estudante afirma ser possível entrevistar uma pessoa para “Podemos saber mais observando as expressões e saber o que foi importante” e outros dois estudantes afirmam que com entrevistas conseguimos conhecer o ponto de vista de pessoas. Assim, as temáticas investigativas mais uma vez se revelam em acordo com a fonte utilizada. Além disso, essas repostas se afinam com as afirmações de Cooper (2012), quando essa diz que crianças são capazes de, através de fontes primárias, realizarem deduções e de formularem hipóteses sobre os sentimentos das pessoas do passado, algo que é tão valioso à construção do conhecimento histórico escolar que esteja concatenado com a ciência histórica.

FIGURA 09- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 03.

b) Agora, explique sua escolha:

ESCOLHI POR QUE A CARTA ELA PODE TER TEMPO E NÃO VAI TER NINGUÉM FAZENDO MUITAS PERGUNTAS
ENTREVISTA PORQUE AS PESSOAS PODEM SABER MAIS COM AS EXPRESSÕES SABER O QUE FOI IMPORTANTE

LEGENDA: “Escolhi porque a carta ela pode ter tempo e não vai ter ninguém fazendo muitas perguntas. Entrevista porque as pessoas podem saber mais com as expressões saber o que foi importante.”

FONTE: A AUTORA.

Também é muito valioso, pensamos nós, que as/os estudantes imaginem questões investigativas que valorizem as pessoas como portadores de singularidades ligadas à história de vida dos mesmos. Assim, as questões identitárias e relativas às subjetividades da suposta história individual investigada parecem fazer parte do rol de “curiosidades” desse grupo estudantil. A memória, então, é valorizada como importante componente da trajetória histórica de uma pessoa.

FIGURA 10- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 04.

b) Agora, explique sua escolha:

Cartas eu utilizaria para saber o que eles estavam conversando, documentos para saber mais sobre ele, imagens para saber como era ele e o local onde ele morava e entrevista para o ponto de vista de qualquer outra pessoa.

LEGENDA: “Cartas eu utilizaria para saber o que eles estavam conversando, documentos para saber mais sobre ele, imagens para saber como era ele e o local onde ele morava e entrevista para o ponto de vista de qualquer outra pessoa.”

FONTE: A AUTORA

Além disso, o reconhecimento acerca da existência de pontos de vistas que fariam parte das questões investigativas revela que esse grupo entende a História como uma construção acerca do passado que não é neutra, universal e nem fixa fazendo-se necessário, portanto, a pesquisa baseada em um posicionamento. Logo, com a fonte oral as/os estudantes parecem conseguir imaginar outros tipos de questões investigativas que ultrapassam a simples recolha de dados ou à noção genérica sobre a vida da pessoa. Outra justificativa nesse sentido afirma que, por meio da entrevista, pode-se conseguir informações sobre fatos e “saber dicas de onde procurar” – provavelmente mais informações ou mais fontes. Essa justificativa também nos chama a atenção porque mostra que as/os estudantes percebem a necessidade de pesquisarmos em mais de uma fonte. Isso indica um complexo entendimento acerca da construção do conhecimento histórico.

A fonte que representava um documento não-oficial- a imagem de uma carta- foi marcada quarenta e cinco vezes como uma das que seriam utilizadas para a suposta pesquisa. Nas justificativas, dois alunos se referem a elas como vestígios nos quais se pode encontrar algo importante. Quatro estudantes argumentam sobre a possibilidade de se conhecer o modo de vida da pessoa com o acesso às cartas. Um estudante justificou contextualizando afirmando que “no passado as pessoas escreviam muitas cartas”, indicando que se desejamos que as/os estudantes tenham autonomia de pesquisa com utilização de fontes em sala de aula é importante que o contexto seja clarificado *a priori* para possibilitar maior entendimento das escolhas possíveis a serem feitas. Além disso, essa constatação corrobora as análises de Cooper (2012) no que diz respeito à capacidade de crianças em compreender as fontes contextualizando-os, o que lhes confere o uso de competências analíticas em níveis bastante sofisticados.

Outra afirmativa interessante contida nas respostas de três estudantes foi a de que: com as cartas é possível “descobrir o endereço da pessoa”. Além disso: as respostas justificadas sobre a escolha da carta com uma possível fonte a ser utilizada revelou que as/os estudantes conseguem conjecturar sobre algumas deduções indiretas obtidas com esse uso: “Descobrir com quem a pessoa conversava”; “Poderia ser relativo a um fato importante para a época”; “Descobrir informações pessoais” (parece que no sentido íntimo); Possibilidade de haver a história da pessoa escrita por ela mesma na carta ; “Para saber o que falavam”.

Também entre as respostas, algumas afirmações presentes eram as de que por meio da carta se poderia conhecer a letra da pessoa, assinatura, algumas curiosidades a respeito da vida da pessoa assim como problemas e interesses. Outra resposta que chama a atenção continha a afirmação sobre a possibilidade de saber acerca dos sentimentos da pessoa. Assim, pode-se inferir que fontes relacionadas à vida pessoal evocam nesse grupo estudantil a possibilidade de

entender o passado através dos vestígios e especificadamente através “dos olhos” da pessoa cuja história é investigada.

FIGURA 11- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 05.

b) Agora, explique sua escolha:

(A entrevista eu usaria porque para descobrir fatos sobre a vida dela (?) de conhecido. O documento usaria pois tem pistas de idade, local de nascimento etc. A carta eu usaria pois tem curiosidade, problemas e interesses da pessoa)

LEGENDA “A entrevista eu usaria porque para descobrir fatos sobre a vida dela (?) de conhecido. O documento usaria pois tem pistas de idade, local de nascimento etc. A carta eu usaria pois tem curiosidade, problemas e interesses da pessoa.”

FONTE: A AUTORA.

FIGURA 12- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 06.

b) Agora, explique sua escolha:

Entrevista → Porque eu consigo informação do passado
Foto → Porque eu posso ver como era naquele tempo
Carta → Porque eu posso sentir o que a pessoa sentiu.
Casas → Eu posso ver como era antigamente

LEGENDA “Entrevista porque eu consigo informação do passado.

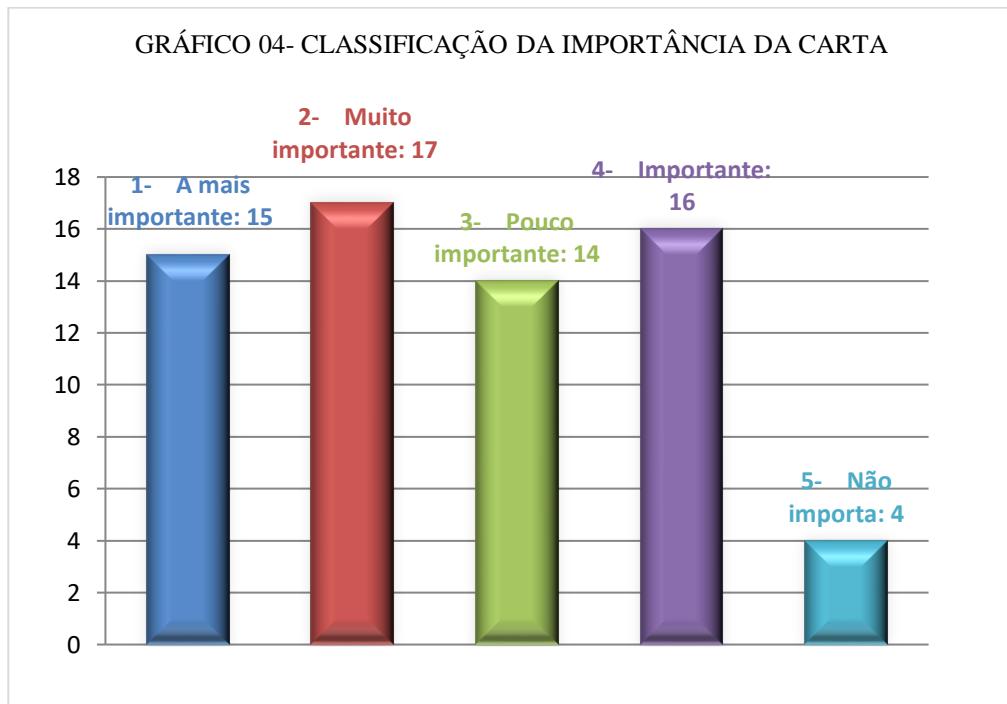
Foto porque eu posso ver como era naquele tempo.

Carta porque eu posso sentir o que a pessoa sentiu. Casas eu posso ver como era antigamente.”

FONTE: A AUTORA

De modo que, esses dados sugerem que com fontes mais ligadas à vida pessoal, as/os estudantes colocam um maior e mais variado tipo de questões que poderiam ser investigadas. Parece-nos também, que esse tipo de fonte desperta uma maior curiosidade das/dos estudantes.

Apesar disso, a carta como fonte não foi escolhida em primeiro lugar como a “mais importante”, ficando com quinze votações nessa categoria. Mas, um dado interessante é que na categoria “não importa” ela foi votada por somente quatro estudantes.



FONTE: A AUTORA

Em seguida, a imagem que representava um conjunto patrimonial obteve quatorze marcações entre as fontes que os estudantes utilizariam. A justificativa predominante diz respeito à possibilidade de se verificar onde a pessoa viveu. Entretanto, algumas justificativas mostram que os estudantes conseguiram ir além do dado acerca do endereço ampliando os objetivos que os fariam usar essa fonte: Conhecer as condições econômicas da pessoa; Porque fez parte da história da cidade; Descobrir sobre a família; Ver como era antigamente; Saber mais com os vizinhos. Apesar disso, um número elevado de estudantes categorizou as fontes patrimoniais com “pouco importante” e como “não importante” diante das demais.

FIGURA 13- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 07.

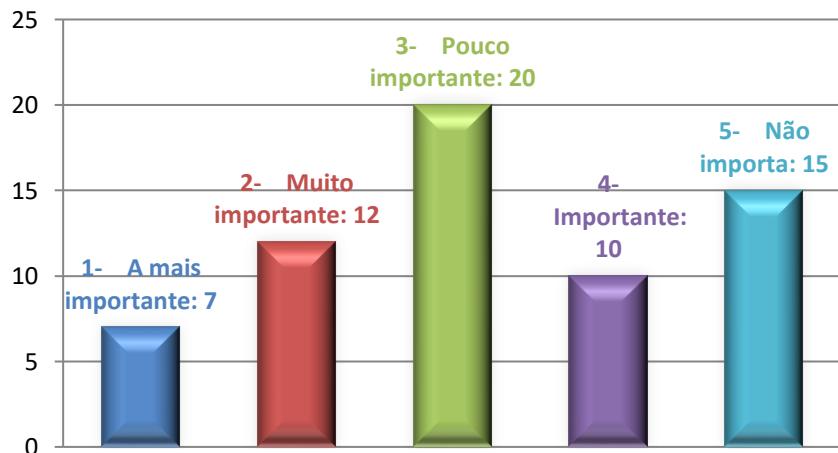
b) Agora, explique sua escolha:

Eu escolhi principalmente o matrimônio histórico porque fez parte da história da região

LEGENDA: “Eu escolhi principalmente o matrimônio histórico porque fez parte da história da região.”

FONTE: A AUTORA.

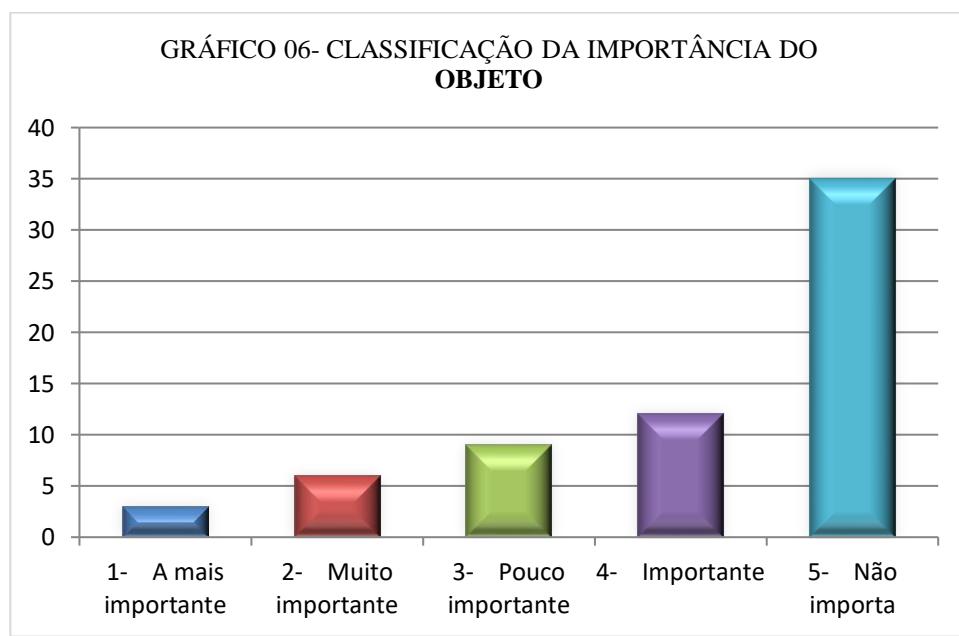
GRÁFICO 05- CLASSIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO PATRIMÔNIO



FONTE: A AUTORA.

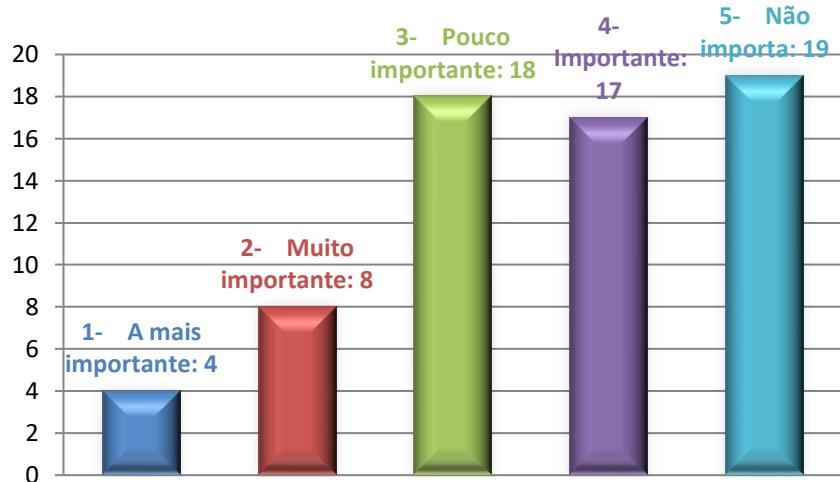
Assim, as fontes patrimoniais também evocam uma diversidade de temáticas possíveis a serem pesquisadas além de serem percebidas como um vestígio da história local que se atrela à história individual. Porém, as/os estudantes demonstram uma postura ingênuas quando afirmam que poderia enxergar como era o passado, pois não levam em consideração a seleção existente nos momentos de definição acerca da preservação das construções citadinas. Assim, usando a fonte patrimonial, o grupo parece percebê-las como doadoras de imagens fixas acerca do passado. É nesse sentido que a pesquisadora Helena Pinto (2015) adverte que o uso de fontes patrimoniais é imprescindível que as/os estudantes façam perguntas inspiradas no método de Collingwood (1972) indagando sobre como, no caso, as construções foram erguidas, quem as habitava, como eram os modos de vida na época e etc.

A foto e o objeto foram as fontes com menos marcações de escolha: a primeira com nove e a segunda com quatro. O objeto foi a fonte que mais os estudantes inseriram na categoria de “não importa”. A foto também obteve número elevado de inserções nas categorias “não importa”, “pouco importante” e “importante”. Esses dados preliminares vão em direção as análises realizadas por Ashby (2006) quando esta afirma que estudantes com pouca idade possuem mais dificuldades em compreender fontes iconográficas quando comparado aos usos de fontes escritas. Assim como as pesquisas de Simão (2015) e Azevedo (2016) também corroboram a análise, embora a grupo estudantil investigado pelas autoras seja mais velho, de que uso de fontes, em muitos casos se coloca limitada à função de informação direta do passado.



FONTE: A AUTORA

GRÁFICO 07- CLASSIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA FOTO



FONTE: A AUTORA

Assim, entre as justificativas para a escolha da foto como fonte temos uma maioria de respostas que julgam ser possível a partir dela acessar o passado de forma direta: Conhecer como era a pessoa, por exemplo. Dessa forma, apesar de nenhum estudante ter colocado em questão a importância de contextualizarmos a fotografia investigando as intenções ou os objetivos que a fizeram existir e continuar existindo, questões interessantes de pesquisa aparecem nas argumentações. Outras respostas, no entanto, colocam a possibilidade de produzir algumas inferências a partir da foto: Conhecer o que fazia, lugares que frequentava e ver como era naquele tempo.

FIGURA 14- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA LETRA “B” DA QUESTÃO 01. EXEMPLO 08

b) Agora, explique sua escolha:

A foto da pessoa por que a gente conhece mais a sua vida. O documento porque a gente sabe como era o nome a idade e etc...

LEGENDA: “A foto da pessoa por que a gente conhece mais a sua vida. O documento porque a gente sabe como era o nome a idade e etc...”

FONTE: A AUTORA.

Em relação às justificativas acerca do uso do objeto, as respostas também apelam para um saber mais inferencial acerca de produzir conhecimento sobre passado de uma pessoa: Saber para quem ligava; “Pode ser um objeto que a pessoa adorava”; Saber o que gostava. Conforme Solé (2016), apoiada em Collingwood, o uso de objetos como fontes em sala de aula, parece se confirmar como uma fonte histórica possível de ser utilizada de maneira investigativa. Porém, é fundamental que as/os estudantes saibam que os métodos de análise envolvem perguntas relacionadas ao contexto de produção e uso desses objetos.

Assim, apesar dessa fonte ter sido bem pouco escolhida, a potencialidade de seu uso também chama a atenção. Ainda cogitamos a hipótese de que o grupo estudantil investigado pode ter ignorado essa fonte por conta de ser um objeto antigo fora de seu cotidiano. Basta pensar que os telefones da atualidade são bastante diferentes: com tantas funções que possuem, o telefone antigo pode ter parecido tão obsoleto a ponto de não causar impacto nas escolhas. De modo que, talvez, em sala de aula, para o uso de fontes materiais como os objetos, o melhor seja anteriormente a esse uso compará-los aos que temos atualmente. Assim, é possibilitado aos discentes a contextualização da fonte-objeto e o entendimento da importância ou da complexidade em estudá-lo.

Diante do exposto, mesmo que antecipadamente, parece razoável afirmar que as/os estudantes do sexto ano possuem certa complexidade ao escolher e lidar com as fontes para construir e definir problemáticas de pesquisa. Parecem reconhecer também o significado do uso de fontes para essa construção inclusive requerendo, para uma suposta pesquisa, um conjunto de vestígios que lhes deem melhores condições de reconstruir uma imagem mais completa do passado. Além disso, destacam a necessidade de conhecer os pontos de vistas acerca do passado, o que nos faz pensar que refletem acerca da multiperspectividade na História, assim como a respeito das subjetividades como fator importante dos sujeitos históricos.

4.3.2 Análise e quantificação da questão de número dois do Estudo Exploratório

Na questão de número dois na qual ao grupo estudantil foi pedido que descrevessem como ajudariam um historiador(a) a realizar uma pesquisa sobre a família delas/deles, em um grande número de respostas um conjunto variado de fontes aparece: fotos, entrevistas, documentos, objetos.

Sendo que em vinte e duas respostas as/os estudantes disseram que forneceriam documentos, porém somente em algumas respostas há especificação de que tipo de documentos seriam estes. Entre os documentos citados aparecem: título de eleitor; registro de identidade; certidão de nascimento; cartão da pessoa física e certificados. Dessa forma, parece-nos que

as/os estudantes concedem bastante credibilidade às fontes escritas e oficiais conforme os dados recolhidos com base nas respostas da primeira questão também sugerem e como pode-se ver no exemplo que segue:

FIGURA 15- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02.
EXEMPLO 09.

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

fotos, Certificados, Documentos e etc...
onde eles iam a casa

LEGENDA “fotos, certificados, documentos e etc... onde eles iam a casa”

FONTE: A AUTORA.

Apesar da fonte imagética- a fotografia- ter sido pouco considerada como um vestígio a ser utilizado na primeira questão do instrumento, nessa questão de número dois, ela aparece citada em vinte e cinco respostas. Nesse ponto, há algo interessante: porque a fotografia não foi muito selecionada na primeira questão e nesse momento as/os estudantes a escolhem em maior número para a realização de uma pesquisa com sua própria família? Podemos sugerir que no ambiente familiar, as/os estudantes reconhecem as fotos como as principais fontes de memória em suas casas, haja visto que o acesso a esse suporte tem sido bastante numeroso com o advento de aparelhos de telefonia móveis que também realizam essa função. Assim, o grupo parece reconhecer que as temáticas e abordagens requerem certos tipos de fontes colocando em segundo plano outros. Algo que na historiografia está posto desde o alargamento da concepção de objetos na História. Segundo Peter Burke:

(...) quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral (cf. p. 163); outros a evidencia das imagens (cf. 237); outros a estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. Os historiadores da cultura popular, por exemplo, têm feito grande uso de registros judiciais, especialmente os interrogatórios de suspeitos. Dois estudos famosos da história vista de baixo são baseados em registros de inquisição, o Montaillou (1975) de Le Roy Ladurie (cf. Jim Sharpe, p. 39) e The Cheese and the Worms (1986) de Ginzburg (BURKE, 1992, p. 25).

FIGURA 16- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02.
EXEMPLO 10.

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

Eu iria emprestar minhas fotos e contaria a ele sobre as fotos da minha família

LEGENDA “Eu iria emprestar minhas fotos e contaria a ele sobre as fotos da minha família.”

FONTE: A AUTORA.

Em dez respostas são citados objetos como algo que seria emprestado ao historiador para a realização da pesquisa. Algumas respostas especificaram que emprestariam objetos que tivessem sido muito importantes ou “coisas que a família gostava”. Além disso, algumas afirmaram que emprestaria instrumentos antigos, roupas, as joias da mãe e coisas que na época estavam na moda.

FIGURA 17- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02. EXEMPLO

11

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

As joias da minha mãe (?) do meu pai roupas etc nome idade, cidade nome dos pais e tentaria ajuda com fotos e entrevistas para ajuda-lo

LEGENDA “As joias da minha mãe (?) do meu pai roupas etc nome idade, cidade nomes dos pais e tentaria ajuda com fotos e entrevistas para ajuda-lo.”

FONTE: A AUTORA.

FIGURA 18- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02.
EXEMPLO 12.

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

Daria documentos, fotos, intrevistas e instrumentos antigos da minha família

LEGENDA “ Daria documentos, fotos, intrevistas e instrumentos antigos da minha família.”

FONTE: A AUTORA.

FIGURA 19- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO
02. EXEMPLO 13.

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

*Sim, eu ia emprestar coisas que estava em alta, ou na moda
da época*

LEGENDA “Sim, eu ia emprestar coisas que estava em alta, ou na moda da época.”

FONTE:A AUTORA.

Nessas respostas também é interessante observar que os motivos são mais bem detalhados para realizar possíveis questões de investigação. Assim, no contexto mais próximo, o grupo reconheceu os objetos e as fotografias como fontes muito válidas e diversas. Isso parece sugerir que reconhecem uma pluralidade grande de possibilidades encontradas no ambiente doméstico ao se realizar uma pesquisa. Porém, o que é necessário é que as/os estudantes conheçam esses objetos e coloquem neles significados. Nesse ponto, a questão da significância histórica é articulada.

A fonte oral –entrevista- aparece em quatorze respostas apesar de ter sido escolhida majoritariamente como a “mais importante” na questão de número um. Além disso, uma resposta citou que avó seria chamada a narrar sobre o passado da família, o que sugere o reconhecimento das pessoas mais velhas como portadores de memória ou de autoridade encarando o relato desse tipo como um testemunho fiel do passado. Por outro lado, essa afirmação parece reconhecer que a narrativa sobre a história individual é maior do que a vida do sujeito, sendo necessário ampliá-la e conectá-la com outras histórias. Reconhece-se, então que as histórias individuais são também processuais.

FIGURA 20- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02.
EXEMPLO 14.

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

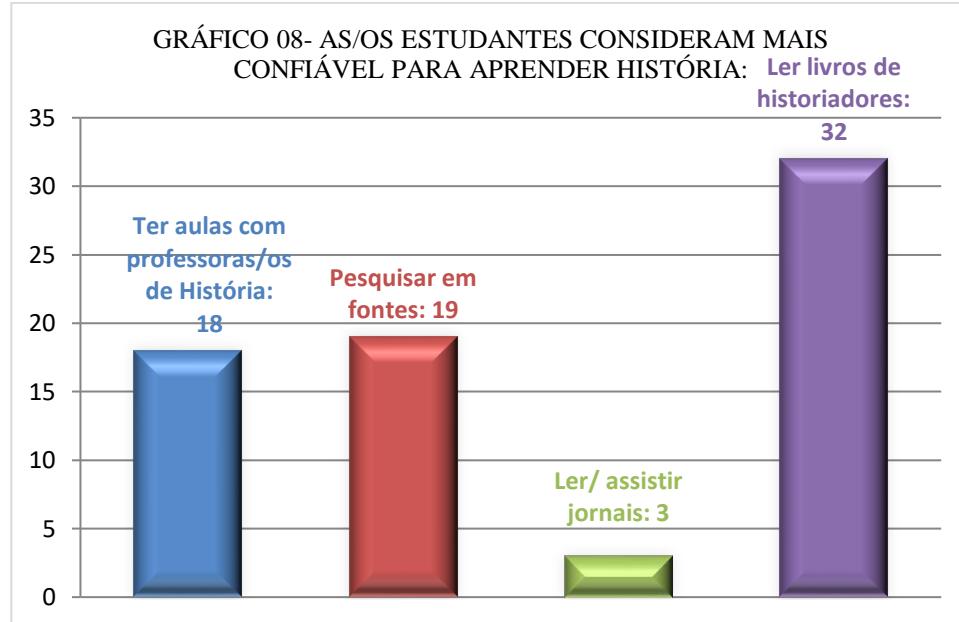
Chamaria a minha vó, para explicar o passado dela e as coisas que ela viu

LEGENDA “Chamaria a minha vó, para explicar o passado dela e as coisas que ela viu”.

FONTE: A AUTORA.

4.3.3 Análise e quantificação da questão de número três do Estudo Exploratório

Na questão de número três, dezoito estudantes consideram que ter aulas com professoras/ professores de História é mais confiável para aprender sobre o passado; dezenove estudantes acreditam que pesquisar em fontes é mais confiável; três acreditam que assistir/ler/ver jornais é mais confiável e trinta e dois estudantes acreditam que ler livros de historiadores seja mais confiável. Nessa questão, a autoridade profissional se destaca como apelo, conforme, inclusive, as pesquisas de Ashby (2006) também apontam. Nesse ponto, apesar das respostas anteriores, o fato de o ensino de História ainda ser conduzido de maneira mais tradicional com a reprodução dos conteúdos e o pouco acesso à produção do conhecimento escolar por parte das/ dos estudantes a partir das fontes históricas parece refletir.



FONTE: A AUTORA

4.3.4 Análise e quantificação da questão de número quatro do Estudo Exploratório

Na questão em que o grupo foi questionado acerca da presença ou não de fontes históricas no livro didático utilizado, somente um estudante marcou “não”. Entre as indicações das fontes no livro, uma variedade foi apontada: pinturas, fotografias, monumentos, artefatos arqueológicos, ruínas de cidades e etc. As fontes escritas estão em menor número no livro e em relação a essa tipologia, somente a imagem de um passaporte foi destacada como fonte. Além disso, as fontes escritas se misturam com o texto do livro e, talvez, por isso as/os estudantes não as tenham encontrado assim como as imagens dos monumentos e dos artefatos, por exemplo, possuem um apelo muito grande para as crianças que costumam ser bastantes visuais.

4.4 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE OBTIDA COM O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Nessas respostas, é necessário levar em consideração que a maioria das/dos estudantes parece ter sido influenciada pelas opções de fontes históricas que o próprio instrumento ofereceu na primeira questão. No entanto, algumas respostas partiram dessas opções para então pensar em outras possibilidades como o vídeo, diários, cadernetas e o apelo aos mais velhos como portadores de memórias.

FIGURA 21- REGISTRO ESCRITO: RESPOSTA DA QUESTÃO 02.
EXEMPLO 15

- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

Eu entregaria a ele fotos, objetos, vídeos, e contaria a ele um pouco sobre a história da minha família e uma entrevista.

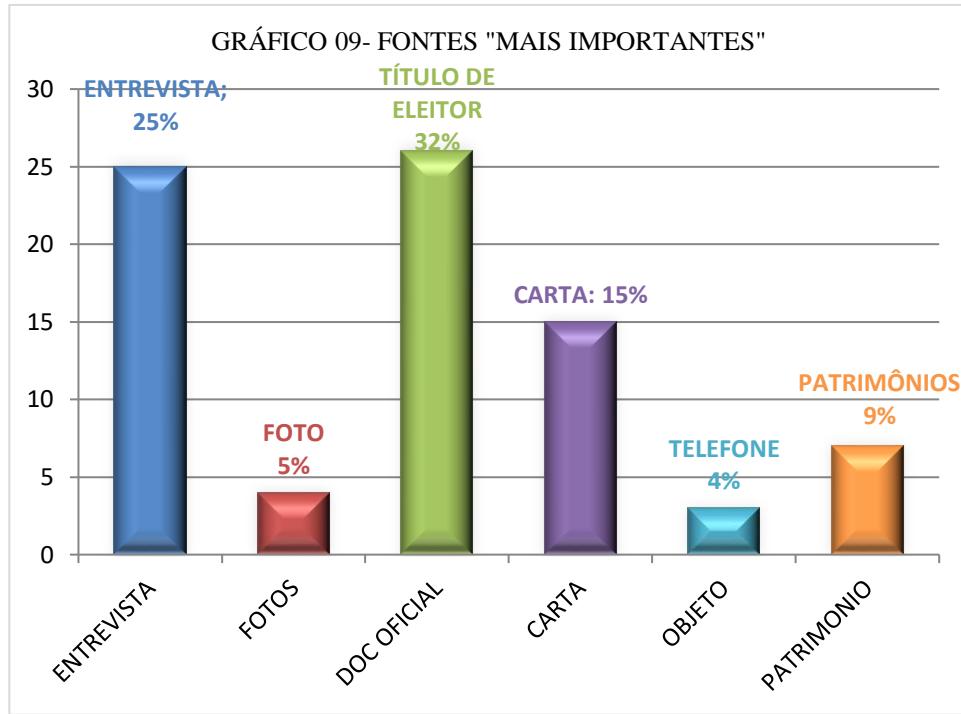
LEGENDA: “Eu entregaria a ele fotos, objetos, vídeos, e contaria a ele um pouco sobre a história da minha família e uma entrevista.”

FONTE: A AUTORA.

Além disso, a fotografia parece ter sido reconhecida nessa questão como uma fonte portadora de muitas possibilidades para se explorar o passado, assim como os objetos. As cartas são citadas em quatro respostas. Isso se relaciona ao fato, conjecturamos, de que na atualidade esse meio de comunicação é pouco utilizado com o advento de suportes tecnológicos e da internet, ainda mais se tratando das pessoas mais jovens. Pode-se observar isso, pois apesar das cartas não terem sido muito citadas outros documentos não-oficiais pessoais foram citados nas respostas.

O fato de a fonte material ter sido um telefone antigo na primeira questão talvez tenha levado as/os estudantes a não o considerarem muito importante, pois a referência de telefone que as crianças têm hoje é bastante diferente. O que não significa, como mostrado na segunda questão, que os objetos não seriam elencados como fontes possíveis para o estudo de sua família.

A entrevista que também é apresentada como opção em grande número de respostas parece indicar que as/os estudantes percebem os relatos como um acesso direto ao passado no qual as memórias o reconstroem fidedignamente.



FONTE: A AUTORA

Os/as estudantes parecem reconhecer facilmente as fontes históricas existentes em suas casas e nos livros didáticos, haja visto as respostas da questão dois e quatro. Entretanto, a autoridade de profissionais aparece como superior à possibilidade de produção do conhecimento histórico autônomo escolar.

5 ESTUDO PRINCIPAL: COMO ESTUDANTES DO SEXTO ANO SE RELACIONAM COM AS FONTES HISTÓRICAS

O estudo principal realizado para alcançar os objetivos propostos dessa pesquisa partiu das análises do estudo exploratório. Desse modo, algumas questões desse estudo principal foram elaboradas a partir das respostas do grupo estudantil ao estudo exploratório que forneceram os primeiros indicativos acerca de como se relacionam com a fontes, como as compreendem, quais tipos escolhem com mais frequência e os motivos para isso, assim como indicaram as possíveis inferências que realizam em acordo com a tipologia das fontes. Algumas questões emergiram, então, como passíveis de serem investigadas mais a fundo ou no sentido de clarificar outras que não possibilitaram que a análise pudesse ter sido feita com mais segurança.

Além disso, no estudo principal as fontes disponibilizadas estão divididas em dois blocos: o primeiro conjunto se refere às histórias de vida, porém abrem espaço para relacioná-las a conteúdos substantivos – imigrações, Revolução Industrial ou trabalho infantil e Egito Antigo. Esses conteúdos foram selecionados a fim de contemplar temas que muito provavelmente o alunado já tivesse tido contato em anos de escolarização anteriores. Além disso, os conteúdos relativos aos Egito Antigo costumam fascinar as crianças dessa faixa etária. Já o tema relativo à exploração do trabalho infantil foi pensado porque aventamos a hipótese de que ele poderia sensibilizar o alunado visto sua condição também infantil.

Nesse bloco, existe uma questão que solicita às e aos estudantes que localizem fontes escritas no livro didático usado por elas/eles.

No segundo bloco, as fontes e as perguntas estão disponibilizadas direcionadas às histórias individuais e familiares mais ao modo como estiveram no primeiro instrumento. Porém, se esclarece que essa divisão não é “contada” ao grupo estudantil que colaborou com a pesquisa. Ela foi pensada no sentido de organizar a análise, mas, principalmente, no sentido de possibilitar uma comparação a respeito do relacionamento estudantil e a variação que poderia ocorrer se as fontes fossem mais ou menos atreladas às histórias pontuais ou amplas.

As questões que emergiram do estudo exploratório foram divididas e selecionadas em tópicos considerados como os mais importantes a serem investigadas, de acordo com as intenções que norteiam os objetivos da pesquisa: quais fontes são capazes de mobilizar e como mobilizam pensamento histórico relativo à metodologia da pesquisa histórica; quais fontes elegem como possibilidade mais acessível de se explorar o passado; quais perguntas realizam a partir de determinados tipos de fontes; qual importância concedem às fontes na produção da

História e à comunidade científica da História; o que identificam como fonte no livro didático; quais questões inferem a partir do uso de objetos como fonte; se entendem as ferramentas virtuais como redes sociais e sites de busca como possibilidades de serem transformadas em fontes históricas.

Esse instrumento foi aplicado em uma escola da rede estadual de educação do Paraná numa turma de sexto ano. Essa escola não foi a mesma que a do estudo exploratório. Ao todo, 34 estudantes participaram. A turma tem como professora a própria pesquisadora. Para essa pesquisa, não se julgou inconveniente que isso fosse feito tendo em vista que o objetivo não consistia em investigar a prática docente, mas sim o pensamento histórico que, por sinal, não foi formado pelos, apenas, três meses em que a professora pesquisadora lecionava na turma.

Sabe-se que a aprendizagem é processual e as/os estudantes do sexto iniciam a segunda etapa do ensino fundamental com uma bagagem que trazem dos anos escolarizados no fundamental I e das experiências de vida que tiveram. Além disso, esse grupo não é o mesmo que participou colaborando para a recolha de dados do estudo exploratório e de qualquer forma não seria, pois, o grupo, em sua maioria, já avançou em séries posteriores ao sexto ano.

O instrumento foi aplicado no dia 13 de julho de 2018 e o grupo respondeu às questões propostas no tempo de duas horas-aulas. Explicamos do que se tratava dizendo que era uma pesquisa que objetivava entender como eles pensam e aprendem História na escola.

Entregamos o instrumento e ficaram assustados com o número de perguntas que responderiam, mas dissemos que faríamos juntos, sem pressa e que, principalmente, não existiriam respostas consideradas erradas, que podiam responder da melhor forma que encontrassem. Foi pedido que se concentrassem e explicassem da forma mais detalhada possível tudo o que escrevessem e que não falassem suas respostas em voz alta porque assim cada um poderia elaborar a sua própria. Combinamos então que faríamos a leitura de cada questão e em seguida responderiam. Somente quando o último terminasse de responder passaríamos para a próxima questão. Dessa forma foi sendo feito, uma a uma, até chegarmos à última.

As questões nas quais tiveram mais dificuldades foram as que solicitavam respostas sobre o que gostariam de saber sobre a época ou sobre as pessoas do passado, mas não conseguiam quando observavam somente a fonte disponibilizada na questão.

Na questão número 2 em que havia uma fotografia na qual uma criança trabalha em uma fábrica, muitos pediram que eu dissesse sobre a atividade industrial desenvolvida naquele local. Respondemos que não poderíamos dizer e que essa era uma boa dúvida. Também perguntaram sobre quem eram os meninos que aparecem na fotografia em segundo plano. Da

mesma forma, respondemos que essa uma boa dúvida e que não poderíamos dar respostas desse tipo. Outros, pediam para confirmar se o que estavam escrevendo estava correto. E, por isso, por vezes, voltamos a explicar que as respostas não seriam avaliadas nesses termos, mas que serviria como dados através dos quais tentaríamos entender o modo como aprendem História. Continuamos a explicar que se confirmasse ou não sobre a medida em que estavam corretas, as respostas seriam influenciadas por nós e dessa forma não conseguiríamos alcançar os objetivos de compreender como pensam.

A questão em que mais tiveram dificuldades foi a número 03. Percebemos que na letra “c”, que solicitava a explicação sobre a relação de semelhança que poderia haver ou não entre o que Heródoto dizia no trecho disponibilizado e na fonte imagética do plantio e colheita de trigo, o problema para o grupo foi inferir sobre a “ideia” contida nas frases do historiador e na interpretação em relação à pintura egípcia. Mesmo assim, a opção em não conceder explicações foi mantida, mas pedimos que tentassem compreender o que Heródoto quis dizer no trecho que leram e qual relação havia entre essa temática e a da fonte visual.

No próximo tópico, expõe-se mais detalhadamente sobre o processo de construção do estudo empírico principal dessa pesquisa, explicando-se como as questões que fazem parte dele foram originadas, em que consiste e com quais objetivos foram pensadas. Os dados recolhidos do estudo principal serão quantificados quando assim for conveniente e, em seguida serão analisados divididos pela numeração das questões. A maioria das questões são abertas e discursivas e notou-se uma diversidade muito grande de respostas. A partir de alguns agrupamentos possíveis, as respostas do grupo estudantil que participou da pesquisa foram categorizadas por eixos temáticos comuns. A seguir os dados e respostas seguem quantificados e analisados para posteriormente se realizar aproximações, distanciamento e ponderações com os dados recolhidos no estudo exploratório.

5.1 QUESTÃO NÚMERO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL

O grupo escolheu, em sua maioria, uma fonte oficial representada por um documento pessoal na situação hipotética de escrevem a história de vida de uma pessoa quando responderam às questões do estudo exploratório. Em suas justificativas afirmam que com esse documento poderiam conhecer a vida da pessoa, mas se referindo aos dados pessoais dela e a informações mais objetivas. O que nos interessou a partir dessas respostas é: O que, além disso, interessaria ao grupo estudantil? Quais temáticas eles gostariam de estudar, mas sabem não ser possível a partir do uso somente de um documento? Ou, será que focam somente numa história mais objetiva e pontual na qual o que importa são realmente dados a respeito do nascimento, do local onde a pessoa nasceu e o sobrenome?

E mais, na hipótese de se interessarem por outras questões além dessas, o que o grupo faria e onde pesquisaria? Esses questionamentos guiaram a construção da questão número 1 do estudo principal na qual o grupo foi questionado se gostaria de utilizar um documento expedido pelo governo, relativo à uma imigrante; quais informações conseguem saber a partir da observação desse documento; o que não conseguem saber mas desejariam se fossem escrever a história dessa pessoa e quais outras fontes buscaria.

.

FIGURA 22- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL.

- 1) O documento abaixo é uma “ficha consular de qualificação”. Um documento feito pelo governo brasileiro que estrangeiros imigrantes deveriam ter para vir ao Brasil. Observe-o e depois responda:



- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento? Porque?

- b) O que você consegue saber observando esse documento?

- c) O que você gostaria de saber sobre essa história mas não consegue? Explique:

- d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

FONTE: A AUTORA

5.1.1 Análise da questão número 01

Na questão número 01 em que ao grupo estudantil foi perguntado se gostaria de usar a fonte disponibilizada, uma ficha de imigração, a maioria respondeu que sim. Somente seis estudantes responderam não.

Entre as justificativas para o sim, a grande maioria se concentrou em dizer que no documento existem muitas informações importantes que ajudariam a construir a história de vida da pessoa como os dados pessoais acerca do nome e da nacionalidade. Porém, algumas respostas afirmaram, genericamente, que naquele documento existe “tudo” sobre a pessoa.

FIGURA 23- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 16

- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?

Porque?

Sim, pois ali tem todos os dados da pessoa

LEGENDA: “Sim, pois ali tem todos os dados da pessoa”

FONTE: A AUTORA

Uma resposta diz que esse documento é importante e que seria usado como fonte porque parece tratar de uma pessoa rica e em uma outra resposta a possibilidade de a pessoa ser alguém importante é levada em consideração. Já em outra, o fato de o documento ter sido expedido pela polícia também é apontado como importante.

FIGURA 24- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 17

- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?

Porque?

Sim Porque mostra esclarecimentos e fatos interessantes, Expedidos pelas autoridades da polícia de Turim

LEGENDA: “Sim Porque mostra esclarecimentos e fatos interessantes, expedidos pelas autoridades da polícia”

FONTE: A AUTORA

Somente em uma resposta surge a possibilidade de utilizar o documento como fonte para investigar a motivação da migração e em outra afirma-se que através da informação da nacionalidade poder-se-ia saber se ela imigrou para o Brasil para trabalhar ou encontrar-se com a família.

FIGURA 25- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 18

- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?

Porque?

Sim. Pois com esse documento, é possível ver os dados pessoais desta pessoa. Com isso, serve para escrever uma boa história, exemplo: com a nacionalidade, pode-se usar que ela veio da Itália para trabalho ou encontro familiar.

- b) O que você consegue saber observando esse documento?

LEGENDA: "Sim. Pois com esse documento, é possível ver os dados pessoais desta pessoa.

Com isso, serve para escrever uma boa história, exemplo: com a nacionalidade, pode-se escrever que ela veio da Itália para trabalho ou encontro familiar."

FONTE: A AUTORA

Quanto a esse conjunto de respostas que indicam a ficha consular, pode-se perceber que o grupo, em sua maioria, não vincula a história das imigrações à história individual representada pela mulher italiana imigrante. O grupo, analisando a possibilidade do documento como fonte, foca em informações e dados pessoais e objetivos.

Muito nos chama a atenção o fato de que em duas respostas a temática socioeconômica ser destacada como justificativa para o uso do documento. O foco na história dos governos e das classes mais favorecidas durante os anos de escolarização e a ideia de que a história é feita pelos heróis e grandes personalidades, parece, nesse ponto, poder influenciar a escolha de determinados tipos de fontes em detrimento de outras, embora esse não seja o caso da imigrante. Ou ainda, aventamos a hipótese de que essas respostas partiram do pressuposto de que os vestígios do passado que restaram para o presente e o que se propõe como objeto de estudo na escola seria uma história baseada em pessoas "importantes".

Entre as justificativas para o não ao uso do documento, uma resposta chama a atenção quando diz que na fonte só existem detalhes e que com ela não se poderia saber sobre como a pessoa se relacionava com outras e nem com o que trabalhava.

FIGURA 26- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 19

- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?
Porque?

Não. Pois não há informações mais a fundo, não dá para saber o jeito que se relacionava com pessoas nem como os tratava; só pequenos detalhes.

LEGENDA: “Não. Pois não há informações mais a fundo, não dá para saber o jeito que se relacionava com pessoas nem como os tratava; só pequenos detalhes”

FONTE: A AUTORA

Uma resposta aponta como não interessante a pesquisa sobre a história da pessoa do documento, outra que o documento está “todo bagunçado” e outra se refere a negação em pesquisar alguém que já tenha passado pela polícia.

FIGURA 27- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 20

- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?
Porque?

Rei por que ela está em duas vias que será entregue pela polícia isso quer dizer que ela já foi presa e eu não gostaria de ter um documento com duas vias da polícia.

LEGENDA: “Não porque ela está em duas vias que será entregue pela polícia isso quer dizer que ela já foi presa e eu não gostaria de ter um documento com duas vias polícia”

FONTE: A AUTORA

Temos que o interesse pela história da imigrante conectada com temáticas sociais, como a sociabilidade e o trabalho, só é exposto em uma resposta como justificativa para não se usar o documento. Aqui, mais uma vez percebemos que as histórias políticas e econômicas, parecem suscitar menor interesse das/dos estudantes do sexto ano.

O fato de que em algumas respostas a questão de as rasuras contidas no documento só ter chamado a atenção de uma/um estudante também é algo interessante a ser notado. Pois, pensamos que tal rasura, no raciocínio das/dos estudantes, desqualifica o documento ao invés de suscitar curiosidades sobre os motivos disso, sobre o que está escrito por baixo e por que isso feito. Se procedessem dessa maneira a crítica interna que poderia ser feita ao documento

seria levada à cabo. Como se sabe, a validade da fonte, na historiografia tradicional, estava atrelada ao seu status de verdadeira ou falsa. Mas, como Le Goff (2003) ressalta, os documentos devem ser lidos nas entrelinhas sendo tomadas como mentira no sentido de representarem uma dada realidade e não de a exporem como de fato ocorreu. Ou, como Ginzburg destaca, na história procuramos por sinais, indícios pequenos cujos detalhes revelam, por vezes, descobertas grandiosas.

Ainda sobre esse pequeno conjunto de respostas, que se recusaria, hipoteticamente, a usar o documento como fonte com o argumento de que a pessoa teria passagem pela polícia, mais uma vez percebe-se que a história dos excluídos e marginalizados não é compreendida como componente da trajetória humana. A esses, resta o silenciamento e o esquecimento. Obviamente, porém, o documento não trata de uma criminosa. O que nos alerta, mais uma vez, para a necessidade de contextualização do que será usado como fonte e da necessidade de que as/os estudantes identifiquem e explorem, num primeiro contato, os documentos históricos a fim de que certas confusões, como a desse tipo, sejam evitadas. Além disso, é fundamental que ao alunado seja desvelado que os documentos históricos não foram produzidos para serem fontes. É no trabalho de pesquisa histórica que elas são transformadas em matéria-prima para a construção de histórias sobre o passado.

Na letra “b” dessa questão, solicitava-se que o grupo respondesse o que se podia saber observando o documento. Majoritariamente, responderam que os dados da pessoa estavam acessíveis como a data de nascimento, o nome, a nacionalidade. Poucas foram as respostas nas quais outras informações como a atividade de trabalho que a pessoa desempenhava – “prendas domésticas” - e o motivo da migração – juntar-se ao pai que morava em São Paulo- foram citadas. Outro pequeno conjunto de respostas produziu algumas inferências como ela ser nova, como o documento ser importante para a história da imigração, que a pessoa é esperta e rica, que ela foi presidiária, e que o documento indica a cidade para onde ela foi trabalhar.

FIGURA 28- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 21

*Quando ela nasceu e quantos anos ela tem
o trabalho dela e o nome e o nome do
pai e a mãe.*

LEGENDA: “Quando ela nasceu e quantos anos ela tem o trabalho dela e o nome e o nome do pai e a mãe.”

FONTE: A AUTORA

FIGURA 29- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 22

Que ela era imigrante e também sobre todos os dados dela. ex: nome, data nascimento, de onde naceu, quem eram seus pais, etc.

LEGENDA: “Que ela era imigrante e também sobre todos os dados dela. ex: nome, data nascimento, de onde naceu, quem eram seus pais, etc.”

FONTE: A AUTORA

Novamente, é interessante observar que a atenção do grupo se voltou para os dados e informações pessoais da imigrante. A atividade laboral assim como o motivo explicitamente exposto, foram destacados em poucas respostas. A produção de inferências mais contextuais que poderiam ser relacionadas às imigrações italianas ao Brasil ficaram concentradas em poucas respostas. Não podemos deixar de levar em consideração que o conceito substantivo da imigração é um dos temas inseridos nos PCNs⁹ no tocante à formação da população brasileira. Claro que o fato de estar presente no currículo oficial não significa serem inseridos no currículo vivido, porém as imigrações também estão presentes como muita constância nas histórias familiares que de praxe possuem espaço nas reflexões a respeito da identidade que ocorrem no Fundamental I. Por isso, o fato de a imigração não ocorrer como uma possível questão inferida pelo grupo é sintomático de que, no sexto ano, o entendimento das histórias políticas e econômicas ainda é algo a ser construído. Porém, tendo como pressuposto que o ensino da História precisa partir das demandas que as/os estudantes trazem, pode-se dizer que as histórias e trajetórias de vida em seus aspectos mais pontuais também devem ser levados em consideração de modo que se amplie o repertório de contextos e experiências do passado.

Nesse ponto, também pode-se afirmar que assim como as pesquisas de Ashby (2006) apontam, o alunado mais novo, em geral, não questiona a credibilidade das fontes e, da mesma maneira, não é muito atento para a parcialidade das mesmas. Dessa forma, as fontes são usadas como meras informações do passado e se repete o que nelas é encontrado. Há que se destacar que reproduzir as informações das fontes é um dos primeiros passos para o trabalho com fontes, porém também há de haver uma progressão na aprendizagem metodológica do uso de documentos em sala de aula seguida da produção das evidências.

⁹ Nos referimos somente aos PCNs, nesse momento, pois a pesquisa foi realizada no ano de 2018 e o documento que serviu de referência para a construção dos currículos no Ensino Fundamental I, etapa recém-concluída pelas/pelos estudantes participantes da investigação, era ele.

Na letra “c” dessa mesma questão, que pedia às/-aos estudantes dizerem o que gostariam de saber sobre essa história e que não era possível somente com uso daquela fonte, apenas em quatro respostas aparece o interesse pela história de migração da pessoa: se ela já conhecia o Brasil e sobre o motivo de ter saído da Itália. Enquanto que, na maioria das respostas, o grupo se interessou em saber sobre a família da pessoa, se tinha irmãos, filhos, se casou e se se divorciou assim como muitas questões no sentido de saber sobre os antepassados dela surgiram. Cinco respostas dizem se interessar por questões relativas a vida laboral da pessoa, sobre qual atividade profissional desempenhava e se quando era criança trabalhava. Duas respostas afirmam que gostariam de saber questões mais íntimas acerca da pessoa como por exemplo como era sua personalidade e do que gostava.

FIGURA 30- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 23

c) O que você gostaria de saber sobre essa história mas não consegue? Explique:

a vida mais pessoal dela, como falava, como se relacionava com outros, como era realmente, sua personalidade, amigos, quem amava e etc.

LEGENDA: “a vida mais pessoal dela, como falava, como se relacionava com outros, como era realmente, sua personalidade, amigos, quem amava e etc.”

FONTE: A AUTORA

Dessa forma, o interesse do grupo por temáticas relacionadas à história individual da imigrante se mantém, porém, se ampliam em direção ao interesse pela família, algo que, de certa forma, também está ligado à esfera correspondente a histórias sociais mais pontuais e circunscritas no ambiente doméstico. A família enquanto temática dos estudos históricos é outro tema muito recorrente durante o Ensino Fundamental I visto que a proposição dos currículos preconiza a partida pelas histórias individuais que se ampliam para os familiares chegando às histórias locais e nacionais. No novo currículo nacional representado pela BNCC, essa situação será modificada, pois as temáticas alcançam temporalidades muito distantes, como a Pré-História, assim como preconiza o estudo de sociedades geograficamente distantes como a Europa e África.

Na questão letra “d” que solicitava a indicação sobre quais fontes seriam procuradas para que soubesse mais sobre a história da pessoa da ficha de imigração, em muitas respostas a quantidade de fontes citadas foi por volta de três. A variação da tipologia das fontes também ocorreu com uma frequência alta entre as respostas. Sendo que, muitos citaram a procura por documentos pessoais como certidões de nascimento, pelos lugares e a casa onde a pessoa

morou, as roupas que usava, fotografias e a busca por fontes no local de trabalho. Em três respostas, os objetos, vídeos, diários e o local onde a pessoa estudou também são incluídos como fontes possíveis. Em cinco, amostras de sangue também são citadas e em uma resposta uma análise de DNA aparece.

FIGURA 31- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 24

d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

um diário se tivesse, pois lá era teria escrito sua vida super pessoal.

LEGENDA: “um diário se tivesse, pois lá era teria escrito sua vida super pessoal”

FONTE: A AUTORA

FIGURA 32- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 25

d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

que escola ela estudassem o deniar a ostra de sangue onde naceu onde ela morava

LEGENDA: “Que escola ela estudassem o deniar a ostra de sangue onde naceu onde ela morava”

FONTE: A AUTORA

Entrevista e “uma conversa” são citadas uma vez cada. As cartas são citadas duas vezes assim como o acesso à internet. Em uma resposta, um membro da família seria procurado para fornecer informações.

FIGURA 33- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 26

d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

objetos da casa, roupas e até mesmo parentes, fotografias.

LEGENDA: “objetos da casa, roupas e até mesmo parentes, fotografias.”

FONTE: A AUTORA

Diante desses dados, pode-se afirmar que o grupo reconhece a diversidade de fontes existentes enquanto registros e vestígios da história individual. Todas as respostas apontam para uma coerência grande que vincula a trajetória histórica de uma pessoa a esferas familiares, locais, de trabalho, de estudo e pessoais.

O cruzamento dessas respostas com as anteriores, da letra “b”, indicam que relacionam as questões que gostariam de investigar com as fontes. Em dezessete respostas, a busca por determinados tipos de fontes tem coerência com as questões que levantaram para a história de vida da pessoa. Percebe-se, então que, por exemplo, quando em uma resposta na letra “b” surge

questões relacionadas a vida pessoal, as/os estudantes na questão “c” dizem que procurariam fotos da família ou fariam entrevistas. Em uma das respostas que genericamente aparece a curiosidade de saber sobre tudo da vida pessoa, na questão letra “c” a fonte buscada seria a Wikipédia. É interessante notar que apesar da juventude brasileira cada vez mais ter acesso a ferramentas de pesquisa na internet, estando as antigas enciclopédias empoeiradas nas bibliotecas que passam atualmente a abrigar computadores, os mais requisitados para servirem como instrumentos das pesquisas escolares, a Wikipédia, ou outros sites de busca, não se sobressai enquanto possível fonte de pesquisa para a história da imigrante.

FIGURA 34- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 27

c) O que você gostaria de saber sobre essa história mas não consegue? Explique:

*Eu gostaria de saber tudo que é legal
histórias ler, contar, escrever essa história
sobre todos saber sobre isso*

d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

A outras fontes wikipédia para buscar essa história

LEGENDA 1: “Eu gostaria de saber tudo porque e legal histórias ler, contar, escrever essa história para todos saber sobre isso”

LEGENDA 2: “A outras fontes wikipédia para buscar essa historia”

FONTE: A AUTORA

Notou-se também que nas respostas da letra “c” nas quais a questão de investigação seria sobre a idade – apesar do documento indicar a data de nascimento! - as amostras de sangue e o DNA seriam procuradas para serem usadas como fontes. Quanto ao uso das amostragens de sangue e resultados de DNA como fontes, pode-se inferir que o estudo dos povos pré-históricos assim como o da ancestralidade da espécie humana que aconteceu em sala de aula com o grupo no início do ano letivo pode ter contribuído para tais afirmações visto que em muitos momentos essas análises de material genético foram citadas como uma das formas pelas quais historiadores e, principalmente, arqueólogos tecem teorias sobre os povos do passado distante.

Em algumas respostas cujas questões de investigação giraram em torno do lugar onde viveu ou morou, a casa ou o próprio lugar é indicado como possível fonte. Nas questões em que surgem curiosidade sobre a família da pessoa, em muitas respostas da letra “c” as fotografias e documentos são colocadas como possibilidade de fontes.

FIGURA 35- QUESTÃO 01 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 28

c) O que você gostaria de saber sobre essa história mas não consegue? Explique:

*Eu gostaria de saber se ela tem irmãos ou irmãs, porque
aparenta-se que sua mãe é de idade para ficar (...)*

d) Quais outras fontes você buscara e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

documentos, fotografias, vídeos, locais onde viveu.

LEGENDA 1: “Eu gostaria de saber se ela tem irmãos ou irmãs, porque aparenta-se que sua mãe é de idade para ficar (...)"

LEGENDA 2: “documentos, fotografias, vídeos, locais onde viveu.”

FONTE: A AUTORA

Em uma das respostas, em que a questão investigativa se concentrava na vida íntima da pessoa, na resposta da letra “c” afirma-se, claramente, que buscara um diário, caso existisse, como fonte, porque lá encontraria informações sobre a vida pessoal. Em outra resposta em que as roupas que ela usava surge como questão, na resposta da letra “c”, a roupa é posta como fonte a ser procurada.

Dessa maneira, percebe-se que a relação entre questões investigativas e pertinência de determinadas fontes em detrimento de outras é muito levada em consideração pelo grupo que é capaz de propor e imaginar uma série de documentos que poderiam ser usados como fontes de acordo as demandas de pesquisas. Isso se coloca como uma joia para ensino de História em sala de aula, que se propõem a utilizar fontes históricas como a base para a construção do conhecimento histórico escolar visto e referenciado na epistemologia e metodologia da História científica.

Porém, em relação à outras abordagens, muito consolidada nos currículos, nas práticas e nos livros didáticos e que se referem muito mais à história política no sexto ano, ficamos com a dúvida sobre essa possível relação: será que nesse enfoque esse leque de opções de documentos históricos também se abriria? Pensamos nisso pois nas séries iniciais, se levarmos em consideração os PCN's que até o momento balizam a construção dos currículos, o enfoque dado à História tem priorizado temas relativos à História Social. Será que essa ruptura das séries iniciais para o sexto ano, essa mudança de abordagem, da História Social para a História Política seria capaz de trazer mudanças também na forma como o alunado se relaciona com as fontes?

De qualquer forma, conforme destaca McCullagh (MCCULLACH, 1998 apud PINTO, 2016, p. 60), a interpretação histórica requer além da crítica interna, o uso e cruzamento de outras fontes no sentido de se testar as inferências e considerar outros pontos de vistas. Compreender a existência de diferentes perspectivas e interpretações é parte essencial do trabalho histórico científico e escolar. Enxergamos, através desses dados recolhidos, uma potencialidade no modo como o alunado foi capaz de relacionar as temáticas às opções de fontes para que dessa forma a multiperspectividade seja desenvolvida em sala de aula. Isso pode colaborar para a progressão o pensamento histórico estudantil assim como a consciência histórica pode avançar em termos mais complexos vendo o passado não como algo fixo, acabado, que se repete.

Mais uma vez, porém, a necessidade do estudo do contexto histórico sobre os fatos escolhidos a serem estudados pode contribuir de maneira significativa no sentido de que os diversos documentos históricos sobre a história investigada possam ser elencados pelas/pelos estudantes. Além disso, a disponibilização, através de uma seleção prévia do professorado, de documentos a serem transformados em fontes histórica em sala de aula, é uma das formas de contribuir para que a partir das demandas e questões colocadas pelo grupo estudantil, o mesmo possa então escolher com quais fontes trabalhar partindo da imaginação sobre em quais documentos poderia se encontrar informações sobre suas “curiosidades”.

Para que isso seja feito com o rigor que merece e demanda, logicamente, as questões metodológicas da História precisam ser exploradas não somente no momento inicial do ano letivo, como, ao que nos parece, costuma ser, mas durante a abordagem de tantos conteúdos quanto forem possíveis. Ao grupo do sexto ano, pode-se, por exemplo, durante as aulas expositivas, se esse for caso, perguntá-los sobre questões procedimentais do tipo “como e onde se buscou informações para que se construísse essa interpretação sobre esse fato?”; “como poderíamos saber mais sobre essas questões? Em que tipo de fontes as buscaríamos?”; “Com esse documento histórico, o que poderíamos interpretar sobre esse período?”

Assim, as questões sobre a construção do conhecimento começam a ser exploradas de maneira mais profunda e reflexiva, ao invés de fazermos como nossos percussores da historiografia positivista, que atribuíam às fontes escritas valor universal, imparcial e total.

5.2 QUESTÕES NÚMERO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL

No estudo exploratório, a fotografia foi a fonte menos escolhida para o uso numa suposta investigação histórica. No entanto, quando solicitados a explicarem o que fariam caso

um historiador requisitasse ajuda para produzir a história da família a qual cada um pertence, esse mesmo tipo de fonte histórica foi bastante citado como uma das alternativas de contribuição que poderia ser dada a esse historiador.

Por esse motivo, visto em certa medida como uma contradição, mas encarando também como uma alternativa que o grupo encontrou quando pensou nas fontes existentes em seus arquivos familiares, para a questão número 02 no instrumento de investigação principal disponibilizamos uma fotografia de uma criança trabalhando em uma fábrica acompanhado de um adulto que posa para a lente fotográfica. Nessa fotografia, há a presença de mais duas crianças ao fundo que se vestem de maneira diferente e que parecem observar o menino que trabalha ao mesmo tempo em que posam para o registro fotográfico.

Nessa questão, foi solicitado ao grupo estudantil que registrasse o que pensava, o que conseguiria adivinhar sobre a época em que a fotografia foi feita, o que mais gostaria de saber e o que se poderia fazer para descobrir sobre essas problemáticas. Elaborou-se esse conjunto de perguntas tendo em vista que, de acordo com a interpretação dos dados sobre o porquê o grupo do primeiro instrumento utilizaria uma fotografia em uma pesquisa histórica, parece-nos, como já exposto que elaboram questionamentos que se relacionam com percepções vindas de inferências mais contextuais, como saber sobre a época da fotografia.

Outras respostas das questões do estudo exploratório também indicam que o grupo concebe as fotografias como um acesso direto ao passado, mas o que nos inquietou foi tentar investigar em que medida a fotografia seria capaz de mobilizar o pensamento histórico das/dos estudantes do sexto ano, quando há a possibilidade de conectá-lo com conteúdos substantivos que em algum momento de suas vidas tiveram contato. Por isso, a escolha da fotografia que tem como contexto não um ambiente familiar, mas sim extra doméstico, de trabalho.

FIGURA 36- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO

2) Observe a fotografia e depois responda:



Fonte: http://historiacepae.blogspot.com/2013/03/a-revolucao-industrial-e-as-criancas_23.html?view=magazine

a) O que essa fonte histórica te faz pensar?

b) O que você consegue advinhar sobre essa época olhando essa fonte?

c) O que mais você gostaria de saber?

d) O que você faria para conseguir saber sobre isso?

FONTE: A AUTORA

5.2.1 Análise da questão número dois

Na letra “a” da questão número 02, o grupo respondeu sobre o que provoca no pensamento dele a leitura da fotografia. Em 24 respostas, o trabalho infantil, o trabalho escravo e a obrigação em trabalhar surgem como respostas mais frequentes. Porém, as outras respostas variam muito e surgem questões mais inferenciais que se baseiam na observação da expressão facial das pessoas da fotografia como em algumas que afirmam que as crianças estão tristes e que o adulto não “está nem aí”. Outras respostas aparecem contextualizando a época em que a fotografia foi feita dizendo que naquele tempo era comum que as crianças trabalhassem, que elas ganhavam uma mixaria, que as pessoas não tinham oportunidades de estudar e, por isso, tinham que trabalhar para garantir a sobrevivência.

FIGURA 37- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 29

a) O que essa fonte histórica te faz pensar?

que o trabalho infantil era traumático e ruim.
Com essa cara de tristeza, talvez naquela época
abuso infantil era comum. (E a cara desse
homem me assusta, parece um psicopata.)

LEGENDA: “que o trabalho infantil era trumatico e ruim. Com essa casa de tristeza, talvez naquela época abuso infantil era comum. (Qe a cara desse homem me assuta, parece um psicopata.)”

FONTE: A AUTORA

Enquanto em outras respostas questões com inferências ainda mais sugestionadas pela análise dos detalhes da fotografia são expostas. Nas respostas desse tipo, as pessoas da fotografia são interpretadas como sendo da mesma família, que o menino que aparece possivelmente varrendo não possui família, que o chefe está supervisionando o trabalho da criança ou então está mandando que ela execute esse trabalho, que as crianças ao fundo zombam do menino trabalhador. Algumas respostas indicaram a atividade fabril com base na observação dos equipamentos afirmando que era uma fábrica de leite, de vinho, lugar de costura, de produção de fios ou de papel toalha. Uma resposta se voltou para temporalidade da foto afirmando que ela é antiga por conta das roupas usadas pelas pessoas.

FIGURA 38- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 30

a) O que essa fonte histórica te faz pensar?

Que o homem está obrigando as crianças a trabalhar em uma fábrica de leite

LEGENDA: “Que o homem está obrigando as crianças a trabalhar em uma fábrica de leite.”

FONTE: A AUTORA

Nessas respostas pode-se perceber que o grupo consegue articular de maneira interessante os detalhes da fotografia com o conteúdo substantivo que se refere ao trabalho infantil. Assim, a fotografia mobiliza conceitos importantes que provavelmente foram explorados em algum momento do Ensino Fundamental I. Enquanto que, no outro grupo de respostas, o pensamento é mobilizado em torno das observações detalhistas, o que suscitou inferências sobre sentimentos e atitudes.

Na pergunta da letra “b”, foi pedido que expusessem suas “adivinhações” a respeito da época em que a fotografia foi feita. Em 15 respostas, as/os estudantes tentaram adivinhar o ano da produção fotográfica. Quanto à isso é muito interessante notar que na maioria das questões as datas se aproximam muito de uma real data contextualizada à época da massiva utilização do trabalho infantil nas fábricas de tecelagem, tanto europeias quanto brasileiras. Além disso, é bastante inquietante perceber que a palavra “época” foi a possível causadora da tentativa de aventar hipóteses sobre a data da fotografia.

FIGURA 39- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 31

b) O que você consegue adivinhar sobre essa época olhando essa fonte?

Poderia fer ocorrido por 1920 a 1930, estavam em alguma fábrica.

LEGENDA: “Poderia fer ocorrido por volta de 1920 a 1930, estavam em alguma fábrica”

FONTE: A AUTORA

Em 09 respostas, o fato de as vestimentas serem diferentes das atuais indicou para esse subgrupo que a foto é antiga. Algumas outras respostas colocam o trabalho infantil como o cerne de suas adivinhações. Em outras respostas, nas quais existe uma variância grande, questões bastantes pontuais são aventadas como hipóteses a respeito do tempo da foto: Que as crianças trabalhavam com limpeza; Que tinha máquinas elétricas; que as crianças trabalharam em fábrica de ferro; Que as crianças não tinham escola e era difícil encontrar vagas; que naquela

época ainda permitiam o trabalho infantil; Que havia mordomia com os ricos e preconceito com os pobres; que havia escravidão; que não existia tecnologia; que as crianças sofriam com o trabalho que realizavam.

FIGURA 40- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 32

- b) O que você consegue advinhar sobre essa época olhando essa fonte?

Que nessa época as pessoas ainda usavam suspensório então isso não foi a tanto tempo

LEGENDA: “Que nessa época as pessoas ainda usavam suspensório então isso não foi a tanto tempo”

FONTE: A AUTORA

Na letra “c” em que foi proposto ao grupo expor sobre o que mais gostariam de saber, a relação entre o adulto a criança da fotografia foi citada algumas vezes. Nessas respostas, indagam se ele é pai ou parente das crianças. A questão que mais despertou a curiosidade foi em relação aos dados pessoais da criança, como qual o nome e idade, assim como o ano em que a fotografia foi feita que também surge como um dos questionamentos em várias respostas.

FIGURA 41- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 33

Quantos anos as pessoas tinham, onde elas estavam, que época era, o que as crianças estavam fazendo e o que os 2 meninos estavam fazendo

LEGENDA: “Quantos anos as pessoas tinham, onde elas estavam, que época era, o que as crianças estavam fazendo e o que os 2 meninos estavam fazendo.”

FONTE: A AUTORA

A questão remuneratória também intrigou o grupo que se interessou por saber quanto ganhava-se pelo trabalho realizado pela criança que aparece em primeiro plano na foto. Os motivos pelos quais a criança trabalha também são incluídas no rol de curiosidades. Outras questões mais pontuais surgem nas respostas: Se o menino trabalhava diariamente; por que o menino está com cara de triste; Se, no momento da foto, o suposto patrão estava brigando; Se o garoto estava sofrendo, pois parece que está sendo humilhado; Se tinha mais pessoas trabalhando e se a fábrica ainda existe; Como era a cidade; qual a condição financeira do

menino; Se o homem era maldoso; Se existiam muitas fábricas com esse tipo de trabalho, entre outras.

FIGURA 42- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 34

Eu gostaria de saber quantos eles ganhavam por mês, qual o nome dessa empresa e se aquele cara e o pai daquele garoto que está varrendo o chão

LEGENDA: “Eu gostaria de saber quantos eles ganhavam por mês, qual o nome dessa empresa e se aquele cara e o pai daquele garoto que está varrendo o chão”

FONTE: A AUTORA

FIGURA 43- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 35

Se aquele homem era maldoso, se os dois meninos eram filhos daquele homem

LEGENDA: “Se aquele homem era maldoso, se os dois meninos eram filhos daquele homem”

FONTE: A AUTORA

Na letra “c”, o grupo respondeu o que faria para conseguir mais informações sobre essas questões. Em 26 respostas a coerência entre as questões de investigação levantadas pelo grupo e as fontes que hipoteticamente buscariam aparecem explicitamente. Documentos como fotografias, entrevistas com familiares, documentos da fábrica, objetos e a própria fábrica aparecem com frequência. Além desses documentos que seriam explorados como fontes, parte do grupo citou a possibilidade de se investigar o site no qual a foto postada e o autor da fotografia foi citado como uma possível pessoa que poderia dizer sobre os motivos das crianças estarem trabalhando.

FIGURA 44- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 36

d) O que você faria para conseguir saber sobre isso?

iria até a fabrica procurar pelo registros das quelas crianças

LEGENDA: “iria até a fabrica procurar pelo registros das quelas crianças”

FONTE: A AUTORA

A internet e o computador também aparecem em duas respostas. A pesquisa sobre a época e sobre os motivos pelos quais havia trabalho infantil também surge como uma

possibilidade assim como “perguntar para a professora”, ir até uma universidade para investigar e “falar” com outros historiadores. As pesquisas de Ashby (2006) e Simão (2015) indicam que o alunado mais novo apela para autoridades a fim de procurar respostas e confirmar suas hipóteses enquanto adolescentes. Segundo Lee, isso acontece por que possuem mais facilidades em questionar a credibilidade das fontes. Porém, Simão (2015) e Azevedo (2017) em seus trabalhos de pesquisa constataram que as/os estudantes possuem mais facilidade no trato com fontes escritas. Entretanto, com os dados e análises recolhidos nessa pesquisa, percebe-se que, na verdade, esse grupo produziu respostas e inferências e usou da imaginação histórica com mais profundidade e até com mais interesse a partir da fonte visual.

FIGURA 45- QUESTÃO 02 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 37

d) O que você faria para conseguir saber sobre isso? *pesquisa*
Pesquisaria em sites, entrevistaria os parentes, falaria com outros historiadores, com pesquisadores e com o fotógrafo que tirou essa foto

LEGENDA: “Pesquisaria em sites, entrevistaria os parentes, falaria com outros historiadores, com pesquisadores e com o fotógrafo que tirou essa foto”

FONTE: A AUTORA

A busca de informações sobre o passado para alguns discentes também seria possível com o acesso a conversas com idosos para saber se acaso eles também trabalhavam quando eram crianças. O que demonstra a capacidade de perceber a amplitude da história e das conexões entre elas.

A busca por fábricas que também utilizavam trabalho infantil é colocada como uma possibilidade.

5.3 QUESTÃO NÚMERO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL

No estudo exploratório, o grupo estudantil atribuiu mais importância aos livros de historiadores para investigar a História. As concepções pedagógicas mais tradicionais que, ao que nos parece, ainda predominam no ensino de História no Brasil, na qual o corpo discente não é protagonista e ocupa uma posição na qual reproduz o conhecimento histórico “transmitido” pelo professorado e/ou pelo livro didático parecem contribuir para a noção de que, antes de qualquer outra opção, o que vale é o que a comunidade científica diz.

Assim, por mais que atualmente o acesso a fontes de informação na *internet* esteja facilitado, na qual também se encontram muitas fontes primárias para o trabalho de investigação histórica, o primeiro instrumento aplicado sugeriu que a fala da autoridade científica precede à busca pelos documentos históricos, embora saibam de sua diversidade. Obviamente, uma sensação de conforto também é saber que o grupo identifica a comunidade científica enquanto de confiança à frente dos jornais, por exemplo¹⁰.

Mas, por ora, o que interessou, primeiramente, para essa pesquisa e para a elaboração do instrumento investigativo principal foi que o grupo deu mais importância à livros de história do que às próprias fontes. Por isso, na atividade número 3 foi disponibilizado a reprodução de uma fonte primária, uma pintura egípcia na qual trabalhadores colhem, selecionam e carregam os grãos de trigo, e uma fonte secundária, e ao mesmo tempo um relato ocular, de Heródoto, famosamente conhecido por afirmar a dádiva que o Nilo representa para a sociedade egípcia. A intenção se concentrou em tentar averiguar a percepção do grupo estudantil sobre uma possível contradição entre as fontes e depois disso, verificar à qual das fontes esse grupo concederia mais importância.

Inicialmente, foi perguntado sobre quem teria feito a pintura. Essa pergunta visou compreender os níveis de inferência ao qual as/os estudantes se atêm. Aventou-se a hipótese de que poderiam imaginar diversas respostas para essa pergunta, mesmo sem ainda ter estudado esse conteúdo substantivo no ano letivo de 2018, apelando para os conhecimentos que já possuem, ou deveriam possuir, acerca dos tempos passados, da Antiguidade e, também, apelando para os conhecimentos mais cotidianos.

Depois, foi perguntado ao grupo sobre o porquê de Heródoto ter a impressão de o Egito ser um presente do Nilo não necessitando de muitos esforços para a colheita do que se planta. Com esse questionamento, o objetivo foi tentar perceber quais argumentos o grupo recorreria: se ao fato de Heródoto ter visitado o Egito, se ao fato dele ter ouvido isso dos sacerdotes ou fato de ter produzido diante desse contexto, uma interpretação histórica. No caso de a primeira opção aparecer como majoritária nos argumentos, o grupo poderia estar dando mais valor à testemunha ocular na produção das interpretações históricas. No caso da segunda opção, dariam mais valor aos depoimentos de pessoas que presenciaram a vida cotidiana do Egito, os

¹⁰ Não se quer agir com pretensão e habitar um lugar de superioridade, mas no que diz respeito às ciências cada qual tem suas especificidades e seu modus operandi. Não é conveniente que as produções jornalísticas, produzidas por outras óticas, com outros métodos, outras finalidades, sejam, então, tomadas como história científica. Não se quer afirmar também com isso, que o grupo tenha ou terá uma postura crítica quando se depararem com os discursos jornalísticos históricos.

sacerdotes. Assim, com isso, poder-se-ia pensar sobre a valoração concedida concernente à produção historiográfica.

FIGURA 46- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL.

3) Observe a imagem abaixo e o trechos escrito para depois fazer o que se pede:

IMAGEM 01- Representação das etapas da produção de trigo no Egito Antigo. Essa imagem é um pedaço de uma pintura produzida por volta de 1500 a.C e foi encontrada na tumba de um escriba egípcio.



TRECHO 01- Escrito por um historiador grego que visitou o Egito.

A maior parte do Egito é uma presente do rio Nilo, como dizem os sacerdotes, e foi essa a minha impressão. Poucos esforços dependem dos egípcios para obter o que plantam.

Texto adaptado: HERÓDOTO. *História*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994, p. 91.

a) Quem você acha que fez essa pintura?

b) Porque você acha que o historiador Heródoto teve essa impressão?

c) A imagem e o trecho o1 apresentam a mesma ideia? Explique:

d) Qual dessas fontes você utilizaria para estudar sobre os egípcios? Porque?

FONTE: A AUTORA

5.3.1 Dados da questão número três

Na questão número três, na qual o grupo estudantil realizou uma relação entre uma pintura egípcia e um trecho do historiador Heródoto, na letra “a” foi pedido que dissessem quem

teria produzido a imagem. A maioria das respostas afirmaram que teria sido o próprio escriba o artista produtor da imagem. Acreditamos que associaram o fato de que por ter isso encontrada em uma tumba pertencente a um escriba, ele mesmo a teria feito. Diante disso, vale, novamente, reafirmar a importância da contextualização histórica acerca das temáticas envolvidas no uso das fontes em sala de aula assim como na necessidade de um trabalho efetivo sobre a crítica acerca das mesmas. Nesse trabalho, as/os estudantes podem ser estimulados a refletirem sobre as perguntas que poderiam ser feitas nesse caso. Será que o fato de a pintura ter sido encontrada na tumba do escriba significa que ele a produziu? Quais outras possibilidades haveriam? Se fizermos uma comparação com os objetos que existem dentro de nossas casas, tudo foi produzido por nós?

FIGURA 47- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 38

a) Quem você acha que fez essa pintura?

os escribas do rei egípcio

LEGENDA: “os escribas do rei egípcio”

FONTE: A AUTORA

Alguns estudantes levaram essas reflexões a cabo para construir hipóteses imaginativas que inserem a possibilidade da participação de outras pessoas na produção da imagem. Muitas respostas também afirmaram, mesmo que vagamente, que antigos egípcios teriam feito a imagem. Outros alunos deram como resposta a possibilidade de que escravizados tivessem feito a pintura enquanto em outras respostas afirmam que pintores que tinham conhecimento acerca das plantações ou então à mando do faraó tivessem realizado a obra. Nessas últimas respostas, o conhecimento prévio acerca do funcionamento da sociedade egípcia foi mobilizado. Porém, algumas respostas afirmam que poderiam ser gregos, comerciantes, sacerdotes e até historiadores!

Cabe aqui destacar a importância de que em sala de aula, a investigação a respeito desse conhecimento ocorra de forma rotineira. É a partir dele que as/ os estudantes partem para elaborarem seus próprios conhecimentos. Além disso, segundo Ashby (2006), nessas atividades, o alunado pode exercitar o desenvolvimento de suposições tão necessárias a construção do conhecimento histórico.

FIGURA 48- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 39

a) Quem você acha que fez essa pintura?

um pintor que tinha conhecimento das plantações.

LEGENDA: “um pintor que tinha conhecimento das plantações”

FONTE: A AUTORA

Nas respostas em que aparece o termo “escravizado” pode-se perceber que as/os estudantes partem do pressuposto de que todo trabalhador no Egito Antigo era escravizado e ignoram a existência do trabalho servil. O trabalho com esses conceitos precisa ser bem articulado com as temporalidades existentes, algo que também deve preceder ao manejo com as fontes em sala de aula.

Na letra “b” que perguntava o porquê de Heródoto ter a impressão de que o Egito é uma dádiva do rio Nilo, a maioria das respostas afirmam sobre a importância desse recurso natural para os egípcios. Tais respostas não levam em consideração a produção do conhecimento histórico e a produção de interpretações, mas repetem a afirmação da fonte do historiador. Essa tendência em repetir informações contidas nas fontes já foi verificada nas pesquisas realizadas por Ashby (2006) e Azevedo (2016).

FIGURA 49- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 40

b) Porque você acha que o historiador Heródoto teve essa impressão?

por que tem um rio bem perto daonde eles vivem
isso facilita eles plantarem.

LEGENDA: “por que tem um rio bem perto daonde eles vivem isso facilita eles plantarem.”

FONTE: A AUTORA

Em duas respostas houve a associação da afirmação de Heródoto com o contato de que teve com um sacerdote. Nessas respostas, ele – o sacerdote- aparece como uma autoridade que poderia ter sido levada em consideração para a construção da ideia do Egito como presente do Nilo. Em duas delas, a religião e o aspecto sagrado do rio são citados como fatores preponderantes para a formação da impressão de Heródoto. Além da mobilização do conhecimento prévio, nesse tipo de resposta o conceito de evidência também é mobilizado pelos estudantes. Nas afirmações que fazem sobre o passado egípcio, se apoiam nas evidências retiradas do trecho escrito pelo historiador grego.

FIGURA 50- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 41

- b) Porque você acha que o historiador Heródoto teve essa impressão?

porque ele ouviu de um sacerdote então ele acha que o rio Nilo tinha alguma religião, então eles achavam que era um presente de deus Nilo.

- c) A imagem e o trecho o1 apresentam a mesma ideia? Explique:

LEGENDA: "porque ele ouviu de um sacerdote, então ele achou que o rio Nilo tinha alguma relação religiosa, então eles achavam que era presente do rio Nilo."

FONTE: A AUTORA

Em algumas outras respostas, há afirmativas de que a visão de Heródoto é fruto do fato dele ter viajado e visto o que escreveu ou então, talvez, por ter morado lá por algum tempo. Em outras duas respostas, imagina-se que o Heródoto teria visto a imagem e produzido tal afirmação. Mais uma vez, o exercício de fazer suposições é colocado em prática pelos estudantes assim como se retira das fontes o suporte evidente para fazer afirmações.

FIGURA 51- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 42

- b) Porque você acha que o historiador Heródoto teve essa impressão?

Por que quando ele foi estudar ele viu coisas desse tipo que ele falou no trecho.

LEGENDA: "Por que quando ele foi estudar ele viu coisas desse tipo que ele falou no trecho"

FONTE: A AUTORA

Na letra "c", a grande maioria das respostas afirma que o trecho de Heródoto e a imagem apresentam ideias diferentes porque na última os egípcios estão trabalhando, se esforçando e isso não seria um presente do Rio Nilo. Em algumas respostas, o fato de o rio não estar representado na imagem também foi uma das justificativas para afirmar o não. Uma das respostas chama a atenção pois nela a justificativa se dá em torno do fato de que a afirmação sobre o Egito ser um presente do Nilo é uma opinião de um historiador que não menciona a produção de trigo. Nesse ponto, pode-se dizer que as/os estudantes, através do cruzamento de duas fontes conseguem proceder com o questionamento avaliando dessa maneira a parcialidade delas. Isso ficou bem claro em uma das respostas que coloca o fato de o historiador não ser um trabalhador que lida com a agricultura e que trabalha de baixo do sol, e por isso ele diz que são poucos os esforços necessários para que a plantação de se desenvolva. Dessa maneira, atividades desse tipo que exigem análises e confronto de fontes que envolvam diferentes

perspectivas parecem ser profícias no sentido de contribuírem para o desenvolvimento e progressão do pensamento histórico estudantil.

FIGURA 52- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 43

c) A imagem e o trecho o1 apresentam a mesma ideia? Explique:

Não, pois na Imagem mostra os “escravos” trabalhando, mas no trecho fala sobre o Rio Nilo, e não de trabalho.

LEGENDA: “Não, pois na imagem mostra os “escravos” trabalhando, mas no trecho fala sobre o Rio Nilo, e não de trabalho”

FONTE: A AUTORA

Entre as justificativas para as respostas que afirmaram que as duas fontes apresentam a mesma ideia, algumas delas dizem que a colheita do trigo dependia do rio Nilo e que na imagem é representada a colheita que o historiador diz ser fácil de ser feita. Nesse pequeno número de respostas, percebe-se que o grupo repetiu a informação da fonte secundária e associou a mesma à imagem. Dessa forma, utilizam-na como se fosse uma prova para as palavras de Heródoto sem entrar no mérito da dependência ou não do esforço humano.

FIGURA 53- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 44

c) A imagem e o trecho o1 apresentam a mesma ideia? Explique:

Sim, pois os 2 tem a ideia de plantar

LEGENDA: “Sim, pois os dois tem a ideia de plantar”

FONTE: A AUTORA

Na letra “d”, 26 estudantes escolheram a fonte imagética se tivessem que estudar sobre os egípcios; 1 disse que escolheria as duas; 6 que escolheriam o trecho escrito por Heródoto e 01 disse que pesquisaria na Wikipédia.

Entre as respostas que escolheriam a imagem, as justificativas giram em torno da afirmação de que a imagem mostra o que acontecia, porque “se consegue entender o que estava acontecendo”, dá informações sobre as roupas que usavam, como plantavam, de que “cor” os egípcios eram. Outras respostas afirmam que com a fonte visual pode-se saber mais sobre os egípcios na medida em que se pode retirar mais informações dela. Outras duas respostas afirmam ser mais fácil entender sobre os egípcios através da imagem e uma resposta em especial chama a atenção quando diz que a imagem não é o que uma pessoa pensa – fazendo um contraponto com a afirmação de Heródoto-, mas ela mostra a verdade.

FIGURA 54- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 45

d) Qual dessas fontes você utilizaria para estudar sobre os egípcios? Porque?

a imagem por que mostra o que tá acontecendo co que eles estão fazendo a representação dos elos da sa- produção do trigo

LEGENDA: "a imagem por que mostra o que tá acontecendo o que eles estão fazendo a representação da produção de trigo"

FONTE: A AUTORA

Já o pequeno grupo de 6 pessoas que afirmam que usariam o trecho do historiador como fonte, o fato de Heródoto ter visitado o Egito aparece como autoridade enquanto o fato da imagem ter sido encontrada em uma tumba e ninguém poder ter certeza de que era de um escriba, é um contrapeso para essa escolha. Em outras duas respostas, afirma-se vagamente que por fazer referência ao Nilo, a fonte secundária seria escolhida. Em outra resposta há a afirmativa de que nela há mais informações sobre o lugar.

FIGURA 55- QUESTÃO 03 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 46

d) Qual dessas fontes você utilizaria para estudar sobre os egípcios? Porque?

o trecho. Por que foi um historiador grego que visitou o Egito, já na foto foi encontrada em uma tumba, que ninguém pode dizer que era de um escriba egípcio.

LEGENDA: "o trecho. Por quê foi um historiador grego que visitou o Egito, já na foto foi encontrada em uma tumba, que ninguém pode dizer que era de um escriba egípcio."

FONTE: A AUTORA

5.4 QUESTÕES NÚMERO 04 DO ESTUDO PRINCIPAL

No instrumento exploratório o grupo estudantil envolvido na pesquisa identificou diversos documentos históricos como fontes, porém em sua maioria, as fontes eram visuais e materiais. Surgiu, a partir dessa constatação, o questionamento sobre as motivações para não apontarem fontes escritas, inclusive porque essas foram as que tiveram mais indicações a respeito da importância para a produção das pesquisas históricas. Aventou-se a hipótese de que não conseguiram identificá-las porque estariam como que diluídas ao texto do livro didático. Por isso, na questão número 4 do estudo principal, solicitou-se ao grupo estudantil

que encontrassem e indicassem a página de uma fonte histórica escrita no livro didático que utilizam em sala de aula. Pois, há que se considerar que uma coisa é dizer para o aluno que um documento histórico, no caso, escrito é uma fonte. Outra, é que ele próprio identifique o possível uso que se pode fazer de algo escrito como fonte histórica.

FIGURA 56- QUESTÃO 04 DO ESTUDO PRINCIPAL.

4) Encontre em seu livro didático, uma fonte escrita e anote a página em que ela está: _____

FONTE: A AUTORA

5.4.1 Dados da questão número quatro

Na quantificação das respostas do grupo que participou do estudo principal, a maior parte delas não identificou fontes escritas. Essas foram encontradas por 12 estudantes. Sendo que, três dessas fontes são secundárias e 9 são primárias. Porém, somente 3 indicações selecionaram páginas em que não havia nenhum tipo de fonte, ou seja, selecionaram o próprio texto do livro didático. Muitas páginas que foram selecionadas apresentam fontes materiais como objetos e construções. Somente 1 fotografia e 1 pintura foi indicada.

Dessa forma encontra-se nessa questão de análise uma dificuldade em classificar as fontes, mas de nenhuma maneira as fontes passam desapercebidas pelas/pelos estudantes. Há também que se destacar o apelo que os as fontes materiais, principalmente os objetos do passado possuem nesse grupo. Os objetos foram indicados 10 vezes.

5.5 QUESTÃO NÚMERO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL

Na atividade número 5, o grupo participante da pesquisa foi questionado acerca das perguntas que fariam numa possível entrevista para descobrir sobre o passado de uma pessoa ou da família dela. Essa atividade foi elaborada justificando-se no fato de que a entrevista foi a fonte escolhida em segundo lugar pelo grupo estudantil do primeiro estudo. Lembrando que ficou atrás do documento por poucos números. Sendo essa então uma fonte na qual o grupo deposita bastante valor atribuindo isso a possibilidade, segundo as explicações que deram para essa escolha no estudo exploratório, de conhecer os modos de vida, observar as expressões das pessoas entrevistadas como uma pista do que o entrevistado sente em relação às histórias que contam, nessa atividade objetivou-se identificar que tipo de perguntas fariam no caso de uma entrevista.

O que interessa a esse grupo do sexto ano no que diz respeito às histórias de vida? Será que expandem seus questionamentos para o contexto da época? Ou será que focam na vida pessoal, nos acontecimentos rotineiros? Será que fazem, nessas perguntas, relação com a atualidade e com a própria vida deles? Foram questões que emergiram das análises do estudo exploratório e que esperávamos compreender com mais profundida a respeito de tantos e tantas estudantes escolheram-na para uma pesquisa hipotética. Além disso, foi mencionado em algumas respostas a possibilidade de que com as entrevistas seria possível recolher mais informações sobre onde pesquisar sobre a vida da pessoa ou da família. Assim, também nos inquietou saber se o grupo participante do estudo principal iria mencionar perguntas desses tipos.

FIGURA 57- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

FONTE: A AUTORA

5.5.1 Dados da questão número cinco

Na questão número 5 na qual o grupo respondeu sobre quais perguntas fariam no caso de entrevistar uma pessoa com a finalidade de investigar a história de vida dela, as questões que aparecem em maior número dizem respeito a informações ligadas aos dados pessoais como data e local de nascimento. Em seguida, a investigação sobre a ancestralidade, sobre a vida conjugal e descendentes da pessoa também aparece como uma das questões que mais interessam ao grupo. Entre essas questões algumas são mais específicas, como por exemplo, em uma das respostas a curiosidade em saber se já houve algum “bandido” na família é exposta assim como em uma das respostas a questão econômica – se a família era rica/pobre- é citada como um possível problema de pesquisa.

FIGURA 58- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 47

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

eu perguntaria sobre seu passado e sobre o passado do
ancestrais dele e também onde da morava cidade nome e sobrenome.

LEGENDA: "Eu perguntaria sobre seu passado e sobre o passado do ancestrais dele e
 também onde ela morava cidade nome e sobrenome"

FONTE: A AUTORA

FIGURA 59- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 48

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

que tipo de pessoas eram? já teve um bandido na família? quantos anos você tem?

LEGENDA: "que tipo de pessoas eram? Já teve um bandido na família? Quantos anos você
 tem?"

FONTE: A AUTORA

Os aspectos mais gerais relacionados ao passado são inseridos em 05 respostas. Nessas, as/os estudantes perguntariam a pessoa sobre como era o passado, como ela viveu nele, ou sobre como era a época.

FIGURA 60- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 49

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

o nome dele onde naceu e quatro naceu
como é a época se ele tem filho se tem esposa onde

mora
 6) Entre as opções de fontes abaixo, qual você utilizaria para pesquisar a vida de uma pessoa?

LEGENDA: "o nome dele onde naceu e quatro naceu como era a época se ele tem filho se
 tem esposa onde mora"

FONTE: A AUTORA

A moradia da suposta pessoa e sua história de vida a ser pesquisada é um dos temas bastante correntes entre as respostas: em cerca de dez perguntas questões como onde a pessoa morava, onde dormia, qual foi a última vez que visitou o lugar onde nasceu e que relação tinha

com esse lugar são citadas como problemas de pesquisa. O mundo do trabalho surge em 8 respostas, as quais se referem a onde pessoa trabalhava e, em menor número, se trabalhava quando era criança. Em uma das respostas, a curiosidade em saber se havia sofrimento na execução do trabalho também é citada.

Sobre a vida cotidiana, um pequeno grupo coloca como uma possível questão a ser investigada, a vestimentas e se a pessoa possuía carro. Sobre a vida mais íntima, em uma resposta uma/em estudante relatou que pediria para a pessoa contar histórias emocionantes ocorridas. Em duas respostas, a questão a ser investigada se relaciona a vida criminal da pessoa, se teria ou não, ou se fez uso de substâncias, que no Brasil, são ilegais.

FIGURA 61- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 50

- 5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

Nome, idade, histórias emocionantes, pediria que ela fizesse um pequeno resumo de sua vida, e iria pedir também os amigos dela para saber a personalidade dela.

LEGENDA: “nome: idade: histórias emocionantes, pediria que ela fizesse um pequeno resumo de sua vida, e iria pedir também os amigos dela para saber a personalidade dela.”

FONTE: A AUTORA

A respeito da vida escolar, em uma resposta surgiu a curiosidade em saber se a professora “dava reguadas na mão e mandava ajoelhar no milho” assim como somente em uma resposta surgiu a curiosidade em saber se quando a pessoa era criança era feliz.

FIGURA 62- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 51

- 5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

Eu perguntaria como foi seu passado? você sofreu trabalho infantil? Você foi uma criança feliz?

LEGENDA: “Eu perguntaria como foi seu passado? você sofreu trabalho infantil? você foi uma criança feliz?”

FONTE: A AUTORA

Na última categoria de respostas, 4 se relacionam ao aproveitamento da entrevista para pedir à pessoa entrevistada que lhes forneça outras fontes de pesquisa como documentos, fotografias e lembranças ou pediriam para que a pessoa escrevesse um relato com o resumo de sua vida. Além dessas, duas respostas afirmam que solicitariam o contato de amigos da pessoa para que eles contassem a respeito da personalidade da pessoa investigada.

FIGURA 63- QUESTÃO 05 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 53

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

Oi, Qual seu nome? Posso ter acesso à alguns documentos seu? E de seus familiares?

LEGENDA: “Oi, qual seu nome? Posso ter acesso à alguns documentos seus? E de seus familiares?”

FONTE: A AUTORA

5.6 QUESTÃO NÚMERO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL

No estudo exploratório, uma carta disponibilizada como uma das opções de fontes possíveis para a construção da história de vida de uma pessoa ficou em terceiro lugar na escolha ficando para trás do documento e da entrevista. Apesar disso, como já exposto a possibilidade da carta se revelou potencialmente como uma fonte a partir da qual inferências mais complexas poderiam ser realizadas quando atreladas às histórias de vida.

Porém, no decorrer da análise, questionamos se a opção pela carta ter ficado em terceiro lugar não teria relação com o fato de que seu uso, atualmente, não faz parte vida da maioria das/dos estudantes nesse faixa etária e, aliás, com o advento da correspondência eletrônica e das redes sociais já não faz mais na de muitos adultos. Por isso, objetivou-se investigar se entre as opções de cartas, *google, facebook*, ou entrevistas qual dessas o grupo iria preferir. Foi solicitado que explicassem a escolha para nos clarificar acerca das possibilidades que o grupo estudantil encontra no uso dessas opções como fontes históricas. Assim, inquietou-nos, primeiramente, investigar a respeito da preferência entre cartas, veículo de comunicação mais tradicional, ou aparatos encontrados na internet- algo tão rotineiramente presente na vida juvenil- ou ainda se mesmo com essas opções, o grupo ainda optaria pelas entrevistas.

FIGURA 64- QUESTÃO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL.

6) Entre as opções de fontes abaixo, qual você utilizaria para pesquisar a vida de uma pessoa?

- () cartas
- () google
- () facebook
- () Entrevista

a) Explique sua resposta:

FONTE: A AUTORA

5.6.1 Dados da questão número seis

Na questão número 6, o grupo marcou entre as opções disponíveis, qual fonte escolheria para pesquisar a vida de uma pessoa e, em seguida, justificaram a escolha. A maior parte dos alunos escolheu a entrevista, reafirmando, inclusive o resultado do estudo exploratório. Essas respostas somaram um total de vinte e entre as justificativas estão a crença no fato de que numa entrevista a pessoa não mentiria em oposição ao suposto fato de que nas redes sociais elas “podem” mentir ou criar perfis falsos.

FIGURA 65- QUESTÃO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 54

a) Explique sua resposta:

Porque daí a pessoa está falando a verdade
você não sabe se a internet está falando
a verdade sobre a pessoa.

LEGENDA: “Porque daí a pessoa está falando a verdade você não sabe se a internet está falando a verdade sobre a pessoa.”

FONTE: A AUTORA

Em outro conjunto de respostas, justificam a escolha contrapondo com as informações que poderiam ser retiradas por meio da internet, conjectura-se que a pessoa cuja história seria investigada pode não ter tido acesso às redes sociais e computadores na época em que ela viveu. Já em um outro conjunto as respostas giram em torno de justificar a escolha porque com a produção dessa fonte seria possível acessar informações mais facilmente e “na hora” sem restar dúvidas. Além disso, em uma das respostas aparece que, durante uma entrevista, se encontraria as exatas informações que interessaria à estudante ou ao estudante. Em duas respostas foi citado

o fato de que poderiam pedir informações pessoais sobre como viviam quando era criança e se teria objetos para mostrar sobre a época em que viveu além de que, supõe-se, que poderia perguntar à pessoa se teria segredos a contar.

FIGURA 66- QUESTÃO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 55

a) Explique sua resposta:

Porque ela pode me responder coisas pesuais como ela vivia quando criancas e se teria objetos para me mostrar.

LEGENDA: “Porque ela pode me responder coisas pesuais como ela vivia quando criancas e se teria objetos para me mostrar”

FONTE: A AUTORA

O *google* foi marcado 7 vezes pelo grupo como uma possível fonte a ser utilizada. Entre as justificativas está a crença de que através dessa ferramenta de pesquisa se encontra tudo o que se quer saber sobre a vida de uma pessoa, ou porque tem uma variedade de opções muito grande- provavelmente se referindo aos sites de pesquisa, ou porque tem muitas informações disponíveis. Em uma das respostas, se afirma que o uso de cartas não é moderno, se a pessoa já tiver morta ou desaparecida não há como realizar uma entrevista sendo assim o *google* uma boa opção de pesquisa. Em outra resposta, a ferramenta virtual é caracterizada por conter informações sobre o passado.

FIGURA 67- QUESTÃO 06 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 56

a) Explique sua resposta:

Por que o google apresenta o que eu preciso saber sobre a vida dessa pessoa.

LEGENDA: “Por quê o google apresenta o que eu preciso saber sobre a vida dessa pessoa”

FONTE: A AUTORA

O *facebook* é escolhido entre as opções disponíveis em quatro respostas que afirmam que nessa rede social é possível encontrar fotos da pessoa e da família, do lugar onde mora, lugares que frequenta. Outra resposta justifica essa escolha dizendo que através da rede social seria possível saber com a pessoa vive.

Somente em três respostas as cartas seriam escolhidas como opção de fonte. As justificativas afirmam que essa opção seria a mais fácil caso a pessoa já tivesse morrido ou caso ela não tivesse tido acesso a ferramentas virtuais além de que nesse caso a entrevista também não seria possível.

5.7 QUESTÃO NÚMERO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL

O objeto disponibilizado no estudo exploratório como opção de escolha para uma possível pesquisa foi pouco escolhido como importante sendo o mais escolhido na categoria de “menos importante”. Mas, na mesma situação da fotografia, quando perguntados sobre o que fazer se um historiador lhes pedisse ajuda para reconstruir a história familiar deles, muitos mencionaram com justificativas muito interessante, que forneceriam objetos de apreço da família.

Quanto ao fato de não terem optado pelo objeto, um telefone antigo, foi questionado se isso se relacionaria com o desconhecimento acerca da importância que teve no contexto daquela época, o uso desse aparelho. E, por isso, no instrumento de pesquisa principal aplicado foi disponibilizado a representação fotográfica de uma boneca. Perguntou-se sobre os motivos que levaram o objeto a ser preservado e/ou guardado por uma mulher. Na intenção de que com os dados obtidos a partir das respostas do grupo, pudéssemos aprofundar a análise proveniente do estudo exploratório: que estudantes do sexto ano possuem uma certa consciência a respeito da seleção realizada de documentos históricos do passado que sobrevivem para o presente.

Logo após foi solicitado que o grupo respondesse sobre as inferências que faria a respeito da história de vida da mulher que teria guardado aquele objeto. Isso porque os objetos se revelaram como possibilidades de inferências e questionamentos mais complexos tendo a ver com a curiosidade a respeito das relações que as pessoas mantêm umas com as outras quando explicaram os motivos que os levaram a escolher o objeto como fonte no estudo exploratório. Na intenção de investigar mais sobre as possíveis inferências que fazem, se plausíveis ou fantasiosas, por exemplo, elaborou-se essa questão.

Finalizando o estudo, o grupo respondeu se interferiria nas respostas anteriores se eles soubessem que o objeto não foi guardado pela mulher. Assim, objetivamos compreender como o grupo se relaciona com a contextualização do objeto dando mais ou menos importância a uma informação que cerca a fonte de possibilidades limitadas.

FIGURA 68- QUESTÃO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL.

7) Este objeto foi guardado durante os anos de vida de uma mulher. Ele foi encontrado dentro de uma gaveta no armário do quarto dela. Observe-o:



a) Porque você acha que ela preservou ele?

b) o que você consegue saber sobre a história de vida dessa mulher observando esse objeto?

c) Se você soubesse que ele não foi guardado, isso mudaria seu pensamento? Porque?

FONTE: A AUTORA

5.7.1 Dados da questão número sete

Na letra “a” da questão número sete, o grupo respondeu sobre as hipóteses que possuem a respeito dos motivos pelos quais o objeto foi preservado durante os anos de vida dela. Na maioria das respostas, as/os estudantes criam hipóteses a respeito da importância do objeto para a mulher podendo ele ser um presente ganhado em uma ocasião ou por uma pessoa especial, uma lembrança, algo raro e significativo que reporta a um fato importante da história dela, algo que teria um valor sentimental, por gostar de guardar lembranças e de objetos antigos, por lembrar alguém já falecido. Outras seis repostas conjecturam sobre a possibilidade de ser um objeto relacionado à cultura da pessoa em questão. Em uma das respostas, aventa-se a

hipótese de o objeto ter sido importante durante a infância da pessoa e em duas de que o objeto foi guardado por ter sido considerado bonito.

FIGURA 69- QUESTÃO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 57

a) Porque você acha que ela preservou ele?

porque era muito importante para ela
ou podia ser uma coisa de erar

LEGENDA: “porque era muito importante para ela ou podia ser uma coisa de (...)"

FONTE: A AUTORA

FIGURA 70- QUESTÃO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 58

a) Porque você acha que ela preservou ele?

eu acho que ela preservou ela por que ela achava
essa boneca muito bonita.

LEGENDA: “eu acho que ela preservou ela porque ela achava essa boneca muito bonita.”

FONTE: A AUTORA

Na letra “b”, as inferências do grupo sobre a história da mulher a partir do objeto, em 22 duas respostas se direcionam a afirmar sobre a ancestralidade da pessoa dizendo que a mulher que teria guardado a boneca era asiática- chinesa ou japonesa- ou que já havia morado no Japão. Um grupo menor afirma que a mulher gostava de bonecas e de coisas antigas ou então que quando viajava comprava objetos. Outras respostas inferem sobre questões mais complexas: que a mulher foi uma criança feliz; que ela é organizada e alegre; que ela era rica e de idade; que ela gostava de se arrumar e de colecionar objetos; que ela gostava de viajar; que ela apegada com o objeto e que se sentia melhor com ele.

FIGURA 71- QUESTÃO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 59

b) o que você consegue saber sobre a história de vida dessa mulher observando esse objeto?

que talvez ela viajou para outros lugares e
deixou comprando. Ou talvez era sua boneca
de infância que ganhou de sua mãe que talvez tenha

c) Se você soubesse que ele não foi guardado, isso mudaria seu pensamento? Porque?

LEGENDA: “que talvez ela viajou para outros lugares e acabou comprando. Ou talvez era sua boneca de infância que ganhou de sua mãe que talvez tenha morrido”

FONTE: A AUTORA

Na letra “c” o grupo respondeu sobre o que mudaria no pensamento deles caso soubessem que o objeto não foi guardado. Vinte e duas respostas afirmaram que mudariam suas

hipóteses e as justificativas variaram bastante. Em quatro respostas, o valor sentimental que poderia ser atribuído ao objeto teria que ser abandonado; em outra resposta, a hipótese seria a de que a mulher não gosta de bonecas; em outras, variadas hipóteses surgem: de que seria mais difícil saber sobre a história da mulher, que o objeto poderia não ser dela, que não haveria fatos a serem estudados, ou a pessoa “guardou por guardar” e que ela poderia ter comprado a boneca somente por achá-la bonita.

FIGURA 72- QUESTÃO 07 DO ESTUDO PRINCIPAL. EXEMPLO 60

b) o que você consegue saber sobre a história de vida dessa mulher observando esse objeto?

Eu consigo saber que ela é chinesa e gostava de bonecas chinesas.

c) Se você soubesse que ele não foi guardado, isso mudaria seu pensamento? Porque?

Sim por quê dai eu ia pensar que ela não gostava de bonecas.

LEGENDA 1: “Eu consigo saber que ela é chinesa e gostava de bonecas chinesas”

LEGENDA 2: “Sim por quê dai eu ia pensar que ela gostava de bonecas”

FONTE: A AUTORA

Entre as respostas da questão “c”, nove estudantes que optaram pelo “sim” dizem que da mesma forma a boneca poderia ter sido ganhada de alguém especial; que mesmo assim o objeto continuaria sendo uma fonte histórica e que ela poderia ter sido roubada ou perdida.

No próximo item, procederemos a análise referente às aproximações e distanciamentos entre os dados do estudo exploratório e do principal. Apesar dos objetivos que envolvem o uso metodológico dos dois instrumentos não dizerem a respeito de uma comparação, consideramos ser importante e muito válido tecer uma reflexão em torno dos dados obtidos nos dois estudos, o exploratório e o principal, que permitem alguns apontamentos acerca do relacionamento dos dois grupos estudantis envolvidos na pesquisa com as fontes históricas.

5.8 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS DADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO COM OS DO ESTUDO PRINCIPAL

Nessa seção, algumas considerações serão traçadas acerca dos dados obtidos no estudo exploratório e no principal no sentido de abordar ponderações relativas ao relacionamento dos grupos de sexto ano com as fontes históricas selecionadas para essa investigação. Para isso,

procedemos com uma categorização da análise pautada na tipologia das fontes históricas a fim de agrupar as reflexões.

5.8.1 Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes escritas e oficiais

Entrelaçando os dados do estudo exploratório com os do estudo principal sobre o relacionamento do grupo estudantil do sexto ano com as fontes escritas e oficiais, pode-se então traçar um panorama acerca de como elas são entendidas e, para além disso, qual impacto gera esse uso na produção do conhecimento histórico escolar. Primeiramente, destaca-se que as fontes oficiais não foram, pelo grupo participante da pesquisa, criticadas nem externamente e nem internamente. Em nenhuma das respostas surgiram dúvidas quanto à veracidade das informações ali contidas, pois o grupo as tomou como verdade. Assim, esse tipo de documento histórico quando utilizado pelo grupo estudantil como fonte parece assegurar uma caminhada em solo firme e talvez esse seja o motivo real que fez com que os grupos a escolhessem como a fonte mais importante para uma pesquisa, no caso do estudo exploratório, e afirmarem positivamente e majoritariamente para seu uso, no caso do estudo principal.

Nos dois instrumentos aplicados as justificativas para a escolha e uso dos documentos oficiais se assemelham e giram em torno da possibilidade de a partir deles se recolher dados pessoais básicos das pessoas cujas histórias seriam hipoteticamente investigadas. Em poucas repostas, a temática se ampliou para além dessa recolha. Nesse ponto, parece certeiro afirmar que o grupo não se ateve a detalhes e a temáticas relacionadas aos conteúdos substantivos que conectariam as histórias de vida a contexto econômicos e políticos.

No estudo exploratório, quando o grupo foi questionado sobre o que faria para ajudar um historiador a pesquisar sobre a família de cada um, os documentos pessoais foram bastante citados. Isso também revela que a importância dada a esse tipo de fonte é grande e a tomam como confiável, além de saberem que ali há informações realmente importantes para construção da trajetória histórica de uma pessoa ou família.

Quanto às questões investigativas que propõem a partir desse tipo de fonte, elas acabam por reafirmar o interesse dos grupos por temáticas relacionadas às esferas privadas, familiares e/ou locais. É notório o interesse do grupo por questões íntimas das histórias de vida. Isso também se confirma na prática docente de anos com grupos de sexto ano. Os aspectos cotidianos e da vida privada chamam a atenção nesse faixa etária. Apesar desse enfoque ser menosprezado e por vezes tido como menos importante para as aulas de História do Ensino Fundamental II— uma observação também decorrente do contato com o professorado de história- fica a pergunta: porque não partir dos pormenores da vida rotineira das pessoas comuns

para então se ampliar as discussões? Essa não seria uma forma de partir das demandas dos grupos estudantis? Acaso as permanências e transformações não são também encontradas nos hábitos alimentares,性uais e de lazer, por exemplo? Acaso a política e economia não está na maneira de se vestir, de falar, de comer ou nas constituições familiares?

Essas reflexões que expomos podem ser tomadas como orientadoras de uma prática docente que privilegie os grupos estudantis como centro das aprendizagens nas quais seus interesses possam mobilizar a ampliação do conhecimento acerca das experiências do passado contribuindo para a formação de uma consciência histórica mais complexa.

5.8.2 Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes fotográficas

A partir das análises das questões do estudo exploratório que envolveram fontes históricas fotográficas, percebeu-se que o grupo colaborador da pesquisa não elenca, num primeiro momento, a fotografia como uma das possibilidades de fonte mais importante na situação em que haja outras fontes disponíveis. Aventamos a hipótese de que frente a documentos oficiais, que parecem possuir um peso grande para a determinação da escolha dos alunos de fontes que consideram mais importantes, e frente a possibilidade de entrevistas, que parecem seduzir as/os estudantes quanto a possibilidade de perguntar e através dessas perguntas conhecer “tudo” sobre o passado, as fontes fotográficas ficam relegadas a um segundo plano.

Esse ponto chama a atenção e pensamos ser necessário um trabalho em sala de aula mais aprofundado acerca dos vários tipos de documentos que podem ser transformados em fontes durante uma pesquisa histórica. Nesse trabalho, a reflexão sobre o acesso ao passado que acontece de forma indireta, a necessidade da criticidade envolvendo o manejo com as fontes e a contextualização de sua produção podem contribuir para o alargamento da compreensão estudantil sobre a produção do conhecimento histórico científico e escolar. Pensamos também que somente a prática, ou seja, o contato das/dos estudantes com fontes diversas e em vários momentos da aprendizagem histórica é capaz de mobilizar essa reflexão.

Porém, no estudo exploratório, o grupo indicou, em muitas vezes, o uso da fotografia para a pesquisa sobre a sua própria história familiar. Por vezes a tomou como uma fonte segura através do qual a possibilidade de se conhecer sobre o passado existe em grandes proporções. Esses dados parecem mostrar a compreensão complexa do grupo acerca das várias temáticas que podem ser exploradas quando do estudo ao estudo da história. Assim, para além de dados e questões pontuais, as fotografias abririam possibilidades de outros temas investigativos. Foi o que se percebeu também no estudo principal dessa pesquisa. Tendo uma fotografia disponível, o grupo colaborador inferiu sobre questões importantes e contextualizadas. A fotografia

também foi capaz de mobilizar uma série de “curiosidades” no grupo estudantil. Podemos dizer que as curiosidades são a alavanca da ciência.

E, também podemos dizer que as curiosidades são recursos pedagógicos riquíssimos que atuam como disparadores da aprendizagem. No ensino de história, essas curiosidades, assim como as hipóteses que as/os estudantes expõem, podem e, a nosso ver, devem fazer parte da rotina de aprendizagens sobre o passado relacionadas à construção do conhecimento. Mais do que responder certo, com as/os estudantes pode-se estimular a elaboração de hipóteses, a exposição de interpretações a partir de perguntas e questionamentos que possuem quando se deparam com as fontes que o professorado ou o livro didático disponibiliza. E os resultados dos dados que foram analisados até aqui, indicam que as fotografias são ótimas opções para que esse trabalho seja feito. Nos apoiamos nas ideias de Rüsen (2011) para reafirmar a importância da interpretação na produção do conhecimento histórico. É dessa maneira, que se constrói a História científica a partir do uso de fontes e da transformação de acontecimentos passados em histórias que podem, então serem narradas.

Nesse processo, as histórias ganham sentidos que são capazes de orientar as ações práticas da vida cotidiana entrelaçando passado, presente e futuro. Essa dinâmica se opõe de maneira significativa à reprodução das histórias passadas, que dotadas de um sentido próprio externo ao alunado, se perpetua de maneira dogmática na qual esse é alienado da construção de seu próprio conhecimento.

Destacando-se o fato de que, ao longo desse processo, a fotografia não pode ser tomada, obviamente, como, nas palavras de Ginzburg, “janelas escancaradas para o passado”. Se num primeiro momento, as/os estudantes manejam essas fontes dessa forma, uma das alternativas é questioná-los e até realizar um trabalho em sala de aulas com as fotografias de que dispõe em seus arquivos familiares. Impressas em suportes virtuais, o conjunto de fotografias de alguém do grupo pode ser analisando pela turma. Num jogo de “o que conseguimos adivinhar sobre essa família”, o grupo poderá refletir sobre as possibilidades de acesso ao passado. Com essa atividade, talvez possam perceber que as interpretações que o grupo, por vezes, não corresponderá com a própria visão que a/o dono das fotografias possui de sua trajetória histórica. Além disso, o fato de que em fotografias de arquivos familiares ser comum encontrarmos o registro de acontecimentos selecionados e, geralmente, felizes, pode também levar à reflexão sobre os recortes e selecionamentos dos vestígios e momentos do passado. Assim, a crítica necessária às fotografias enquanto fontes pode começar a ser construída no sentido de que compreendam sobre a parcialidade delas e também das interpretações que são provenientes de seus usos.

No estudo principal, através dos dados recolhidos da questão 02, podemos inferir, por ora, que as fotografias aparecem como um tipo de fonte que mobiliza e desperta questões muito variadas e complexas no grupo estudantil. Muito atentos aos detalhes da foto, o grupo lançou uma série de questionamentos, de inferências e de hipóteses com um nível de contextualização um tanto quanto coerente. Na hipótese de buscarem outras fontes de informação o leque de opções também foi grande e coerente. O fato da fotografia se relacionar a um conteúdo no qual a infância está presente pode ter favorecido as análises e questionamentos do grupo, pois é interessante notar que diferentemente do suposto uso da fonte documental da questão número 01 do estudo principal, os interesses do grupo, apesar de muitos expressarem a curiosidade acerca dos dados pessoais das crianças da foto, perpassam as histórias mais pontuais e locais chegando a níveis mais estruturais. Pois, na análise que as/os estudantes realizaram na questão de número 02 temáticas como a exploração do trabalho infantil, as desigualdades sociais e as condições de vida que levavam as crianças trabalhadoras do passado foram levantadas. O que demonstra não só o interesse do alunado por questões políticas e econômicas assim como revela um potencial muito grande para, tal como Benjamin nos chama atenção, resgatar os sofrimentos e as histórias de sujeitos históricos que podem ser perdidas no tempo.

Aventamos também a hipótese de que, no caso desse tema ter sido recorrente nos anos escolares do Fundamental I, o conhecimento do contexto no qual o trabalho infantil nas fábricas está situado pode ter favorecido os resultados. O que novamente demonstra a importância do conhecimento prévio do alunado que sendo ponto de partida, parece facilitar o aprendizado e progressão dele.

5.8.3 Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes pictográficas

Analizando os dados dos dois estudos, percebe-se que a imagem pictórica parece chamar mais a atenção do grupo diante do número expressivo de respostas que a escolhem na situação hipotética da realização de uma pesquisa. O apelo visual costuma atuar significativamente para as/os estudantes dessa faixa etária. Assim, apesar de os dados do estudo exploratório indicarem a preferência por livros de história à fontes históricas primárias, a chance de utilizar um documento histórico imagético é privilegiada em detrimento da literatura dos historiadores.

Nesse ponto, pensamos que a própria frase no comando da questão 3 usada no estudo exploratório como uma alternativa para as/os estudantes marcarem “livros escritos por historiadores” pode ter induzido as respostas, visto que ela em si já demarcava um lugar de autoridade. Autoridade essa que, mesmo em se tratando de um historiador que viveu na mesma

época do Egito Antigo, que visitou as cidades egípcias e teve contato com uma pessoa de posição social privilegiada nessa sociedade, ficou relegada a um segundo plano nas escolhas do grupo participante do estudo principal. Esse quando percebeu a contradição entre a fala do historiador e a vida social no Egito, através da interpretação da fonte, acaba por conceder mais importância à imagem. Nas justificativas para essa escolha, na questão número 3 do estudo principal, o grupo percebe a fonte pictórica como verdade e não como representação. Algo que também pode ser percebido nas análises sobre o relacionado desse grupo com a fotografia na questão de número dois do mesmo estudo.

Assim, o trabalho desenvolvido em sala de aula com as/os estudantes de sexto ano precisa estar atento para essa questão: as representações pictóricas expressaram muito mais o olhar de quem a produziu do que de fato o que acontecia. Claro, através das análises das fontes imagéticas, o historiador ou, no caso, estudantes, conseguem informações gerais sobre vestimentas, hábitos, aspectos arquitetônicos, objetos existentes. E é sobre esses aspectos que a atenção do grupo também se voltou, o que é bastante interessante. Pois, as/os estudantes que afirmaram sobre as possibilidades de se conseguir mais informações sobre o Egito usando a pintura, pode ter percebido que com uma só fonte a variedade questões possíveis de serem exploradas são inúmeras.

Além disso, em algumas respostas o fato de ter sido explicitamente verbalizado que o uso da fonte imagética é mais facilitador, é icônico. Durante as aulas de história nos sextos anos, a experiência docente tem sugerido sobre as dificuldades encontradas pelas/pelos estudantes nas leituras e interpretações de texto. Não queremos com isso afirmar que a aprendizagem e o ensino de História ficam impossibilitados diante disso.

Porém, parece-nos que a chegada das/dos estudantes ao sexto ano é um tanto quanto brusca no que diz respeito, por exemplo, a quantidade de leitura e escrita que, por vezes, desejamos que façam. Os textos do livro didático, em geral, trazem expressões pouco conhecidas pelo grupo estudantil, que se despende tempo indicando o glossário ou explicando oralmente o que quer dizer, por exemplo, “atividades econômicas”. Obviamente, as expressões e conceitos precisam começar a serem desenvolvidas e compreendidas pelas/pelos estudantes do sexto ano. Mas, o que se reflexiona aqui é a mudança drástica que acontece do quinto para o sexto ano. O que talvez tenha contribuído para a escolha da fonte pictórica seja justamente essas dificuldades, pois diante do que parece pouco cognoscível aos olhos do grupo estudantil, um texto escrito de um historiador, preferem à imagem que lhes parece mais decifrável. O que pode apontar para as possibilidades do uso de fontes escritas acompanhadas de fontes visuais para potencializar as análises estudantis no sexto ano.

No grupo de respostas que escolheu a fonte secundária, na questão 3 do estudo principal, nos chama a atenção o fato de em nenhuma delas a importância do documento é atribuída por ter sido escrito por historiador. Na verdade, nessas respostas o que surge como valor da fonte é o fato dela ser um relato ocular. Assim, a visita de Heródoto ao Egito, para essas/esses estudantes possui um peso grande visto que, nessa linha de raciocínio, ela seria capaz de fornecer um panorama real dos acontecimentos.

Assim como no caso das entrevistas, a questão da memória não é levada e consideração e nem mesmo a questão que diz respeito as multiperspectivas envolvidas na geração de relatos sobre o passado. Diante dessa análise, ressalta-se a necessidade de um trabalho que envolva a comparação, confronto e o uso de relatos em sala de aula no sentido de se desenvolver atitudes e pensamentos críticos na leitura das fontes históricas.

Conforme Cooper destaca, isso é importante na medida em a aceitação de outros pontos de vistas e perspectivas pode desenvolver o hábito de aceitar o diferente:

Por todas as razões, diversas hipóteses sobre uma fonte podem ser diferentes, mas igualmente válidas. Fazer inferências provenientes das fontes envolve dar razões para o seu argumento, escutar o ponto de vista de outros, estar preparado para mudar sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta (COOPER, 2012, p. 25).

Além disso, muito chamou nossa atenção o entendimento que algumas/alguns estudantes possuem acerca do trabalho e da produção historiográfica chamando o trecho escrito por Heródoto de opinião. Apesar desse historiador, na época, assentar sua produção numa metodologia diferente da que está consolidada atualmente, as respostas não levam em consideração que os aspectos da investigação histórica conduzem a outro tipo de afirmações que não se assentam no campo da *doxa*. Bem como, em nenhuma das respostas, se desenvolve a ideia de o tempo vivido pelo historiador poderia ter influenciado a interpretação dele. São questões que apesar de complexas, necessitam de um investimento para que o ensino de História seja realizado e efetivado em consonância com sua ciência de referência. Sobre o relacionamento de grupos estudantil com as interpretações que os historiadores produzem, as chamando de relatos, Hilary Cooper diz que:

Compreender como e porque os relatos do passado são feitos é considerado um aspecto negligenciado da investigação histórica em escolas de ensino fundamental, embora crianças gostem de pensar seriamente sobre os relatos que podem, contudo, ser descontraídos e engraçados. Elas gostam de relatos feitos usando diferentes tipos de tecnologia da informação. Desde que o passado, memória, família e história local sejam frequentemente vistos como atividades de lazer populares e como entretenimento, é de importância crescente que as crianças possam avaliá-las. Há

também outras razões mais sérias para aprender porque não há uma única visão do passado e que, relatos do passado são dinâmicos e podem variar e mudar ao longo do tempo. Crianças estão aprendendo a avaliar a validade, bem como a reconhecer motivos diferentes por trás da criação dos relatos. Por isso a História é uma disciplina politicamente poderosos no currículo e ganha atenção dos políticos (COOPER, 2012, p. 44).

Compreender as bases metodológicas da construção do conhecimento histórico assim como as causas para as afirmações as interpretações dos historiadores pode ser tornar desafiador para os grupos estudantis a partir do sexto ano, porém as implicações desse aprendizado se desdobrariam nas séries subsequentes nas quais, ao menos nos livros didáticos, existem uma tendência para, por exemplo, o confronto de interpretações historiográficas diferentes.

5.8.4 Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes orais

Tendo em vista o grande número de estudantes que escolheram uma fonte oral representada pela entrevista no estudo exploratório na situação hipotética de realizarem uma pesquisa histórica, os grupos do sexto ano que participaram da pesquisa elencaram um conjunto de respostas com bastante variedade temática. Apesar das questões relativas à dados se sobressaírem, temas como o cotidiano, moradia, trabalho, vida escolar, família e infância são recorrentes nas respostas que deram ao questionário do estudo principal. Curioso é notar que tais temas são também muito presentes no ensino de História do Fundamental I, pelo menos partindo das indicações dos PCNs.

Algumas respostas chamam a atenção pelo interesse nos sentimentos das pessoas no ambiente de trabalho e escolar. Conforme já destacado, esse interesse aparece citado no questionário do estudo exploratório. Porém, no estudo principal, o grupo diz que procederia com a investigação não com a observação das expressões da pessoa entrevistada, mas sim fazendo diretamente essas perguntas a ela. Desse modo, arrisca-se dizer que os depoimentos de vida, principalmente sobre temas mais sensíveis, podem servir como um propulsor das aprendizagens que parte do uso de fontes. Elas podem ser o elemento disparador e central das análises mobilizando o interesse dos grupos estudantis na realização questionamentos que sob orientação do professorado levam à procura de respostas, a fim de produzirem interpretações com base nesses relatos.

Os relatos de vida, apesar de serem considerados pela historiografia como acesso à memória de uma época, podem, então, ser capazes de mobilizar o pensamento histórico dos grupos de sexto ano a partir da aproximação com pessoas comuns e fatos corriqueiros, que quando conectados à história política e econômica constroem um panorama sobre períodos do

passado. Tomar esses relatos como possibilidade de conectar pessoas do presente com as do passado através daquilo que elas têm em comum, os sentimentos, parece então, para o ensino de História nos sextos anos, ser muito poderoso. Não estamos com isso dizendo que é possível para a História sentir o que as pessoas do passado sentiram. Porém, a compreensão de que no passado assim como no presente as pessoas agiram, sentiram, pensaram, tomaram atitudes as vezes planejadas e as vezes não planejadas, é fundamental para que os grupos estudantis compreendam que as pessoas de outras épocas tiveram motivos para agir como agiram. Afinal, são pessoas reais, comuns como as do presente também o são. Conforme destaca Lee:

Os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender porque motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isso tão bem quanto dos historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que esse torna uma casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então uma casa de pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas (LEE, 2001. P. 19).

Aproximar o passado através dos relatos e histórias de vida em sala de aula, já que essa pesquisa indica sobre a potencialidade de seu uso haja visto o repertório de temas investigativos elencados pelo grupo participante da pesquisa, significa colocar em prática algo que a historiografia há muito já faz. O teor revolucionário dessa ação se relaciona, inclusive, com o que Benjamim (2012) enfatizava: escovar a história a contrapelo. O que não é registrado nos documentos oficiais? O que não é eleito como lugar de memória? O que não está visível nos patrimônios dos casarões e sobrados? Ora, se os documentos de cultura são documentos de barbárie, os relatos de vida de pessoas comuns atuam em outro sentido e podem então fornecer, para os grupos estudantis, uma história “vista de baixo”. Segundo Jim Sharpe (1992):

Aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas. Desse modo, a história vista de baixo mantém sua aura subversiva. Há um perigo distante de que ela, como ocorreu com a escola dos Annales, possa se tornar uma nova ortodoxia, mas no momento ainda faz troca da corrente principal. Certamente existirão historiadores, tanto acadêmicos quanto populares, que planejarão escrever livros que implícita ou explicitamente neguem a possibilidade de uma recriação histórica significativa das vidas das massas, mas seus motivos para agir assim serão cada vez mais duvidosos. A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós-nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar. Mas também, com o passar dos anos, vai desempenhar um importante papel, ajudando a corrigir e a ampliar aquela história política da corrente principal que é ainda o cânone aceito nos estudos históricos britânicos (BURKE, 1992, p. 62).

De certo, as dificuldades em fazer esse uso com os sextos anos incide no currículo, até então, proposto e, geralmente, praticado pela docência. A Antiguidade toma o decorrer do ano letivo dessa seriação e por esse motivo, mas não somente, porque em outras seriações também não é comum, afirma-se isso com base numa observação prática, os pedidos de pesquisa nos quais se entreviste pessoas é impossibilitado, logicamente.

Entretanto, o trabalho com os povos indígenas e quilombolas, suas relações sociais e com a natureza, por exemplo, que inclusive são mantidos entre os objetos de conhecimento da BNCC, pode ocorrer tendo como base metodológica, a produção de materiais de pesquisa com a inclusão de depoimentos e relatos colhidos na própria comunidade escolar, o que prioriza também a história local, ou encontrados na *internet*.

Assim como os *links* com a atualidade que podem ser feitos sobre o papel social da mulher, que na BNCC remete, à antiguidade e ao medievo, também são possíveis e muito interessantes no sentido de conduzir as/os discentes à uma análise sobre permanência e rupturas na história das sociedades. De forma que esses são apenas alguns exemplos, mas levando-se em consideração que as relações sociais e de trabalho permeiam todos os objetos de conhecimento inseridos na BNCC, articulando-se a atualidade e a história local, várias possibilidades podem se desdobrar para que o uso de entrevistas, relatos e depoimentos sejam utilizados como fontes históricas para os discentes do sexto ano visto que eles possuem um grande potencial como fontes históricas para o sexto ano. Segundo Barca (2004) e Cooper (2012), no ensino da História, as/os discentes podem aprender a fazer perguntas, criar hipóteses e testá-las. Desse modo o ensino de aproxima da ciência de referência, que é a História. A elaboração de perguntas problemáticas, portanto, pode fazer parte da rotina escolar e o uso de fontes orais parece ser um terreno fértil para que o alunado progrida na aprendizagem tanto dos conceitos substantivos quantos nos de segunda ordem.

Além, disso nas primeiras habilidades da BNCC para o sexto que se relacionam aos objetos de conhecimento “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexão sobre os sentidos das cronologias” e “Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico”, a possibilidade de em sala de aula utilizar as fontes orais no sentido de se mobilizar o aprendizado sobre as questões mais epistemológicas, teóricas e metodológicas sobre a construção do conhecimento histórico se abrem em leque. Não é novidade que, inclusive, os primeiros capítulos dos livros didáticos para o sexto ano abordem essa temática e, provavelmente, isso se manterá nas novas produções didáticas que já aquecem o mercado editorial com fins de adaptar as coleções para o novo currículo imposto pelo governo federal. Justificando essas análises que remetem aos conteúdos dos livros didáticos, queremos ressaltar

que o fazemos porque são o material pedagógico de mais fácil acesso pelo professorado e atua, por vezes, como único recurso existente. Assim pensamos não ser possível ignorar o uso dos livros como um guia até mesmo para a produção dos planos de ação docente.

Quanto ao novo currículo apesar de todos os problemas já apontados, ele já se encontrada homologado e as escolas já possuem o prazo que se estende até 2020 para o implantarem e o efetivarem. Diferentemente, dos PCNs, que eram indicações e sugestões, A BNCC, enquanto documento normativo que é, ao menos em tese, será praticado nas escolas. Por isso, não se pode deixar de levá-la em consideração nas análises que atendem às demandas do ensino de História e suas práticas futuras.

5.8.5 Considerações acerca do relacionamento estudantil com fontes não oficiais e virtuais

As cartas, enquanto fontes históricas possíveis de serem usadas em sala de aula para a produção do conhecimento histórico escolar, se revelaram potencialmente capazes de mobilizar o pensamento dos discentes no sentido de os fazerem levantar questionamentos complexos acerca do cotidiano e até mesmo os fazendo vislumbrar possíveis questões do contexto histórico relacionado a esses documentos. Porém, entre as preferências do grupo estudantil participante do estudo exploratório, elas não estão elencadas entre as principais escolhas que fariam. O que foi confirmado pelos dados obtidos no estudo principal.

Ao que tudo indica, as cartas parecem não ter tanta importância para esses grupos. Assim como no estudo principal, o fato dela também ter sido pouco escolhida juntamente com ferramentas virtuais, nos levam a pensar que as/os discentes do sexto ano consideram esses documentos e seus conteúdos como informações que não precisam ser levadas à sério. Isso se torna claro com as respostas que afirmam que os perfis do *facebook* ou o conteúdo desses perfis podem ser mentirosos. A possibilidade imaginada de que com as entrevistas se encontraria verdades que se contrapõe a ideia de mentira nas redes sociais, revelam a necessidade do desenvolvimento, primeiramente, do trabalho de ampliação de concepção de fontes.

Conforme destaca Marc Bloch (2001), as fontes, enquanto produções humanas, são infinitas. Porém, parece que a noção de fonte permanece, para os grupos estudantis, muito mais atrelada a documentos oficiais e à possibilidade de informações factuais e pontuais. Uma boa opção, para se reflexionar sobre as produções humanas que podem ser tornar fontes, é o exercício feito em sala de aula de pedir que as/os estudantes imaginem sobre os vestígios que no futuro a comunidade científica da História iria encontrar e poder usar para suas pesquisas. Nesse exercício, o grupo pôde refletir também sobre quais informações seriam possíveis de

serem obtidas. Como pressuposto para esse trabalho, porém, a noção ampla de documentos históricos já deve estar construída.

A ingenuidade intelectual do grupo estudantil participante do estudo principal dessa pesquisa, mais uma vez deve ser destacada como ponto de partida para um trabalho em sala de aula que leve em consideração e desenvolva a compreensão das relações de força e de questões relativas à memória quando se lida com o trato de fontes orais. Além disso, o contexto de produção de “mentiras” nas redes sociais, longe de ser ignorado, pode servir de mote para os debates acerca dos motivos que levaram a isso. A preocupação com a verdade que o grupo revela é também uma questão a ser levada a sério. Isso porque demonstra que o pressuposto levado a cabo pelas/pelos estudantes é que o conhecimento histórico repete o que encontra nas fontes. Se elas não são “verdadeiras”, se “contam mentiras”, como usá-las?

Collingwood (1972) há muito levantou a discussão sobre a autoridade das fontes. Na verdade, para o filósofo da história, essa autoridade não se encontra nas fontes. Mas, sim em quem a manipula. É a ou o historiador que define pela autonomia de seu pensamento e sobre quais fontes são válidas ou não. Assim, nesse raciocínio, o trabalho de pesquisa histórica acontece pela seleção, pela crítica e pela interpretação que caracterizam essa forma de pensamento científico. Collingwood afirma que:

A mais clara demonstração de autonomia do historiador é fornecida, porém, pela crítica histórica (...) a história descobre seu método próprio, quando o historiador põe as suas fontes no banco das testemunhas, fazendo-lhes um interrogatório cerrado e conseguindo assim obter delas informações que, nas suas claras declarações originais, elas tinham escondido, ou porque não queriam dá-las ou porque não as possuíam (COLLINGWOOD, 1972. P. 293).

Dessa forma, no ensino de História, a crítica aos documentos e o interrogatório do qual fala Collingwood precisa ser incentivada, assim como a ideia do senso comum a respeito da História como uma disciplina que repete o que ocorreu no passado precisa ser desconstruída. Assim, a autonomia do pensamento, a atitude interpretativa e a imaginação histórica, como uma construtora de lacunas, de vazios nas respostas que as fontes não podem nos dar podem ser estimuladas, avaliando-se o que é mais ou menos plausível de acordo com o contexto histórico da época, de acordo com o cruzamento de outras fontes, ou mesmo pela lógica de funcionamento de coisas comuns também nos dias de hoje. A imaginação histórica, segundo Collingwood tem por tarefa imaginar o passado. Porém, o filósofo enfatiza que:

A imagem que o historiador dá ao seu objeto, quer seja uma sequência de acontecimentos quer um estado de coisas passadas, surge desta forma como uma teia

de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes. E se esses pontos forem suficientemente numerosos e os fios – ligados uns aos outros- estiverem construídos como o cuidado devido, sempre por meio da imaginação *a priori* e nunca por fantasia meramente arbitrária, todo quadro é constantemente verificado e em correspondência com estes dados, havendo pouco perigo de perder o contato com a realidade que representava. Na verdade, é precisamente assim que nós concebemos o trabalho histórico, a partir do momento em que a teoria do senso comum deixa de satisfazer-nos e ganhamos consciência do papel nele desempenhado pela imaginação construtiva (COLLINGWOOD, 1972. P. 299).

Assim, o alunado pode através dos conhecimentos epistemológicos – sobre fontes, interpretação, crítica às fontes, narrativa - desenvolver e progredir na aprendizagem histórica dos conceitos substantivos lendo o mundo historicamente, compreendendo as motivações das ações do passado. A narrativa como elemento central na construção do conhecimento histórico pode ser incentivada nesses momentos como uma forma através da qual o alunado pode não só narrar as experiências passadas, mas também expressar o que conseguiu “saber” com as fontes, o que “não conseguiu saber”, “o que imaginou” e o que “gostaria de saber”. Em sala de aula, oportunidades muito ricas surgem quando as/os estudantes podem ler e comparar as narrativas ocasionando um debate cujo fim é tentar se aproximar mais da fonte através dos vestígios analisados e interpretados.

5.8.6 Considerações acerca do relacionamento estudantil com as fontes materiais

Os dados obtidos a partir do estudo principal sobre o relacionamento do grupo estudantil do sexto com as fontes materiais, de certa forma, reiteraram as respostas obtidas por meio do estudo exploratório. Os grupos participantes da pesquisa se relacionam de maneira muito proveitosa com as mesmas. A partir delas, produzem inferências e questionamentos que podem ser potencializados em sala de aula.

Pode-se dar destaque para as hipóteses levantadas pelo grupo estudantil que participou do estudo principal que dizem respeito a importância dada ao objeto como justificativa para que ele tivesse sido preservado. Assim como no estudo exploratório, o grupo percebe a seleção de objetos do passado para a sobrevivência no presente. Essa questão em sala de aula pode ser ampliada para as diversas fontes materiais, incluindo as patrimoniais. Assim, a sobrevivências da materialidade do passado podem ser percebidas, tal como Benjamim (2012) enfatiza, como objetos de cultura que possuem um contexto de produção e, assim como Le Goff (2003) e Ginzburg (2002) destaca, as relações de força que o selecionaram podem ser exploradas. Desse modo, as fontes materiais para além de servirem como ilustração ou como traços rememorativos

do passado, podem ser usadas no sentido de levantar questionamentos sobre o porquê delas terem sido preservadas enquanto tantas outras não.

Os objetos, enquanto fontes materiais, são capazes de mobilizar significativamente a imaginação das/dos estudantes os fazendo criar inferências e hipóteses sobre a personalidade, sobre a posição social, sobre hábitos e modos de vida da pessoa que o guardou, podem ser documentos históricos riquíssimos de possibilidades de trabalhos que envolvam a produção de narrativas, haja visto que os grupos participantes da pesquisa se relacionam com eles produzindo hipóteses férteis que não fantasiosas.

Nesse ponto, pode-se dizer que para isso os conhecimentos prévios acerca do objeto são importantes de serem levados em consideração, tal como as pesquisas situadas no campo da Educação Histórica já afirmavam. Um objeto que seja totalmente desconhecido pode não ter esse vínculo como os grupos estudantis do sexto ano. Como foi o caso do telefone antigo usado no estudo exploratório. Apesar das justificativas para seu uso enquanto fonte terem sido complexas destacando a possibilidade de sua utilização para a investigação de histórias pessoais, ele não foi escolhido em grande quantidade. Assim, os objetos precisam ser, antes de qualquer outro passo, ser investigado pelas/pelos estudantes nas questões que dizem respeito à sua data de produção, quem usava, se havia outros iguais ou parecidos e etc., como destaca Collingwood (1972).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essa pesquisa as problemáticas envolvidas enquanto motores da investigação que se insere no grande campo da Educação, mas delimitando-a no Ensino de História e focando na aprendizagem de jovens estudantes do sexto ano em contexto escolar, diziam respeito, principalmente, a compreender como e em que medida as/os estudantes de sexto ano do Ensino Fundamental II se relacionam as fontes históricas. Nos movemos em direção a responder as inquietações surgidas em sala de aula durante os anos de prática docente. Com intenção de compreender mais sobre como as/os estudantes pensam, agem e aprendem História quando se deparam com os documentos históricos, buscamos ao longo desse trabalho responder a tais perguntas: como as/os estudantes do sexto ano utilizam das fontes históricas para produzirem suas argumentações? Quais tipos de fontes elegem como mais digna de crédito? Percebem-nas como prova, como pista? Retiram delas evidências? De que tipo essas evidências são? Interpretam ou reproduzem as informações ali presentes? Que tipo de questões colocam às fontes e que problematizações produzem a partir delas?

De modo que definimos como objetivo central do trabalho **compreender como as fontes históricas utilizadas em ambiente escolar mobilizam o conhecimento histórico estudantil quando referenciado no método de pesquisa da História científica**. Quanto aos objetivos específicos, eles foram assim definidos:

1. Compreender o relacionamento estudantil que grupos do sexto ano do Ensino Fundamental possuem com as fontes históricas no processo de construção do conhecimento histórico;
2. Investigar de que forma o conceito de fonte está presente no debate historiográfico;
3. Verificar de que forma os PCN's, as DCEs do Paraná e a BNCC sistematizam a importância do uso de fontes em sala de aula, na intenção de compreender que abordagem sobre esse uso é destinada ao professorado;
4. Contribuir para prática cotidiana em sala de aula do professorado de História explorando a potencialidade e os limites que o uso de fontes histórias possa ter na produção do conhecimento histórico escolar.

Aplicados, quantificados e analisados os dados obtidos através de dois instrumento de investigação, exploratório - que abriu margem para conhecer previamente as ideias, concepções e um proto-relacionamento estudantil com as fontes - e principal – ampliado, aprofundado e mais detalhado -, conseguimos tecer algumas considerações que nos permitiram apontar algumas limitações, e, principalmente, possibilidades para o uso das fontes em sala de aula. Isso

aconteceu tendo em vista que as análises nos proporcionaram uma ampliação no entendimento do relacionamento estabelecido entre os grupos de sexto ano colaboradores da pesquisa com as fontes que lhes foram apresentadas e sugestionadas à interação. Por isso, podemos dizer que os objetivos iniciais da pesquisa foram atingidos.

Um ponto interessante e que muito nos chamou a atenção diz respeito ao fato de que mesmo sem aulas expositivas previamente dadas sobre os conteúdos substantivos que envolveriam os documentos históricos apresentados aos grupos estudantis, eles exercem um relacionamento efetivo transformando esses documentos em fontes na medida em que são usados nas argumentações. Além disso, não houve recusa nesse uso e poucas questões ficaram em branco, somando um total de 07 entre os dois instrumentos aplicados. O que nos leva a pensar que em sala de aula, com a devida contextualização histórica que deve ser feita, os documentos históricos possuem uma potencialidade imensa de serem transformados em fontes a partir de uma construção feita pelo grupo estudantil. O conjunto de respostas nas quais, os grupos estudantis colaboradores dessa pesquisa mencionam as indagações surgidas a partir de uma simples observação, apontam e sugestionam também o uso dos documentos nesse sentido.

Muito interessante foi perceber que, para isso, ou seja, para se relacionar e indagar às fontes, os estudantes se valem de dois percursos: primeiramente, partem dos conhecimentos prévios substantivos a respeito de uma possível temática que definem a partir da observação do documento. Nos instrumentos não foram citados nenhum tema ou conteúdo histórico, mas a fonte foi capaz de mobilizar o conhecimento que já tinham sobre alguns deles, como no caso da fotografia na qual uma criança está em um ambiente fabril de trabalho; segundo, utilizam como referência o presente que vivem ou as experiências que já viveram, sobretudo, na construção das questões investigativas que formulam e nas inferências que fazem. Quanto às inferências, são utilizados valores da atualidade que servem como mote para a realização de um certo juízo a respeito do passado. Isso é explicitado quando alguns integrantes do grupo estudantil que responderam às questões do instrumento principal, acusam o adulto da fotografia que acompanha a criança na fábrica de ser “mau”, o que revela um anacronismo. A lógica seguida parece a de que: se hoje o trabalho infantil é crime, o adulto da foto não pode ser boa pessoa. Na questão em que uma boneca japonesa é apresentada e se questiona o motivo pelo qual ela foi preservada a noção de beleza, que como sabe-se é sujeita ao tempo, é muito citada: “ela foi guardada porque é bonita”!

Sobre isso, cabe destacar que a compreensão empática que se deve ter quando direcionamos o olhar para o passado fazendo uma diferenciação entre ele e o presente merece ser trabalhada com os grupos estudantis do sexto ano. Entretanto, é notório que as questões da

atualidade que norteiam as análises e inferências desses grupos podem ser levadas a cabo no sentido de que sejam percebidas como rupturas com o passado para não haja inocorrência de anacronismos. Além disso, mais uma vez pode-se também destacar o quanto importante é conhecer os pressupostos e os conhecimentos que os grupos de estudantes trazem consigo para as salas de aula. É a partir deles que os grupos se movimentaram e se relacionaram com os documentos transformados em fontes nas questões que responderam.

Outro ponto que nos prendeu a atenção foram as temáticas que se desdobraram das questões que os grupos colocaram às fontes. Elas dizem respeito às histórias cotidianas e locais. Os interesses dos grupos se voltam para as temáticas relativas à moradia, à descendência, à família e até a afetos. A história política é pouco levada em consideração e pouco mencionada como questão problemática a ser posta sobre as fontes, o que representa um desafio no estudo da história a partir do sexto ano que precisa, logicamente, ser ampliada do cotidiano para os contextos políticos, sociais e econômicos. Mas, a possibilidade que vislumbramos diante disso é que o ensino de História parta das micro histórias e das histórias individuais a ponto de servirem como mote e como sensibilizadoras da aprendizagem.

O estudo principal que foi divido em dois blocos, o primeiro com fontes que poderiam ser mais atrelas a conteúdos substantivos de histórias mais amplas e o segundo com fontes que poderiam ser atreladas às histórias de vida, não revelou uma variação grande entre o relacionamento que o grupo estudantil estabeleceu com as fontes. Na verdade, a variação aconteceu muito mais em função da tipologia das fontes. Com as escritas e oficiais, as demandas que surgem delas são menores, enquanto as materiais e visuais abriram um leque maior na construção das inferências e questões problematizadoras.

Outro desafio que também desdobra em possibilidades para a aprendizagem histórica é a ampliação da própria noção de fonte para os grupos do sexto ano. Com os dados obtidos, os grupos participantes da pesquisa elencam como fontes principais as oficiais e escritas. Parecem chancelar a questão da oficialidade das fontes como crédito digno de destaque. No entanto, as questões problemáticas que elencam a partir delas se resumem, basicamente, a reproduzir as informações como fatos estabelecidos. Foi o caso dos usos dos documentos pessoais contidos do estudo exploratório e principal. Assim, pensamos que a questão da verdade e da fonte como prova são questões que precisam ser trabalhadas a fundo a partir do sexto ano para que outros tipos de fontes sejam inclusos no repertório de escolha das/dos estudantes.

Quanto às fontes visuais e materiais, apesar de pouco escolhidas entre as opções diversas das tipologias, elas mobilizam um maior e mais diversificado conjunto de questões problemas. Nesse sentido, a imaginação é mais estimulada mobilizando para isso os

conhecimentos que já possuem. Podemos nesse quesito apontar para as potencialidades do uso de fontes visuais e materiais que possuem uma aceitação e uso bastante amplo com os grupos de sexto sendo bastante apelativas. Esse uso pode ser mobilizado a fim de expandir o estudo dos grupos tradicionalmente excluídos dos estudos históricos. Assim, a trajetória deles, enquanto sujeitos históricos, pode ser melhor percebida. Se faz importante tendo em vista a inclusão do estudo das pequenas histórias, aquelas não aparecem nos livros didáticos e aquelas que não estão escritas nos currículos. O ato de rememorar a participação e o ato de conhecer histórias de vida marginais, como afirma Certeau (1994), que atuam nas estratégias, é fundamental para que a compreensão da história enquanto um conjunto de ações, humanas que são, possuem passos que, por vezes, se distanciam daqueles dados pela maioria. Assim como enfatiza Benjamim (2012), escovar a história a contrapelo numa tentativa de perceber outras possibilidades, de perceber os desvios, posto que trajetória da história não tem fio condutivo linear feito por pessoas perfeitas, importantes, padronizadas e dentro da lei. Dessa maneira a história pode ser entendida como permeada de transformações, e o que seria delas sem os sujeitos que ousam e agem fora da lei ou do padrão imposto? São reflexões importantes a serem incluídas nos debates em sala de aula a partir das fontes não oficiais, materiais e visuais.

Quando deparados com duas fontes que dão margem a interpretações diferentes, a fonte secundária vinda de uma “autoridade” na área, Heródoto, não é mais aceita do que a fonte primária. Julgamos ser importante destacar essa análise, pois as pesquisas já realizadas indicam que estudantes mais novos tendem a apelar à autoridade de livros de história ou historiadores. Porém, nessa pesquisa e em especial a partir do estudo principal, o que percebemos foi o contrário. A interpretação da fonte pictográfica egípcia se sobrepôs à consideração de Heródoto sobre o trabalho no Egito Antigo. Disso podemos fazer duas breves ponderações: Parece que para os grupos de sexto ano, o trabalho do historiador ainda não está suficientemente claro, pois foi visto por alguns como uma mera opinião. Mas, foi importante perceber que o grupo conseguiu ir além da reprodução da fala de um lugar de autoridade tecendo suas próprias análises. Por isso, as possibilidades que se encerram nesse caso dizem respeito a um trabalho minucioso que deve ser feito em sala de aula e no decorrer dos anos de escolarização a fim de que as inferências e produção das evidências das/dos estudantes sejam pautadas no contexto, no cruzamento de fontes primárias e secundárias para que se forneça subsídios sólidos na construção de narrativas que podem ser feitas.

Algo que podemos apontar como novas possibilidades de pesquisa relacionada à temática do relacionamento e aprendizagem histórica estudantil com as fontes em contexto escolar, refere-se à mobilização do pensamento de estudantes quando em contato com certos

temas específicos e com certas tipologias específicas. Por exemplo, como o pensamento histórico estudantil é mobilizado quando em contato com conteúdos substantivos traumáticos como a ditadura civil-militar, o extermínio de indígenas ou a escravização de povos africanos no Brasil a partir de fontes históricas específicas. Como seria a produção dessas narrativas a partir de fontes visuais? E partir de fontes escritas? Ou, a partir de depoimentos?

Outra possibilidade que inclusive foi pensada, mas depois abandonada devido ao tempo hábil para a produção da pesquisa, seria a investigação com base num estudo comparativo sobre o relacionamento estudantil de estudantes mais velhos que estão no nono ano do Fundamental II ou no Ensino Médio. Além disso, os grupos estudantis do Ensino Fundamental I também poderiam fazer parte de uma investigação comparativa com o sexto ano. Na verdade, as possibilidades são muitas e não se encerram nessas, haja visto que o campo de pesquisa que se debruça sobre a aprendizagem histórica é relativamente novo no país e o número de pesquisas que tomam como objeto a aprendizagem histórica a partir das fontes é escasso.

Do exposto, podemos dizer que as fontes históricas conseguem mobilizar a aprendizagem histórica estudantil e nos mantêm numa posição de defendê-las enquanto parte fundamental da metodologia para o ensino da História em contexto escolar que se diferencia de outras maneiras de aprender sobre o passado, posto que está referenciado na ciência histórica. Como já foi dito, o objetivo do ensino de História não é formar pequenos historiadores. Porém, o conhecimento acerca do passado pode ser construído tomando como viés não a reprodução das narrativas postas nos livros didáticos ou na fala do professorado. Esse, em nossa visão, é um elo essencial que deve ser presente e atuante no sentido de orientar a produção do conhecimento histórico em sala de aula, como se cortasse as arestas que sobram e que vão além das possibilidades que o trabalho histórico possui.

Pensamos ser importante salientar o papel do professorado no ensino de História e, sobretudo, no trabalho com as fontes em sala de aula porque não pode ser visto como um mero reproduutor, como um detentor inquestionável ou como, muitos afirmam na atualidade do Brasil, um manipulador de conhecimentos. Nem uma coisa e nem outra. Professorado e estudantes, ao menos no ensino de História, nossa alçada, devem agir em conjunto partindo de suas análises, suas experiências de vida, de leituras que já fizeram para tecer considerações a respeito das fontes construindo narrativas a respeito do passado. Narrativas essas que, a partir do sexto ano, precisam ser mais complexificadas e mais sólidas, avançando para além da descrição do passado.

Por fim, a pesquisa veio a reafirmar a importância do uso das fontes em sala de aula enquanto mobilizadoras de um conhecimento que pode tomar como protagonista a/ o estudante. Além disso, clarificou que o relacionamento delas/deles com as fontes é ativo e coerente com o que se espera se pensarmos o ensino de História em contexto escolar como um possibilitador de aprendizagens sobre as experiências do passado. Mas, um passado que não é fixo, tão pouco acabado. Um passado que é construído a partir do que sobreviveu dele e partir do olhar de quem o fita imerso que está numa temporalidade muito específica que é o presente. Esse olhar precisa ser valorizado se desejamos que ele também se volte ao futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. e SOLÉ, G. A construção do conhecimento histórico sobre o manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade. IN: BARCA, Isabel e ALVES. *Educação Histórica: Perspectivas de investigação nacional*. Porto: CITCEM, 2016.

ALVES, Ronaldo. História e vida: encontro epistemológico entre a Didática da História e Educação Histórica. *História e Ensino*. Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan-jun de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535> Acesso em 14 de setembro de 2017

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (org.). *Educação Histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 09, n 21, jan/abr, 2014. Disponível em: www.utp.br/cadernos_de_pesquisa.

_____. *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Educar: Curitiba. Especial. Editora UFPR, 2006.

AZEVEDO, Cláudia. *Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História*. RJ. Dissertação de mestrado, 2016. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/profhistoria/c.php?c=dissertações> Acesso em agosto de 2017.

BARCA, Isabel. Aula-Oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação histórica com qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

_____. *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* Revista da Faculdade de Letras: História. Porto: III Série. Vol. 02, 2001. P.13-21. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>

BARONI e CERRI. Contribuições de Rüsen em Ensino de História nas pesquisas de pós-graduação. In: SILVA e ZANBONI (Orgs.). Ensino de história, memória e culturas. Curitiba: Editora CRV, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

_____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8ª Ed. Revista- São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGAMANN. A história na reflexão didática. *Revista brasileira de História*. São Paulo. Vol 09, nº 19, p. 29-42, set de 1989-fevereiro de 1990. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877 Acesso em 13 de setembro de 2017.

BITTENCOURT, Circe M.F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*: Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais*: História: Ensino de primeira a quarta séries. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais*: História: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais*: Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em setembro de 2017.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar? *Anos 90*: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. V. 15, Nº 28, p. 129-150. Dez, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>.

CAINELLI, Marlene e RAMOS, Márcia. *Educação Histórica como campo investigativo*. Diálogos (Maringá On-line). Vol. 19. N 01. Jan/abril, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33801/pdf>.

CERTEAU, Jean. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLINGWOOD, R.G. *A ideia de História*. Editorial Presença. Lisboa: 1972.

COMPAGNONI, Alamir. “Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2009. Disponível em: http://www.ppgc.ufpr.br/teses/M09_compagnoni.pdf Acesso em 17 de abril de 2018.

COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais*: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COSTA, Aryana e OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum. Revista de História* (16). João Pessoa, jan/jun, 2007.

DELORS, Jaques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

DUBET, François. *Sociologia de la experiência*. Madrid: Editorial Complutense, 2010.

FERNANDES, Lindamir. *A globalização e o trabalho com documentos em estado de arquivo familiar*. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5138>

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: IBRASA, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

GERMINARI, Geyso. *Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa*. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 42. jun. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HARTOG, F. *Evidência da História: O que veem os historiadores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

HOBSBAWN. *Sobre História*. São Paulo. Companhia das letras, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. “*Nós fabricamos carros, eles tinham que andar a pé*”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, 2006.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: Avisos de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. *Algumas configurações do saber escolar*. In: UEL. Laboratório de Ensino de História. Revista de História e Ensino. Vol. 09, out. 2003. Londrina (PR): EDUEL, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História*. Curitiba: SEED, 2008.

PINSK, Carla e LUCA, Tânia (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Helena. *Educação Histórica, cultura escolar e patrimônio: contributos da educação patrimonial para a aprendizagem*. In: Anais do Congresso Internacional em Educação Histórica. Vol. 15. Nº 02, 2015.

_____. *Educação Histórica e Patrimonial: Concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: Sersilito Empresa Gráfica, 2016.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, M. (Org.) *História, verdade e tempo*. Chapecó, SC: Argos, 2011

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SAVIANI. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, Nº especial, p. 28-35. Agosto de 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2017.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. O trabalho histórico na sala de aula. In: *História e Ensino*. Londrina, v 09, p. 219-238, out. 2003. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/view/12086/106229

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* In: ANPUH-XXV. Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=17085>.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SIMÃO, Ana Catarina. *Repensando a evidência da História na construção do conhecimento histórico*. Diálogos (Maringá On-line). Vol. 19. N 01. Jan/abril, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33808/pdf>

SUTERMEISYTER. A meta-história de White: uma crítica construtivista à ciência histórica. *Revista Espaço Acadêmico*. Vol. 09. N ° 97. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7102/4141>.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e a didática da história incerta. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 15-37, jan/abr., 2011. Disponível :http://www.ufrgs.br/edu_realidade

URBAN, Ana Cláudia. *O trabalho com fontes históricas no Ensino Fundamental*. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 09, n 21, jan/abr, 2014. Disponível em: www.utp.br/cadernos_de_pesquisa.

VERÍSSIMO, Maria Helena. *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28672> Acesso em 01 de abril de 2018.

WAUTIER, Anne. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*. Porto Alegre. Ano 5. Número 9. Jan/jun de 2003.

ZAMBONI, Ernesta. Encontro Nacional de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: NETO, José Miguel Arias (org.). *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AritoArt, 2005.

ANEXO 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Idade _____ Série/turma: _____ Data: _____

Essa pesquisa fará parte de um trabalho de mestrado- que é uma especialização- em Ensino de História. Com ela, temos a intenção de compreender um pouco mais sobre como você e seus colegas aprendem durante a aulas de História.

Por isso, pedimos, por gentileza, que se concentre. No caso de dúvidas, solicite ajuda levantando o braço. Contamos com sua colaboração!

- 1) As imagens abaixo representam diferentes fontes históricas que podem ser usadas para conhecermos a história de uma pessoa.

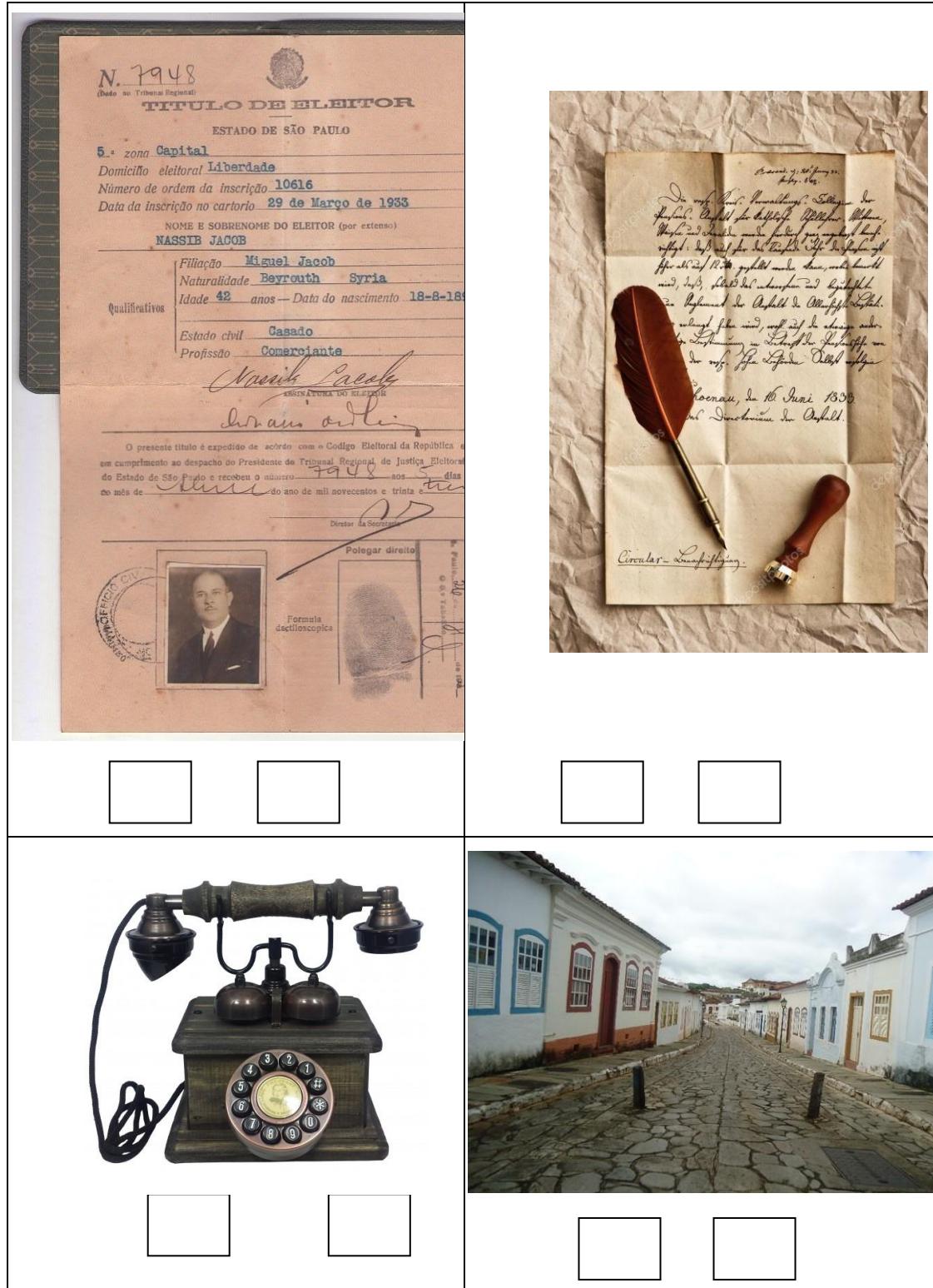
Se você fosse um historiador e precisasse escrever sobre essa história...

- a) Qual (s) dessa(s) fonte(s) você utilizaria? Marque X.



(Entrevista)





b) Agora, explique sua escolha:

-
-
- c) Enumere de acordo com a importância que você daria a essas fontes da seguinte forma:
1- a mais importante; 2- muito importante; 3- pouco importante; 4- importante; 5- não importa.
- 2) Imagine que no futuro um historiador se interesse por pesquisar sobre o passado de sua família. Ele pede emprestado algumas fontes históricas que se relacionem com essa história. O quê você emprestaria ou poderia fazer para esse historiador realizar a pesquisa? Conte o que faria :

- 3) Para aprender sobre a história das sociedades, o que você julga ser mais confiável?
- () ter aulas com professores de História;
() pesquisar em fontes históricas ;
() Ler ou assistir a matérias jornalísticas;
() Ler livros que foram escritos por historiadores.
- 4) Em seu livro de história existem fontes históricas? SIM () NÃO ()

Se você marcou que sim, escolha três fontes históricas e anote aqui as páginas em que elas se encontram: _____

Agradecemos sua participação!

ANEXO 2 – ESTUDO PRINCIPAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Idade _____ Série/turma: _____ Data: _____

Essa pesquisa fará parte de um trabalho de mestrado- que é uma especialização- em Ensino de História. Com ela, temos a intenção de compreender um pouco mais sobre como você e seus colegas aprendem durante a aulas de História. Por isso, pedimos, por gentileza, que se concentre. No caso de dúvidas, solicite ajuda levantando o braço. Contamos com sua colaboração!

- 1) O documento abaixo é uma “ficha consular de qualificação”. Um documento feito pelo governo brasileiro que estrangeiros imigrantes deveriam ter para vir ao Brasil. Observe-o e depois responda:

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
FICHA CONSULAR DE QUALIFICAÇÃO

96899

Esta ficha, expedida em duas vias, será entregue à Polícia Marítima e à Imigração no pôrto de destino

Nome por extenso Renata Giulia LOVISOLLO
 Admitido em território nacional em caráter permanente (temporário ou permanente)
 Nos termos do art. 9 letra --- do dec. n.º 967, de 1945
 Lugar e data de nascimento Nizza Monf. em 14.2.1932
 Nacionalidade italiana Estado civil solteira
 Filiação (nome do Pai e da Mãe) Eugenio Lovisolo e
 Virginia Morino Profissão prendas domésticas
 Residência no país de origem Strada D'Harcourt 21 - Turim.

NOME	IDADE	SEXO
Vai reunir-se ao pai Sr. Eugenio Lovisolo, port. Cart. mod. 19, reg. geral n. 2635158, exp. em São Paulo.		
FILHOS MENORES DE SCAÑOS		

Passaporte n. 1679193P expedido pelas autoridades de Policia de Turim na data 27.6.1963
 Visto sob n. 366

ASSINATURA DO PORTADOR:

Renata G. Lovisolo

NOTA—Esta ficha deve ser preenchida à máquina pela autoridade consular, sendo as duas vias em original.

SÉLO
CONS

9 de agosto de 1963.
 O CONSUL
 ALDO COSTA
 VICE-CONSUL INTERINO



- a) Se você fosse escrever a história dessa pessoa, você gostaria de usar esse documento?
Porque?

b) O que você consegue saber observando esse documento?

c) O que você gostaria de saber sobre essa história, mas não consegue? Explique:

d) Quais outras fontes você buscaria e utilizaria para pesquisar a história dessa pessoa?

2) Observe a fotografia e depois responda:



Fonte: http://historiacepae.blogspot.com/2013/03/a-revolucao-industrial-e-as-criancas_23.html?view=magazine

a) O que essa fonte histórica te faz pensar?

b) O que você consegue adivinhar sobre essa época olhando essa fonte?

c) O que mais você gostaria de saber?

d) O que você faria para conseguir saber sobre isso?

3) Observe a imagem abaixo e o trechos escrito para depois fazer o que se pede:

IMAGEM 01- Representação das etapas da produção de trigo no Egito Antigo. Essa imagem é um pedaço de uma pintura produzida por volta de 1500 a.C. e foi encontrada na tumba de um escriba egípcio.



TRECHO 01- Escrito por um historiador grego que visitou o Egito.

A maior parte do Egito é um presente do rio Nilo, como dizem os sacerdotes, e foi essa a minha impressão. Poucos esforços dependem dos egípcios para obter o que plantam.

Texto adaptado: HERÓDOTO. **História**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994, p. 91.

a) Quem você acha que fez essa pintura?

c) A imagem e o trecho 01 apresentam a mesma ideia? Explique:

d) Qual dessas fontes você utilizaria para estudar sobre os egípcios? Porque?

4) Encontre em seu livro didático, uma fonte escrita e anote a página em que ela está: _____

5) Se você fosse entrevistar uma pessoa para descobrir sobre o passado dela ou da família dela, que perguntas você faria?

6) Entre as opções de fontes abaixo, qual você utilizaria para pesquisar a vida de uma pessoa?

- cartas
- google
- facebook
- Entrevista

a) Explique sua resposta:

7) Este objeto foi guardado durante os anos de vida de uma mulher. Ele foi encontrado dentro de uma gaveta no armário do quarto dela. Observe-o:



a) Porque você acha que ela preservou ele?

b) o que você consegue saber sobre a história de vida dessa mulher observando esse objeto?

c) Se você soubesse que ele não foi guardado, isso mudaria seu pensamento? Porque?
