

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA SOBRE FONTES HISTÓRICAS E SEU USO EM SALA DE AULA

Manoel Pereira de Macedo Neto

Professor de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPB
macedohistoria@uol.com.br

Rafael da Silva Virgínio

Professor de História da Educação Básica
rsv_dm@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da adequada formação do professor para o exercício de sua prática, visto que a prática do ensino deve ser exercida com embasamento teórico, domínio dos conteúdos ministrados e controle das metodologias utilizadas.

Nesse sentido, Silveira afirma:

Este é o trabalho de profissionais da História. Este trabalho requer capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio do conteúdo do processo histórico; controle das metodologias adequadas para empreendê-lo e analisá-lo (2000/2001:68).

A prática do ensino de História é exercida sob influência de teorias, conhecimentos e saberes que norteiam o universo intelectual do professor. Sendo assim, é imprescindível que o professor exerça sua prática respaldada no conhecimento dos referenciais teóricos, das experiências históricas (conteúdos) trabalhadas em sala de aula e no domínio de outros saberes indispensáveis à docência:

Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2008: 259).

Dessa forma, julgamos imprescindível para o ensino de História de qualidade que os professores tenham domínio das metodologias utilizadas e das experiências históricas abordadas em sala de aula (conteúdos ministrados). Além disso, é indispensável o conhecimento sobre os referenciais teóricos relacionados à disciplina que lecionam, ou seja, os fundamentos conceituais da História como área do conhecimento. É essencial, por exemplo, que o professor conheça as principais correntes historiográficas, manifestando capacidade de distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias.

O ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da capacidade do professor de fundamentar suas argumentações, seus procedimentos metodológicos e suas críticas. Por exemplo, para combater ou defender o positivismo, para refutá-lo ou adotá-lo como referência, o professor precisa conhecer seus referenciais teóricos. É preciso conhecer, entre outros pressupostos, a Lei dos Três Estados, a teoria da objetividade científica e a visão de neutralidade do historiador, e suas influências na produção do conhecimento histórico e no ensino de História.

O mesmo se aplica as outras correntes, ou seja, o professor só pode se posicionar, com consistência, diante das escolas historiográficas, com o devido conhecimento acerca de seus fundamentos básicos.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor perceba como as referidas correntes influenciam as propostas curriculares de História e como as mudanças paradigmáticas no campo historiográfico estão repercutindo no ensino de História, qual a contribuição do materialismo histórico para se pensar a história dos vencidos e qual a relação entre a nova história e o ensino de História com base em eixos temáticos. Refletindo sobre estas e outras questões, o professor reflete sobre sua própria prática, ancorando suas reflexões no conhecimento teórico, a prática é exercida com maior segurança e consistência.

Diante do exposto, como parte de nossa pesquisa de mestrado, entrevistamos, no período de junho a outubro de 2009, 08 professores de História, formados na Universidade Federal da Paraíba, que lecionam na cidade de João Pessoa. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, sendo quatro do ensino Fundamental (dois

da escola privada e dois da escola pública) e quatro, do ensino Médio (dois da escola pública e dois da escola privada).

Os professores entrevistados, colaboradores imprescindíveis para o nosso estudo, tiveram suas identidades preservadas e seus depoimentos receberam as referências de Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) e assim sucessivamente. Os números estão de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Para a realização da nossa pesquisa, fizemos a opção pela entrevista semi-estruturada, pois entendemos que é necessária a elaboração de um roteiro que nos auxilie na condução das entrevistas no sentido dos objetivos da pesquisa. O que não significa o direcionamento dos resultados, mas um procedimento que torne esse instrumento eficaz na busca de informações e dados indispensáveis aos seus objetivos.

Na análise dos dados, optamos por fazer a transcrição, sem edição, das entrevistas, recorrendo a algumas técnicas de análise de conteúdo, que entendemos ser um recurso aplicável a uma pesquisa de natureza qualitativa e “adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, s.d: 33). Considerando que a nossa pesquisa foi fundamentada nos diálogos desenvolvidos através das entrevistas e partindo do pressuposto de que tudo que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo, buscamos apoio em algumas de suas técnicas para análise das entrevistas.

DIÁLOGOS SOBRE FONTES HISTÓRICAS

O conceito de fontes históricas tem passado por importantes mudanças e ressignificações, assim como, tem se ampliado a variedade das fontes à disposição dos historiadores. A aceitação e as formas de utilização das fontes mudam com o tempo e, por isso, precisam ser pensadas em sua historicidade. Nas palavras de Pinsky:

Fontes históricas têm historicidade: documentos que “falavam” com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir. E que dizer da História oral, das fontes audiovisuais, de uso tão recente (2006, p. 7).

O uso das fontes tem uma história de mudanças porque os interesses dos historiadores mudam no tempo e no espaço em função das mudanças processadas na

sociedade, de seus interesses e de suas identidades culturais. As sociedades foram criando formas de registros de sua própria existência, entre elas a escrita. Segundo Janotti (2006, p.10), os documentos escritos constituíram-se “nas fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX”.

No referido século houve, segundo Le Goff (2003, p.529) uma verdadeira revolução no que se entende por documento, com a ampliação e diversificação na definição de fonte na pesquisa histórica. A historiografia passou a questionar o caráter e as limitações das fontes oficiais, comprometidas com a História dos grandes nomes, com uma História “vista de cima”, próprias da historiografia positivista. Esse movimento de renovação, impulsionado pela nova História e por historiadores marxistas, contribuiu para o reconhecimento da subjetividade na escrita da História e para uma maior valorização da História dos vencidos. Sobre a revolução documental do século XX, Le Goff acrescenta:

Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...] (2003, p.531).

Essa ampliação do conceito de fonte tem proporcionado a utilização de fontes orais, audiovisuais, arqueológicas, entre outras, permitindo a realização de pesquisas históricas sobre o clima, o inconsciente, o cotidiano, mulheres, operários, e várias outras dimensões da vida humana.

Preocupamo-nos em saber como os professores estão pensando essas questões, visto que são muitas as possíveis relações entre a chamada “revolução documental” e o ensino de História. Entendemos como essencial à História ensinada que o professor conheça as mudanças relacionadas ao uso das fontes históricas e se utilize dessas novas possibilidades no contexto da sala de aula, por exemplo, para envolver os alunos em trabalhos de pesquisa.

Dessa forma, dialogamos com os professores procurando saber como definem fontes históricas. Em suas falas, predomina uma visão ampla sobre as fontes, não

restrita aos documentos escritos ou oficiais, como podemos observar na fala do professor E1:

Os historiadores sempre colocavam o seguinte: “pré-história, o tempo que o homem não tinha história”. Mas, todo e qualquer vestígio deixado pelo homem é uma informação histórica, sem escrita o homem já tem sua história. (E1)

Nessas palavras, fica evidenciada uma visão contrária à idéia positivista de restringir as fontes aos documentos escritos. Essa mesma compreensão constatamos nas palavras dos professores dos professores E4, E6 e E8:

Eu trabalho o conceito de um historiador da nova história, [...], ele diz que fonte histórica é tudo aquilo que identifica o que aconteceu, tudo aquilo que dá informação sobre o passado é fonte histórica, sem preconceito. (E4)

As fontes são os vestígios deixados por esse sujeito, que nos foi trazido para o dia a dia para saber o que realmente aconteceu naquele período, a arquitetura, a cerâmica, dentre outras coisas. (E6)

Tudo. Documentos escritos e não escritos. (E8)

Embora tenham demonstrado, nos diálogos anteriores, certo distanciamento em relação ao movimento de renovação historiográfica, os professores revelam uma visão muito próxima do que propõe a chamada revolução documental. Essa visão mais ampla em relação às fontes, pelo menos em tese, possibilita a incorporação de novas estratégias e procedimentos ao cotidiano da sala de aula de História, na educação básica. Por exemplo, o reconhecimento da importância da História oral para a pesquisa histórica cria condições mais favoráveis à realização de entrevistas nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por alunos e professores no ambiente escolar.

Quanto à discussão e ao trabalho com as fontes no contexto da sala de aula, os professores revelam questões de relevante importância, como podemos observar na fala da professora E3:

Aí eu trabalho com vários conceitos, eu joga umas fotos, dentro dos conteúdos que eu trabalho [...]. (E3)

Nessas palavras, percebemos o interesse da professora em trabalhar com fotografias, no sentido de fazer a discussão sobre fontes e tornar a aula mais dinâmica. A professora E8 também manifesta esse interesse de tornar mais viva a discussão sobre as fontes:

A fonte histórica quando eu trabalho em sala de aula para trabalhar a realidade deles, peço para trazer documentos, certidão de nascimento, essas coisas, mas eles também recusam, não participam, tem dificuldade, eles não querem participar. (E8)

Ao mesmo tempo, a professora aponta algumas dificuldades para concretizar o trabalho e envolver os alunos. O professor E4 também nos fala da dificuldade de se ampliar o trabalho com as fontes em sala de aula:

Dentro da escola particular você tem que seguir o livro didático, não pode trabalhar diversas fontes. (E4)

A despeito da variedade de questões apontadas nessas três falas anteriores, os professores manifestam o interesse de trabalhar com fotografias, documentos relacionados à história de vida dos alunos e, com isso, diversificar suas abordagens em sala de aula. Ao mesmo tempo, apontam obstáculos para a concretização de suas iniciativas, como a imposição do livro didático e o desinteresse do aluno.

Como professor da educação básica, conhecemos essa realidade que dificulta a dinamização do ensino. O uso quase exclusivo do livro didático, as aulas voltadas para o concurso vestibular, entre outros aspectos, contribuem para que a aula de História na educação básica tenha poucas possibilidades de conseguir inserir novos conteúdos, trabalhar os resultados de pesquisas recentes e envolver os alunos nos trabalhos de pesquisa.

Contudo, mesmo reconhecendo não ser tarefa simples, entendemos que o professor não deve medir esforços no sentido de dinamizar o ensino de História, o próprio livro didático possibilita uma problematização das fontes históricas. O professor pode discutir algumas imagens contidas nos livros, por exemplo, trabalhar a heroização de Tiradentes enfocando a construção da sua imagem. Nesse sentido, a imagem pode ser desatacada como uma representação, uma construção intencionalmente elaborada para atingir determinados fins, e não um retrato fiel da realidade.

Como exemplo, o conhecido **Tiradentes Esquartejado** de Pedro Américo é objeto de diferentes interpretações.



(*Tiradentes Esquartejado*, Pedro Américo, 1893, Museu Mariano Procópio)

Na análise dessa representação, José Murilo de Carvalho afirma:

Mesmo na alusão quase chocante de Pedro Américo, a alusão a Cristo é inescapável. Seu *Tiradentes Esquartejado*, de 1893, mostra os pedaços do corpo sobre o cadafalso, como sobre um altar. A cabeça com longas barbas ruivas, está colocada em posição mais alta, tendo ao lado um crucifixo, numa clara sugestão da semelhança entre os dois dramas (2008, p.65).

A análise dessa representação, em sala de aula, pode proporcionar uma reflexão sobre os interesses que envolvem a produção de um determinado registro histórico e a construção de uma imagem e, assim, entender que o documento não é neutro, nem uma verdade absoluta, mas traduz uma visão de mundo, conveniências políticas, ideológicas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas questões dialogadas com os professores, percebemos o empenho dos docentes em fazer do ensino de História um caminho para a conscientização dos sujeitos históricos. Ao mesmo tempo, são apontadas muitas dificuldades para a o exercício profissional, como a falta de motivação dos alunos.

Quanto à percepção dos professores entrevistados sobre conceitos fundamentais da História como área do conhecimento, constatamos a necessidade de um conhecimento mais sólido, acerca dos referidos conceitos, que possa alicerçar suas práticas como professores de História. Apesar de demonstrarem distanciamento em relação às mudanças no conceito de fontes históricas promovidas por correntes historiográficas como a Nova História e a História Social Inglesa, os professores revelam uma visão de fontes históricas muito próxima do que sugere a “Revolução Documental”, predominando uma visão ampla sobre as fontes, não restrita aos documentos escritos e oficiais. Ao mesmo tempo, os professores reconhecem a importância do trabalho com documentos em sala de aula, no entanto, afirmam que as condições encontradas na escola impossibilitam ou dificultam a concretização dessa dinâmica. Diante da falta de domínio acerca dos conceitos fundamentais da História como área do conhecimento, por parte dos professores entrevistados, propomos uma maior valorização de discussões conceituais na formação inicial e nos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino que permitam ao professor domínio conceitual e, especialmente, melhor articulação entre as mudanças no conceito de fontes históricas e seu uso em sala de aula.

Defendemos a criação de estratégias que aproximem os professores da educação básica dos eventos promovidos pelas universidades, como, por exemplo, uma maior divulgação dos eventos realizados pela academia.

Os diálogos com os professores entrevistados, muito mais do que um instrumento de coleta de dados, criaram situações de trocas sinceras, de crescimento profissional e político e de permanente reflexão sobre a prática. Pensando a relação dialógica como expressão da nossa abertura ao mundo e aos outros, procuramos construir diálogos voltados para a reflexão crítica de sujeitos inconclusos em permanente movimento na história.

Diálogo e reflexão crítica sobre a prática devem ser pensados como pressupostos essenciais para a formação e prática dos professores. Nessa linha de pensamento, Paulo Freire dedica parte significativa de sua obra à compreensão do educador crítico, reflexivo e dialógico.

A superação da curiosidade ingênua se faz através da reflexão crítica desenvolvida em sintonia com a prática. Essa análise é extensiva à formação docente, pois o processo formador deve envolver todos os sujeitos em um processo de permanente reflexão crítica sobre suas práticas e sobre as estruturas que as envolvem.

Entendemos que a reflexão do professor sobre sua própria prática é um caminho para o seu aperfeiçoamento e crescimento profissional. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas como essa são importantes, pois podem contribuir para a reflexão sobre a prática dos professores de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s.d.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista de História**, n. 25/26. São Paulo: ANPUH, 1993, p.143-162.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: _____ (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICCI, Cláudia S. A academia vai ao Ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Vol. 9, n. 19, set. 1989/ fev.1990, p. 135-142.

_____. **A Formação do Professor e o Ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte 1980/2003). Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. In: **SAECULUM**. Revista de História. n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. p.59/70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n.13, Jan. Fev. Mar. Abr. de 2000, p.5-24.