
O ENSINO DE HISTÓRIA E O EMPREGO DAS FONTES COMO RECURSOS DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

THE TEACHING OF HISTORY AND THE USE SOURCES AS MEDIATION RESOURCES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LO USO DE LAS FUENTES COMO RECURSOS DE MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

*Isabel Cristina Rodrigues**

*Alisson Sano***

*Camila Bertagna****

Resumo: Trazemos para reflexão um tema presente há muitas décadas, mas recorrente e atual: a crise conceitual, teórica, metodológica e pedagógica vivenciada por aqueles que ensinam História e por aqueles que ensinam a ensiná-la. Impulsionados pelo desejo de contribuir com o refinamento das análises que buscam equacionar tal crise, apresentamos o artigo em três partes: 1) História do ensino de História: o lugar da história ensinada; 2) Crises no ensino de história: a necessidade de novos paradigmas; 3) A fonte histórica e o seu uso em sala de aula. Em meio a essa problemática, refletimos sobre possibilidade de mudanças no ensino de História e propomos uma reflexão sobre o uso de fontes históricas como documentos e como recurso didático-pedagógico.

Palavras-chave: História; ensino de história; fonte histórica; recurso didático.

Abstract: We make some considerations on a theme that has been present for several decades but still recurring and current: the conceptual, theoretical, methodological and pedagogical crisis experienced by those who teach History, and by those who teach how teach history. Motivated by the desire to bring some contribution to the debate by refining the analyses that attempt to equate such a crisis, this paper is presented in three parts: 1) The History of History teaching: the importance of the History that is taught; 2) Crises in History teaching: the need of new paradigms; 3) The historical source and its use in classroom. By approaching this issue, we consider on the possibilities of changes in History teaching and propose a reflection on the use of historical sources such as documents and didactical-pedagogical resources.

Keywords: History; teaching of history; historical source; didactical resource.

Introdução

O ensino de história tem passado por diversos debates, devido às muitas dificuldades encontradas pelos profissionais de história em motivar e ensinar seus alunos de maneira dinâmica e atrativa. Segundo nos aponta Fonseca (2003), mesmo com o olhar aprofundado das correntes historiográficas Nova História e Nova Esquerda Inglesa, que desde a década de 1980, vem sendo inseridas no contexto das mudanças curriculares no Brasil (BRASIL, 1996; PARANÁ, 2008), sobretudo, nas abordagens sobre as

fontes, os documentos e as interpretações, o quadro da sala de aula não se alterou. Por parte dos estados questiona-se a validade e/ou importância da história enquanto ciência, dado o fato de que a demanda do pós-guerra visando criar uma civilização de paz (FONSECA, 2012) foi, de certa forma, superada e as expectativas ideológicas propagadas pela história foram suprimidas pelas facilidades e multiplicidades de acesso à mídia/tecnologias/informações. Os alunos também têm seus questionamentos em relação à disciplina nos currículos escolares, afinal em qualquer livro ou mesmo em ambientes virtuais, podem encontrar os conteúdos ensinados/aprendidos nas salas de aula. Confrontando essa realidade, Jörn Rüsen nos conduz a um caminho diferente: evidencia as importâncias do saber histórico, da consciência histórica e da narrativa histórica. Segundo Rüsen (2006 apud SCHIMIDT; BARCA; MARTINS, 2010) a formação destes conceitos no aluno é definida em sala de aula e por intermédio do professor, pois nos conceitos acima se inserem o cotidiano dos alunos e os aprendizados científicos, ou seja, a formação destes ocorre pela soma dos dois ambientes, necessitando de uma sincronização, mediação, neste caso, realizada pelo professor. Para Rüsen, ainda, a importância desses conceitos deve ser pensada como parte da formação do aluno, pois este terá conhecimento e pensamento crítico acerca de sua realidade, se enxergando enquanto um agente/sujeito histórico.

Em sala de aula notamos a dificuldade que existe, entre os professores de História, em exercer o ofício com autonomia, desprendendo-se do uso rotineiro do livro didático, fazendo uso, por exemplo, de tecnologias e mídias mais atuais, principalmente quando se trata de trabalhar com as fontes históricas (imagens/fotografias, documentos manuscritos e impressos, músicas, filmes/documentários, entrevistas etc.), limitando o trabalho à abordagem daquelas fontes inseridas nos livros didáticos, que muitas vezes, servem somente como ilustrações para preencher espaços ociosos e tornar o texto menor.

No contexto atual de pesquisa sobre o ensino de história, no qual tanto se discute sobre a necessidade de formação de um profissional de história que tenha pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, nos vemos, diante de um impasse difícil de equacionar: os profissionais de história que atuam na rede de educação, tanto pública, quanto privada, foram graduados nos últimos vinte anos em instituições de ensino superior cujos projetos pedagógicos são orientados pelas diretrizes curriculares nacionais oficiais e cujos pressupostos teóricos e metodológicos indicam uma formação que objetiva formar profissionais de história com competência técnica para o exercício da profissão, seja pelo domínio dos conteúdos da área da história e seu diálogo com as demais áreas de conhecimento, seja pelo domínio da tarefa pedagógica, conjugando competências para o exercício qualificado do magistério na área da história.

Nesse sentido, o impasse reside no fato de que quando esses profissionais, formados pelos parâmetros recomendados pelos órgãos oficiais, uma vez inseridos no mercado de trabalho, passam a ser criticados por exercer seu ofício por meio de práticas pedagógicas arcaicas e defasadas, dependentes dos conteúdos abordados pelos livros didáticos adotados.

Determinados a refletir sobre esse impasse no ensino de história, apresentamos este texto em três partes: 1) História do ensino de História: o lugar da história ensinada; 2) Crises no ensino de história: a necessidade de novos paradigmas; 3) A fonte histórica e o uso em sala de aula.

História do ensino de história: o lugar da história ensinada

O ensino de história no Brasil, desde sua inclusão nos programas escolares, no século XIX, estruturou-se pautado no esquema quadripartite da tradição escolar francesa de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil aparecia em conjunto com a História Universal, em posição secundária. Somente a partir de 1940, durante o Estado Novo, foi que o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma. Contudo, as reformas de ensino nesse período, Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, mantiveram o mesmo esquema quadripartite, apenas dividindo o estudo de História do Brasil em duas séries: até a independência e, do I Reinado até aquele momento.

Foi a partir da Era Vargas que se tornou obrigatório o ensino de história nos currículos. Essa reformulação ocorreu em 1931, através da Reforma Francisco Campos.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu que a disciplina de história fosse ministrada no curso secundário, estruturada como História da Civilização, distribuída pelas cinco séries: 1ª série: História Geral; 2ª série: História da Antiguidade e História da América e do Brasil; 3ª série: Idade Média, Arqueologia, Etnologia da América e do Brasil; 4ª série: História Moderna, História da América e do Brasil; 5ª série: História Contemporânea e História do Brasil.

A respeito dessa estruturação do ensino de história, Guy de Hollanda (1957) postulou que:

Os programas de História da Civilização do Curso Secundário Fundamental, expedidos em 1931, pelo Ministério da Educação e da Saúde Pública, eram inexecutáveis, tanto pelo número insuficiente de aulas atribuído a cada série, quanto pela frequente dificuldade dos “pontos” correspondentes. Para a segunda série, por exemplo, ele diz que as turmas podiam ser compostas por até 50 alunos. (HOLLANDA, 1957, p. 32).

É importante destacar que a Reforma Francisco Campos estruturou o ensino secundário em dois cursos: fundamental com cinco anos e complementar, este obrigatório para os candidatos ao ensino universitário de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia (com dois anos de trabalho prático além dos estudos).

A história, ensinada nesse período, tinha uma concepção fortemente marcada pelos pressupostos positivistas. Uma visão de passado morto, acabado, sem relação com o presente; a história aparecia impregnada de eurocentrismo e etnocentrismo, e era estudada numa sequência cronológica com o novo substituindo o passado e dando-lhe continuidade.

Paiva (1973) menciona que a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: educação como direito de todos, obrigatoriedade da escola primária integral, gratuidade do ensino primário, assistência aos estudantes necessitados, entre outros.

O que se observa, nesse momento histórico, é que o Estado adotou uma política centralizadora, traçar as diretrizes da educação nacional e regulamentar a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país. Foram assim promulgadas entre 1942 e 1946, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino, decretos-lei federais que regulamentavam minuciosamente os diversos ramos e modalidades de ensino; secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Ou seja, passou a ocorrer uma centralização das competências e os estados passaram a ter sua autonomia limitada em favor da autoridade superior.

Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, modificou-se apenas a duração de cada um dos dois cursos anteriormente criados e com duração de sete anos no total. Foi criado o ginásio, reduzindo o antigo curso fundamental de cinco, para quatro anos, sucedido pelo curso colegial que teve sua duração estendida de dois para três anos e, que perdeu seu caráter de preparatório quase exclusivo para o ensino superior e passou a preocupar-se mais com a formação geral.

Dividia-se apenas em dois ramos: colegial clássico e científico. Nessa reestruturação houve queda da participação da área de Humanidades.

Outro fator importante a ser observado, é que o ensino secundário comportava uma dualidade na medida em que, de um lado, existiam os cursos do colegial com vistas à formação geral e preparação para o ensino superior, mas não preferencialmente; de outro, a partir de 1942, o governo federal editou vários decretos criando cursos, com duração de quatro anos, mas voltados para a formação técnica e destinados às classes menos favorecidas.

Assim, regulamentou o ensino industrial em 1942; o comercial, em 1943; o normal e o agrícola, em 1946. Como o ensino secundário, estes quatro cursos desenvolviam-se em dois ciclos.

Quanto ao ensino superior, criaram-se as primeiras universidades, superando-se a fase das faculdades isoladas, de caráter marcadamente profissional durante o Governo Vargas.

Com a criação das universidades, introduziu-se no ensino superior, entre outras coisas, a ideia de autonomia mesmo que relativa, de pesquisa desinteressada, mas também, de caráter utilitário e, unificação de diversas escolas sob a égide da Universidade e à base da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

As mudanças ocorridas no Brasil, após o golpe civil-militar de 1964, exigiram que, no campo educacional, houvesse uma adequação do sistema à nova conjuntura política, que se materializou nas reformas do ensino superior, Lei 5540/68, e, da reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71.

Essas leis reformaram o sistema educacional organizado através da Lei 4024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada após treze anos de discussões no Congresso Nacional.

Essas mudanças, na educação, visavam seu enquadramento ao binômio desenvolvimento econômico-segurança nacional (SILVA et al., 1993), lema da concepção de Estado que se alojou no poder político a partir do golpe civil-militar, comprometido com setores econômicos que concebiam a educação como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e, por isso, deveria estar em consonância com as políticas econômicas instituídas. Estas visavam o desenvolvimento industrial. A educação deveria formar a mão-de-obra necessária a essa nova conjuntura.

Segundo Romanelli (2012), a industrialização crescente exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo – cidadão – ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigência salarial que um nível mais elevado de escolarização poderia suscitar.

As reformas sob a égide do ideário do novo regime ocorreram visando, a pretexto de atender a demanda social pelo ensino superior, desmobilizar esse movimento e, a de 1º e 2º graus, a pretexto de dar uma profissão aos que não iam para a universidade. Na verdade, visava conter a demanda pelo ensino superior e, ao mesmo tempo, formar a mão-de-obra que a conjuntura econômica exigia. A Lei 5692/71, objetivando a profissionalização do educando, estabelecia a predominância da formação específica sobre a formação geral no 2º grau.

A reforma do ensino superior, Lei 5540/68, se preocupava, também, com a formação dos profissionais que atuariam nas escolas fundamentais. A legislação institucionalizava, no caso do ensino de história, a licenciatura curta de Estudos Sociais, visando formar professores polivalentes para atuarem, principalmente, nas regiões carentes. Esses profissionais, em um ano e meio, com uma carga horária de mil e duzentas horas, saíam dos cursos superiores habilitados para ministrar aulas de História, Geografia, Educação

Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais. Essa reforma veio articulada com a Lei 5692/71 – reforma da escola fundamental.

As licenciaturas curtas revelaram-se fonte de lucros rápidos, pois foram criadas nos centros onde não se precisava da mão-de-obra que formavam. Segundo Iokoi (1990), 90% dos professores, da rede pública de ensino, nas décadas de 1970 e 1980, eram formados nas escolas privadas de ensino superior. Muitas das quais ainda ofereciam a licenciatura de Estudos Sociais, que foram abolidas durante a década de 1990.

Nas licenciaturas curtas a formação de professores articulava-se com a política implementada pelo Estado para toda a sociedade, pois um profissional formado nessas condições, desvinculado da prática de pesquisa, em pouco tempo assimilando conteúdos de várias disciplinas, sem a preocupação com as especificidades teóricas e metodológicas das mesmas, não tinha condições de refletir sobre o que ensinar, nem sobre a sua própria condição nesse processo.

Essa era sua condição de cidadão: um profissional dócil, enquadrado no sistema, formando alunos para agirem da mesma maneira. Essa perda do controle sobre o processo de ensino no interior da escola e a desqualificação operada pela licenciatura curta, aprofundou a desvalorização do docente e sua consequente proletarização e sindicalização, o que resultou na organização de movimentos de trabalhadores da educação, de uma forma geral, resistindo a esse processo de desqualificação/desvalorização do profissional da educação. Essas lutas se davam não apenas no sentido de revalorização profissional, mas também questionando a política educacional vigente.

A licenciatura de Estudos Sociais atendia aos interesses do poder instituído, tanto que se propôs que apenas professores polivalentes pudessem ministrar aulas de Estudos Sociais (Portaria 790/76-MEC), enquanto que os professores de história apenas atuassem no 2º grau, aonde a disciplina se manteve com carga horária reduzida após a implantação da reforma.

As pressões da comunidade acadêmica, de forma geral, levaram o Conselho Federal de Educação a recuar dessa proposta (FENELON, 1988), permitindo que professores de História e Geografia também ministrassem aulas de Estudos Sociais, EMC e OSPB (Portaria 7/79-CFE).

A Lei 5692/71 foi responsável pelo esvaziamento de conteúdos no ensino de História devido à fusão do conteúdo de História e Geografia, em Estudos Sociais. Entretanto, essa revalorização de História e Geografia, possibilitada após o Parecer 7676/1978 do CFE, não ocorreu sem dificuldades no interior dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Silva,

À medida que se esgotam as possibilidades do modelo econômico dos anos 60 (mão-de-obra barata e abundância

de matéria-prima), o país entra numa fase recessiva de desaceleração do desenvolvimento, sem ter resolvido suas acentuadas desigualdades sociais. Presencia-se, deste modo, a desarticulação do projeto educacional vigente, que deixa de lado o desenvolvimento econômico e a segurança nacional, para adotar uma forte tônica assistencialista e culturalista. Em decorrência, no final dos anos 70 e início dos 80, a política educacional refletirá ações e programas voltados especificamente para as regiões mais pobres: a região nordeste, a zona rural e as periferias urbanas. Em resumo, a educação deixa de ser parte de uma agenda de políticas governamentais, articuladas em torno do processo da pobreza (SILVA et al., 1993, p. 6-7).

A década de 1980 foi marcada por um período de acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais efervescentes que desembocaram em mudanças de diversas ordens no país. Isso ocorreu após as eleições de 1982, quando, em vários estados foram eleitos governos de oposição, mais progressistas, que trouxeram inovações nos vários setores da administração pública, dentre eles o da educação, o que favoreceu a sinalização de uma nova visão da escola pública. Foi a partir desse momento, que o governo federal perdeu sua liderança como instância estratégica de articulação da política da educação nacional básica (SILVA et al., 1993, p. 8).

Foi um período de discussões profícuas, cujo objetivo era repensar e reformular os programas curriculares, na tentativa de garantir um ensino de melhor qualidade com maior participação de professores e alunos. Era o ano de 1987. Dessas discussões resultou o projeto “Escola Cidadã” e o Plano Decenal de Educação.

A bandeira de luta empreendida era pela democratização da escola, através da garantia de acesso e permanência do aluno na escola, aliada à melhoria da qualidade do ensino. Para isso, os governantes eleitos, colocaram em prática uma série de programas que, embora diferenciados, apresentavam em comum, duas características básicas: propostas de intervenção que visavam atingir a totalidade dos sistemas escolares; e a congregação de um conjunto de ações que tinha como alvo privilegiado as primeiras séries do ensino básico, aonde era elevado o índice de evasão e repetência¹.

Nas propostas de reformulações dos currículos de alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, revelou-se uma preocupação em ampliar o campo de investigação, em incorporar novos temas, novas fontes documentais e novas problemáticas ao ensino de história.

Essas propostas incorporaram levantamentos bibliográficos amplos, constituídos de obras especializadas tanto quanto obras de divulgação. A historiografia internacional se fez presente por meio de referências a textos clássicos do marxismo, da historiografia social inglesa e da história nova francesa.

A construção de uma nova imagem deu-se buscando enfrentar a problemática da exclusão operada no âmbito do ensino fundamental. Por caminhos diferentes, as propostas buscaram resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes do processo histórico. Procurou-se dar voz aos excluídos, tentando romper com a forma tradicional de ensinar história, ora na forma de tratar os conteúdos já existentes, ora procurando a construção de outros conhecimentos, mas sempre se posicionando contra a visão historicista de história, tão arraigada na prática escolar.

Para tanto, as propostas advogavam a necessária vinculação ensino-investigação como condição imprescindível para um processo ensino-aprendizagem eficiente nas bases propostas, o que pressupunha que o professor tivesse uma postura sintonizada com o presente, que houvesse uma inserção dele no seu cotidiano, como condição para o próprio processo de questionamento dos conteúdos. Referente postura frente ao conhecimento histórico exigia que o professor não se enfurnasse no mundo das bibliografias. Exigia, também, integração maior entre os níveis de ensino, o que vale dizer, romper com o discurso de que apenas à academia cabe o processo de pesquisa e produção de conhecimento, e às outras instâncias, a sua mera reprodução (CHAUÍ, 1979).

Dentro de um contexto de abertura política, democratização da escola pública contemporânea e a penetração cada vez maior de novas vertentes historiográficas, o ensino foi envolvido em discussões em torno de um repensar geral. Repensar o conceito, o objeto, os conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a fundamentação teórica adotada até então (NADAI, 1992).

Assim, no Paraná, as reformulações curriculares implantadas ao longo da década de 1980, nos anos de 1990, trouxeram, inegavelmente, a influência marcante das tendências historiográficas oriundas da Escola dos *Annales*, que postulou novos problemas, novas abordagens, novos objetos, e da Nova Esquerda Inglesa, a partir de sua matriz relacionada ao materialismo histórico e dialético, matrizes que atualmente fundamentam as Diretrizes Curriculares de História.

A partir da década de 1990, o governo federal retoma a centralização do sistema de ensino e em 1996, com a LDBEN², lança os novos parâmetros e diretrizes curriculares. Numa parceria com a UNESCO, o governo federal desenvolve pesquisa da qual resulta um documento de orientação para elaboração de tais parâmetros e diretrizes. É a fase que os pesquisadores da educação definem como neoliberal: “um projeto ideológico e político moderno que concebe uma sociedade onde toda forma de diálogo, de acordos e convênios entre cidadãos é suprimida” (GONZÁLES, 2005, p. 96).

As diretrizes para os cursos de História foram discutidos no âmbito da Associação Nacional de História – ANPUH; e as reformulações pautaram-se por essas diretrizes.

“A Educação Básica se voltou para a compreensão das exigências que o mundo do trabalho e a moderna sociedade tecnológica colocam à educação” (DUARTE, 2005, p. 57). Ou seja, a educação passou a ser tratada, assumidamente, como um negócio empresarial, no qual está postulado o desenvolvimento de competências e de habilidades. Os conteúdos de ensino passaram a ser aqueles considerados de cunho prático.

Segundo Geni Rosa Duarte

o domínio de tais competências torna-se condição para o exercício da cidadania, mesmo que ele não assegure uma “homogeneização das oportunidades sociais”, ou seja: nem todos terão emprego garantido, mas todos se definirão quanto à sua empregabilidade. Essas competências têm vinculação com a idéia de globalização e dizem respeito à capacidade de fazer frente às contínuas mudanças e à contínua superação dos conhecimentos, requerendo-se dos indivíduos que saibam como ter acesso a novas fontes de informação (DUARTE, 2005, p. 58).

Refletindo sobre a educação e o ensino de história, para o século XXI, Zamboni, em 2005, postulou que:

A perspectiva da educação para o século XXI não se desprende das diretrizes do Plano Nacional da Educação, que expressa suas preocupações com as novas tecnologias, com a ecologia, com a conservação ambiental e com a luta para se alcançar o estado pleno de cidadania. Portanto, ao pensar a respeito dos pressupostos para o ensino de história para o atual século, não se pode desprender do enraizamento do seu passado tanto individual como social; tanto local como universal (ZAMBONI, 2005, p. 15).

As diretrizes para formação de profissionais da História recomendam um profissional conhecedor das tendências historiográficas recomendadas nas diretrizes gerais para o ensino de História, conhecedor dos conteúdos específicos de sua área de formação, bem como da de educação, de política, de economia etc., ou seja, um profissional competente, crítico, engajado e completo.

Nessa perspectiva voltamos ao nosso dilema: como lidar com os conteúdos a serem ensinados, nessa proposta que transforma o conhecimento em informação, uma vez que atribui a ele um caráter de descartabilidade e efemeridade? Como fica o trabalho em sala de aula, num momento em que tanto se questiona a obsolescência da prática do professor e dos materiais que estão ‘verdadeiramente’ (livros didáticos, quadro de giz, giz, professor) disponíveis para o trabalho cotidiano? Como se aplicam as metodologias

que recomendam para o ensino de história o uso de linguagens e fontes alternativas ao livro didático e à exposição oral?

Crises no ensino de história: a necessidade de novos paradigmas

Num quadro aonde precisamos entender e explicar a importância da história seja para vida pública ou privada, para alunos ou para o Estado, Jörn Rüsen (2006 apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010) nos aponta alguns caminhos. Para este autor, a história é experimentação e interpretação, vai além das informações sistematizadas/organizadas sobre o passado que encontramos nos livros e acervos digitais ou impressos, nas velhas carteiras escolares, ou nos mais modernos aparatos tecnológicos.

Discorrendo sobre a situação da didática em história, na Alemanha, nas décadas de 1960-70, Rüsen nos apresenta os conceitos de consciência histórica e narrativa histórica, ambos vindo a corroborar com o seu ideal de história experimentada e interpretada, uma história para além do passado, com relações com o tempo presente e futuro. Para este autor, na Alemanha dessas décadas, a história ocupava uma posição distante daquela que seria a realidade social e política da nação, estava restrita a um meio acadêmico (pesquisas) e pouco agregava na vida prática das pessoas, no entanto houve uma mudança de paradigma.

um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular (RÜSEN, 2010, p. 30).

Os estudiosos alemães de História, em geral, buscaram moldar a didática histórica entendendo-a como uma espécie de disciplina que visava examinar todas as espécies de história e todos os seus elementos. Essa didática não se resume a resolver os problemas de ensino e aprendizagem, mas analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana (RÜSEN, 2006 apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010). Em meio a estas discussões, para este autor, a consciência histórica emerge e ganha grande importância, pois segundo ele, esta é a forma como entendemos ou garantimos algum significado às nossas experiências no passado e a maneira como as interpretamos. O reflexo/resultado da consciência histórica se dá na narrativa histórica, na maneira como ela é realizada. Por narrativa histórica, Rüsen não entende apenas uma dada corrente historiográfica, mas as narrativas pessoais, que cada agente/sujeito da história carrega em si, pelas suas experiências de vida e contatos com a(s) história(s) por meio da narrativa de outras pessoas. Embora a intenção não seja enveredar pela discussão acerca da natureza do discurso historiográfico, ou seja, se é um enredo histórico ou romanesco, afinal, o que se discute é a utilização de interpretações históricas no quadro de

orientação da vida prática, o que garante o exercício do aprendizado histórico que, por sua vez, possibilitará, às pessoas, perceber e identificar um sentido histórico sobre si próprias que, para Rüsen, é o momento da constituição da “competência narrativa”(Cf. HARTOG, 1998; BURKE, 1992; STONE, 1991; WHITE, 1991; CARDOSO; VAINFAS, 1997).

Refletindo sobre o caso particular da educação em sala de aula, à luz do pensamento de Jörn Rüsen (2010) e de Selva Guimarães Fonseca (2003), devemos entender o aluno não como um simples sujeito passivo na história, não apenas um receptor, um recipiente vazio que deve ser preenchido de conteúdos em sala de aula. Mas, pelo contrário, deve ser levado a reflexões e apontamentos para além daquele conhecimento comum que lhe fora passado durante a sua vida. Reflexões estas a serem realizadas por intermédio do professor, tornando o aluno um sujeito receptor e reflexivo, com a capacidade de se autodeterminar, capaz de participar ativamente de decisões políticas que afetam sua vida diária.

Dialogando com Rüsen (1997 apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010), Fonseca entende a crise no ensino de História no Brasil e todos os questionamentos que este sofre, como um processo que pode ser superado pela mudança de atitude dos historiadores/professores e pelo entendimento do contexto em que vivem os alunos, a disciplina e as instituições de ensino.

A escola hoje, como espaço pedagógico – ou seja, como um lugar sócio plural e contraditório –, visa possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de seu potencial humano por meio da oferta de instrumental de ação no meio. Não se trata, portanto de aquisição cumulativa de informações, mas de formação de atitudes diante do conhecimento formal que possibilita ao indivíduo transformar-se como individualidade sociocultural por meio de sua participação na ação coletiva do ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2011, p. 102).

A despeito das críticas feitas ao sistema de educação e à prática docente, o ensino escolar no Brasil vem se modificando, deixando de ser meramente cumulativo e decorado, não cabendo mais ao professor o papel apenas de transmitir o conteúdo e ao aluno interiorizá-lo e reproduzi-lo como lhe foi ensinado. Nos atuais padrões de ensino é ofertado o conhecimento formal com a mediação do professor, levando em consideração a vida do aluno fora do ambiente escolar, sua individualidade, possibilitando assim novas concepções do que se ensina e do que se aprende.

Neste contexto escolar, Fonseca (2011) nos lembra que, os alunos deixaram de ser passivos e tornaram-se sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Esses alunos possuem histórias, valores, culturas e costumes diferentes, não podendo ser vistos no singular, pois não são

tábulas rasas, possuem conhecimentos prévios, desejos, motivações, qualidades específicas que além de contribuir como ponto de partida do processo educativo também faz parte de sua composição.

Ensinar história passa a ter sua base na mediação do saber científico entre professor e alunos, que irão elaborar sua representação pessoal do conhecimento adquirido, o qual terá características únicas e pessoais de cada um. Logo, nesta nova concepção, nem professor, nem aluno possuem papel secundário, ambos atuam ativamente na construção do saber histórico. Temos então um novo paradigma no ensino de história, aonde a disciplina agrega os valores individuais de alunos e professores, criando momentos de experimentação e interpretação mais profundos, fazendo-se valer enquanto disciplina útil para a vida prática e cotidiana de cada um dos sujeitos e agentes do ensino.

A fonte histórica e o uso em sala de aula

Em sala de aula, o principal recurso utilizado no processo ensino-aprendizagem de história ainda é o livro didático. Discorrendo sobre a importância do livro didático em sala de aula, no Brasil, em pleno século XXI, Isaíde Bandeira da Silva (2011) nos remete a uma afirmação de Gatti Júnior (2004) evidenciando o “papel central que o livro didático desempenha no cotidiano escolar dos alunos há tempos e, no caso brasileiro [...] no exercício profissional dos educadores dos mais diferentes níveis” (GATTI JR. apud SILVA, 2011, p. 7).

Hoje, observando a realidade escolar, podemos apontar que os livros didáticos, os cadernos de anotação e mesmo as aulas expositivas, concorrem diretamente com outras ferramentas, principalmente, as tecnológicas. Pensando numa maneira de superar esta concorrência, fazer valer o uso dos cadernos, livros e ao mesmo tempo não abrir mão das tecnologias, o docente pode lançar mão de inumeráveis recursos didáticos, tornando as aulas mais instigantes e dinâmicas.

Na área da história não se utiliza o termo recursos didáticos. Fala-se muito no uso de linguagens e fontes. As fontes históricas são inseridas nas aulas, porém quando utilizadas, na maioria dos casos, figura como mera ilustração de conteúdos. Não são trabalhadas dentro do potencial de recurso didático que podem ter, enquanto componentes ou ferramentas de mediação no processo ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do ano de 1998, consideram o trabalho com documentos históricos, algo que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas. Neste caso as fontes seriam como nos ensina Marc Bloch (2002), documentos que fazem a conexão entre presente e passado, entre o tempo que o pesquisador vive/estuda e o objeto por ele estudado. No mesmo caminho, em sua discussão sobre a importância de

estudar e proteger a memória e as fontes históricas, André Paulo Castanha (2006), defende que o uso das fontes enquanto documentos agregam mais conhecimento, compreensão e posicionamento crítico dos alunos.

Dessa forma, a compreensão do conhecimento acumulado historicamente e da própria História são condições indispensáveis tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto para evitar a sua mera reprodução, ou até mesmo sua manipulação em favor de determinados segmentos da sociedade (CASTANHA, 2006, p. 1).

Para Eliana Bravim (2006), os recursos didáticos são imprescindíveis nos processos de ensino aprendizagem e ao discutir a utilização desses recursos, ela nos aponta que:

Defendemos que eles são mediadores tanto no trabalho dos educadores nos momentos em que expõem os conteúdos escolares como nos trabalhos de grupo dos alunos, momento em que realizam reflexões sobre o conteúdo escolar abordado na aula (BRAVIM, 2006, p. 2).

Apontados como possibilidades de transformação do ensino e encontrados com cada vez mais abundância, os recursos didáticos ainda dificilmente são discutidos durante os cursos de formação docente (SOUZA, 2007). Na área de história encontramos professores com dificuldade de acesso às tecnologias midiáticas e também com pouca aceitação sobre as possibilidades de um trabalho que fuja ao livro didático, ao quadro de giz e às aulas expositivas. Na escola tudo parece difícil, impraticável, impossível de ser realizado! Há uma rejeição à mudança na prática docente, pois adotar novas metodologias implica em dedicar mais tempo da carga horária, já bastante intensa, ao trabalho de pesquisa e preparação de material didático. Por essa razão a prática cotidiana nas salas de aula, ainda é de se fazer um uso meramente simplificado e banalizado das ferramentas midiáticas à disposição, como TV Pendrive, projetores multimídia, bem como dos recursos/fontes que nessas podem ser trabalhados, como documentos manuscritos/impressos, literatura, história oral, iconografias/fotografias, músicas, filmes, objetos/utensílios da cultura material etc.

Sobre o potencial das fontes/documentos, enquanto recurso didático importante na mediação do processo ensino-aprendizagem de história, podemos perceber, como dito acima, que as fontes históricas são utilizadas como recursos didáticos meramente ilustrativos, sem um encaminhamento metodológico que possibilite ao aluno situar, entender e compreender o documento como produto de um contexto específico, produzido sob determinadas condições também específicas e particulares. Esse uso das

fontes apenas como ilustração ou afirmação de um conteúdo já trabalhado, demonstra a ânsia dos professores em dar realidade a um relato histórico, comprovar, atribuir caráter de comprovação, de veracidade/verdade, acerca daquilo que foi dito, como podemos ver em Pereira e Seffner:

Um bom exemplo disso pode ser visto numa aula de História na qual o professor afirma as punições definidas para a Alemanha como decorrência da derrota na Primeira Guerra Mundial e, em seguida, mostra artigos do Tratado de Versalhes que corroboram suas afirmações. O problema não é o fato de o professor levar o referido documento para a sala de aula, mas utilizar a fonte para confirmar o que mencionou sobre o final da Guerra, procedimento que define o caráter de provado documento e o caráter submisso do relato à fonte. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 122).

Na maioria das vezes, os professores utilizam-se das fontes, como no trecho acima, para corroborar com suas afirmações e não para problematizarem os conteúdos. Estão preocupados em provar o fato. Não se colocam na posição de mediadores para que seus alunos, por meio de indagações acerca da problematização, possam criar sua própria interpretação da história, de acordo com a experiência vivida por cada um e pelo grupo e produzir seu próprio conhecimento acerca do fato/evento estudado. Destacamos ainda, que, dessa maneira, os alunos não compreendem a especificidade de cada fonte/documento, muito menos sua utilidade.

Em nosso entendimento, esta forma de utilizar a fonte/documento, caracteriza-a como um recurso didático inoperante. Compreendemos o caráter de recurso didático³ como aquilo que fornecerá apoio ao professor, algo que facilitará seu trabalho em sala e a transmissão do conteúdo da melhor maneira possível. Apresentar a fonte sem descobrir e explorar o seu potencial como documento, põe em xeque o conteúdo estudado, pois, servirá apenas para ocupar o tempo da aula e não contribuirá para aguçar, instigar a curiosidade, ou seja, a capacidade interrogativa, investigativa e criativa dos alunos, papel que se espera que o professor, enquanto um mediador, desempenhe.

Como fazer isso? É preciso exercitar com os alunos a capacidade de observação e de descrição da fonte/documento, pois à medida que os alunos, sob a orientação do professor, observam atentamente, perguntas, dúvidas, vão surgindo e vão pautando a necessidade de buscar respostas, de investigar o que está sendo estudado para compreender melhor do que se trata o documento/fonte, quando, onde, em que contexto, por quem, para que, com que finalidade etc. foi produzido e utilizado.

O trabalho de descrição é imprescindível para a criação da narrativa histórica. Quando o aluno aprende a descrever, ele está aprendendo a fazer a narrativa histórica. E esse é um importante passo para a formação da consciência histórica. Para Rüsen (2001) é por meio da narrativa histórica que a consciência histórica se manifesta em uma estrutura de pensamento, num modo de consciência que é adequado ao relacionamento de assuntos da história.

Observando especificamente o uso das fontes/documentos históricos, não acreditamos que seu uso enquanto material didático seja indesejável, ao contrário, acreditamos que estas/estes são enriquecedores para o trabalho nas aulas de história, facilitando o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos e tornando a aula mais dinâmica.

Uma ressalva importante a se fazer e que fortalece o argumento para utilização da fonte/documento enquanto recurso didático é a maneira como o aluno pode se apropriar socialmente de determinado recurso. No entanto, a utilização deve se dar de maneira proposital e anteriormente planejada, ou seja, ao pensar a fonte enquanto recurso didático, o professor deve ter domínio de como a fonte foi produzida e do seu contexto de produção e do que deseja ensinar por meio deste recurso.

Dessa forma, o professor poderá expor o conteúdo apoiado em sua fonte, problematizando com os alunos o que está sendo trabalhado. Como afirma Bravim (2006), para o uso de qualquer recurso didático o professor deve estar preparado, deve conhecer a sua fonte, entendê-la como tal, saber explorá-la enquanto documento histórico, realizando as etapas de observação, questionamento, descrição e críticas necessárias. E caso opte por utilizar sua fonte como um recurso didático, deverá municiar-se do conhecimento prévio sobre o documento em questão, podendo, na sala de aula, utilizá-lo sem complicações, oferecendo-a como material didático capaz de levar os alunos a compreender a importância da fonte, a especificidade de cada uma e as maneiras de explorá-las.

Considerações finais

A construção de um conhecimento histórico efetivo, que possa relacionar conteúdos de sala de aula, com passado, presente e vida de seus sujeitos se dará pela sincronização do ensino de história às nossas necessidades/atividades práticas e cotidianas. Para criar tal sincronia, acreditamos que algumas mudanças de postura e de formação devem ser adotadas. O sistema educacional precisa criar alternativas para seus professores entenderem o contexto em que vivem e trabalham, que considerem as individualidades dos alunos e instituições de ensino.

Nas aulas de história, a recomendação para a utilização das fontes/documentos aparecem cada vez mais, e por meio dessas, tratadas aqui como recursos didáticos importantes no ensino como mediação do conhecimento

histórico, encontramos possibilidades de agregar uma forma interessante de aliar conhecimento comum dos alunos e conhecimento científico da História. A fonte enquanto recurso tem a capacidade de dinamizar as aulas e instigar o interesse de participação dos alunos, com o propósito de superar problemas que o ensino de história vem enfrentando, cujos principais deles é o desinteresse dos alunos e (des)funcionalidade da disciplina, ou seja, para que serve mesmo a história?

Sabemos que a mudança de paradigmas no ensino de História é bastante complexa. O que se requer do profissional de História é uma formação integral, a qual incorre em adversidades ainda difíceis de serem superadas. De maneira gradual podemos realizar algumas transformações utilizando os recursos a que temos acesso e problematizando sua utilização, criando espaços de debates e reflexões. Exemplos desses espaços são os laboratórios de ensino dos cursos de História, que fomentam os componentes curriculares voltados à prática de ensino e ao estágio supervisionado, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência) e o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional – SEED/PR) que possibilitam o diálogo e a presença constante dos alunos, professores da rede de ensino e professores das instituições de ensino superior (IES), tanto nos laboratórios de ensino, quanto nas escolas da rede e vice-versa, para estudos, produção de material didático e aplicação de novas metodologias nas salas de aula e reflexões e avaliações sistemáticas sobre esse processo.

Notas

* Doutora em Ciências Sociais. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá; pesquisadora do LAEE/UEM. Coordenadora PIBID História/UEM e membro de LEMH/UEM. E-mail: icrodrigues@uem.br

** Graduando em História na Universidade Estadual de Maringá. Bolsista PIBID História/UEM. E-mail: alissonsano@hotmail.com

*** Graduanda em História na Universidade Estadual de Maringá. Bolsista PIBID História/UEM. E-mail: camilabertagna@hotmail.com

¹ No estado do Paraná, esse programa deu-se através da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, que em 1987, foi implantado em caráter experimental, e, a partir de 1988, generalizou-se para todas as escolas do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries. De 5ª a 8ª séries e para o 2º grau, estava ocorrendo a formulação das propostas de um novo currículo, que foram implantadas no ano de 1990.

² A LDBEN de 1996 definiu como obrigatórias reformulações também no Ensino Superior, que supõem, sobretudo, adequação de carga horária e da parte relativa à Prática de Ensino de Estágio Supervisionado.

³ Segundo definição do Moderno Dicionário de Português Michaelis (2009), a palavra recurso tem sua origem no latim, *recursus*, e nos significados terceiro e quarto do referido dicionário refere-se aquilo de que se lança mão para vencer uma dificuldade ou um embaraço, meio apropriado para chegar a um fim difícil de ser alcançado. Já didático/didática, também com origens no Latim, *didaktikós/didaktiké*, refere-se em seus significados como relativo ao ensino e escola, ou então a arte de ensinar.

Referências

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

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

BRAVIM, Eliana. Os recursos didáticos e sua função mediadora nas aulas de matemática: um estudo de caso na aldeia indígena Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo. **X Encontro Brasileiro dos Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Belo Horizonte: 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ebrapem/completos/11-14.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992, p. 327-348.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

CASTANHA, André Paulo. **As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação**. Cascavel, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1979.

DUARTE, Geni Rosa. Formação de professores para o século XXI: uma reflexão sobre a docência. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 11, p. 51-62, jul. 2005.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, 1988, p. 24-31.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2003.

_____. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GONZÁLES, José Marin. Globalização, neoliberalismo, educação e diversidade. In: PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Silva Helena (Org.). **Narrativas da pós-modernidade na pesquisa histórica**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 83-110.

HARTOG, François. Arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; FGV, 1998, p. 193-202.

HOLLANDA, Guy de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 77-119, mar. 1957.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Políticas públicas e educação: problemas, perspectivas e desafios. In: BRESCIANI, Maria Stella; SAMARA, Eni; LEWKOWICZ, Ida. **Jogos da política**: imagens, representações e práticas. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1992, p. 247-258.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, Dossiê ensino de história. Memória, história, historiografia. São Paulo: Marco Zero/SCT/CNPQ/Finep, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. História. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 2 set. 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, 2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RÜSEN, Jörn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

_____. **Razão Histórica**: teoria da História – os fundamentos da ciência história. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**, Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

SILVA, Isaíde Bandeira da. O livro didático de história e outros recursos: um estudo de caso em Quixadá. **IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <www.abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletoisaide.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**. IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM: “infância e práticas educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_0.pdf>. Acessado em: 12 ago. 2013.

STONE, Lawrence. O renascimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História**, Campinas, n. 2, p. 12-27, 1991.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria contemporânea da história. **Revista de História**, Campinas, n. 2/3, p. 31-32, 1991.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 11, p. 7-24, jul. 2005.

Recebido em: novembro de 2013.

Aprovado em: março de 2014.