

AS FONTES HISTÓRICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 3º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO À LUZ DO DEBATE HISTÓRIOGRÁFICO

André Randazzo Ortega¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como as fontes históricas foram tratadas em um livro didático de História para o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, leva-se em conta o debate decorrido no campo da historiografia sobre a noção do que são as fontes históricas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Os resultados apontam as reverberações da mudança de perspectiva trazida pela escola dos Annales que se transportou para a atual legislação brasileira sobre ensino de História e para o material didático analisado. Conclui-se que o livro se dedica à discussão das fontes e da produção da própria historiografia.

Palavras-chave: Fontes Históricas, Livro Didático, Anos Iniciais, Ensino Fundamental.

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) - MG. Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba - SP, andre.ortega@estudante.ufscar.br.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil é um processo vivo transpassado por ideologias, contextos, tendências e, porque não dizer, interesses de toda ordem que, tal e qual a própria educação institucionalizada na forma daquilo que chamamos de escola, permeiam toda a sua prática, bem como a ação dos sujeitos nela envolvidos. Sob determinadas concepções e condições, o ensino de História cumpriu e ainda cumpre funções na sociedade brasileira, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, jamais de maneira desinteressada, ao contrário, sempre tendo no horizonte certos objetivos. Afinal, sempre nos cabe indagar: o que de fato se pretende com o ensino de História? Indubitavelmente, os limites deste artigo não podem dar conta de responder tal questão, mas podemos, à guisa de um desenvolvimento mais claro, elaborar algumas breves reflexões: a) como a prática do ensino de História e os seus objetivos se relacionam com os acontecimentos vividos na cena política nacional?; b) qual o perfil do estudante que se pretende formar em cada etapa da educação básica na qual está presente o ensino de História?; c) Pretende-se formar um cidadão crítico, autônomo e capaz de refletir sua realidade e intervir conscientemente sobre ela, ou preocupa-se, acima de tudo, com a transmissão de supostas “verdades” indelévels que são carregadas pela história oficial brasileira e transmitidas gerações a fio?

Com efeito, teses inteiras poderiam ser desenvolvidas com base nesses problemas de pesquisa e ainda assim corre-se o risco de não os esgotar. Ademais, a vivacidade da prática do ensino de História, já referida, é atestada por acontecimentos recentes, como por exemplo as declarações do primeiro ministro da educação nomeado no governo presidido por Jair Messias Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez. Em declaração pública, o ministro afirmou, de acordo com a Folha de São Paulo,

[...] que serão feitas mudanças no conteúdo dos livros didáticos do país no que diz respeito ao golpe militar de 1964 e a ditadura que se seguiu durante 21 anos. Para o ministro, não houve golpe, e o regime militar não foi uma ditadura [...] “Haverá mudanças progressivas [no conteúdo dos livros didáticos] na medida em que seja resgatada uma versão da história mais ampla”, afirmou Vélez (Folha de São Paulo, 2019, s.p.).

A fala do ministro é emblemática não apenas para a discussão sobre o ensino de História, mas também para os livros didáticos, materiais basilares para o trabalho da imensa maioria dos professores em todo Brasil. Sobre o contexto da fala, há de se resgatar o passado de Jair Bolsonaro, capitão da reserva e sete vezes eleito deputado federal eleito pelo estado do Rio de Janeiro, que sempre deixou clara sua posição favorável à Ditadura Civil-Militar brasileira, transcorrida entre 1964 e 1985. Como parlamentar, por diversas vezes saudou os militares por ocasião do dia 31 de março, dia e mês associados à derrubada do presidente João Goulart pelo exército em 1964². Também zombou dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar as condições da morte e do desaparecimento de mais de 400 pessoas por razões políticas durante os 21 anos dos militares no poder, e até mesmo colou na porta de seu gabinete no Congresso Nacional um cartaz com os dizeres “quem procura osso é cachorro”³, em referência à busca por vestígios dos mais de 200 desaparecidos da época. Como presidente, a partir de 2019, instituiu uma comemoração anual na data para as forças armadas, que foi abandonada apenas em 2023⁴, já sob a presidência de Lula da Silva.

Com a menção a esse caso, recente se considerarmos a longa história brasileira, queremos pontuar, através do exemplo, para o caráter político do ensino de História e também, como evidenciou a fala do à época ministro Vélez Rodríguez, do livro didático. Acreditamos que ter em vista essa categoria deve ser parte indissociável de qualquer investigação que vise abordar questões referentes a esses objetos de estudo. Em vista disso, podemos delinear a problemática que efetivamente será abordada no presente trabalho.

Conforme o historiador Jacques Le Goff no texto “Documento e Monumento” a história é a dimensão científica da memória coletiva (Le Goff, 1996), e sua prática está assentada notadamente no trato com as fontes históricas. As fontes históricas, por vezes mencionadas também documentos históricos, ou apenas documentos, compõem o aspecto empírico que embasa

2 Disponível em: https://www.diariodecanoas.com.br/_conteudo/2015/04/noticias/pais/143976-com-faixa-bolsonaro-comemora-os-51-anos-do-golpe-militar.html. Acesso em 01 jul. 2023.

3 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/cartaz-contr-desaparecidos-do-araguaia-irrita-deputados/>. Acesso em 01 jul. 2023.

4 Disponível em: artacapital.com.br/politica/apos-governo-bolsonaro-brasil-vive-o-31-de-marco-sem-comemorar-o-golpe-de-1964/. Acesso em 01 jul. 2023

a produção da ciência da História, sendo objeto de amplo debate nos estudos da epistemologia da história. Por um longo período da produção historiográfica, determinadas fontes históricas foram tidas como portadoras de relatos fidedignos que permitiam ao historiador reconstruir os acontecimentos do passado de maneira objetiva. No entanto, a emergência da Escola dos *Annales* em 1929 pelo trabalho dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre marcou o início de um processo de ampliação do rol das fontes históricas bem como uma mudança de paradigma no entendimento do que os documentos representam para o trabalho do historiador e para a produção historiográfica. Essa discussão será mais bem trabalhada em nosso desenvolvimento, e por isso essa incipiente contextualização serve ao nosso propósito imediato, a saber, elaborar a seguinte questão: como o trato das fontes históricas se transportou para o ensino de História no Brasil, bem como para os livros didáticos, e de que forma a mudança de visão representada pelos *Annales* impactou nisso?

À luz do questionamento supracitado, o presente trabalho investiga como as fontes históricas foram tratadas em um livro didático de história para o 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que utiliza a pesquisa bibliográfica como técnica de obtenção de dados. Nosso desenvolvimento se subdivide em três seções destinadas a estabelecer, nessa ordem, uma breve discussão sobre as fontes históricas, o uso de fontes no ensino de História e nos materiais didáticos, com especial atenção para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma análise do livro Projeto Coopera História, destinado aos alunos do 3º Ano dessa etapa da Educação Básica.

SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS: BREVES PONDERAÇÕES

Na introdução do presente trabalho já nos referimos, citando Le Goff (1996), à história como a dimensão científica da memória coletiva. Para fins de aprofundamento, recorreremos à obra “Apologia da História ou O Ofício de Historiador”, escrita no início da década de 1940, um dos textos clássicos da historiografia contemporânea no qual o autor, Marc Bloch, define a história como a ciência dos homens no tempo (Bloch, 2002). A ciência da história se fundamenta a partir da premissa de que ela própria não pode constatar os fatos que estuda, o que justifica a centralidade das fontes históricas para o ofício do historiador.

Segundo Bloch (2002), as fontes históricas são vestígios, resultados da ação e da produção dos seres humanos, de maneira intencional ou não, ao longo do tempo. Nas palavras do historiador (2002):

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio” quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? (p. 73).

No entanto, devemos ter clara a noção, amplamente debatida por Bloch (2002) de que tais vestígios só “falam” na medida em que são inquiridos e interrogados pelo próprio historiador mediante seu trabalho e estudo. Dito isso, pode-se compreender que, para o fundador da Escola dos *Annales*, o próprio historiador também ocupa, ao lado das fontes históricas, papel basilar na estrutura da produção historiográfica.

O reconhecimento e o entendimento dessas questões, por mais comuns que sejam nos dias de hoje para o campo de estudos históricos, representaram, à época, uma revisão completa da história enquanto ciência, contrariando os pressupostos ancorados na visão positivista predominante no século XIX e início do século XX que, sob influência das suposta exatidão e objetividade das ciências da natureza na previsibilidade dos fenômenos e na elaboração de leis inquestionáveis sobre o funcionamento do universo, advogava que o passado era rígido e inflexível, devendo ser reconstruído em sua cronologia de forma também objetiva.

Ao reportar a esse confronto de perspectivas, Le Goff (1996) afirma que os historiadores positivistas reconheciam que sem as fontes históricas não era possível a história. No entanto, a visão sobre o que seriam as fontes, para esses intelectuais, restringia-se aos documentos escritos, entendidos como uma prova do fato histórico. Os *Annales* foram, portanto, responsáveis pela ampliação da própria noção de fontes históricas:

Os fundadores da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*” (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento: “A história

faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (Le Goff, 1996, p. 5).

Se o processo de reformulação na concepção do que seriam as fontes históricas foi, como se demonstrou até aqui, uma iniciativa dos fundadores da Escola dos *Annales*, não se restringiu, em nenhuma circunstância, aos seus trabalhos. As sucessivas gerações de historiadores sob essa influência acabaram se tornando determinantes na revolução documental que, segundo Le Goff (1996), se processa ainda mais fortemente após a década de 1960. Tal revolução ocorre na esteira da consolidação da história “problema”, uma revolução da consciência historiográfica (Furet, 1974 *apud* Le Goff, 1996).

A história enquanto “problema” deslocou o eixo de análise dos documentos tidos como prova e dos acontecimentos narrados de forma linear para as questões e as perguntas elaboradas pelo historiador. Em termos mais simples, os fatos históricos, acontecimentos pontuais e centrais de uma narrativa cronológica, são subsumidos em uma discussão mais ampla, que analisa contextos, estruturas sociais econômicas e culturais, enfim, toda sorte de questões que, sob a ótica positivista, jamais seriam objetos de análise. Exemplar sobre esse debate é a explicação dada pelo professor Lincoln Secco, do departamento de história da Universidade de São paulo (USP), sobre o clássico “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II”, do historiador francês e membro da segunda geração dos *Annales* Fernand Braudel:

É a ideia de que, para além dos fatos cotidianos que nós vivenciamos todos os dias, há estruturas mais profundas que são quase permanentes e que regem nossas vidas sem que nós tenhamos consciência disso. Então, é mais importante saber o que foi a Batalha de Lepanto, em 1571, ou é mais significativo conhecer o que era o Mar Mediterrâneo naquela época, o seu comércio, o meio ambiente, a vida cotidiana dos camponeses? O que afetava a maior parte da vida das pessoas? (Secco *apud* Salles, 2017, s.p.).

A “história problema” complementa e aprofunda a discussão sobre as fontes históricas. Para as discussões contemporâneas no campo historiográfico, é quase consenso que tal visão exige do historiador a crítica dos documentos. Entende-se, portanto, que os documentos são “produtos da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 9). Em termos mais claros:

O medievalista (e, poder-se-ia acrescentar, o historiador) que procura uma história total deve repensar a própria noção de documento. A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. **O documento não é inócuo.** É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. [...]. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1996, p.11-12, grifo nosso).

Longe de esgotar qualquer debate, o que se pretendeu sob os termos apresentados foi suscitar brevemente o debate que traz à luz uma visão sobre as fontes históricas, no campo da historiografia, que nos permitirá avançar para o debate envolvendo o trato destas no âmbito do ensino de História e dos livros didáticos no Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com os escritos de Bernardo (2009), a construção da consciência histórica das novas gerações perpassa várias instituições sociais, mas a escola, enquanto uma etapa de educação institucionalizada, recebe destacada importância nesse processo. O ensino de História, ao menos na imensa parcela das instituições escolares e desde os anos iniciais, nunca foi desinteressado,

muito pelo contrário, sempre possuiu objetivos e esteve dialeticamente atrelado às questões sociais, culturais e políticas dos contextos nos quais estava inserido:

Com o fim do Antigo Regime os franceses propagaram uma história nacional validando o novo sistema de governo e proporcionando uma identidade coletiva. O desenvolvimento das técnicas de investigação, dos métodos de crítica foram incentivados e os acervos documentais de caráter nacional passaram a ser valorizados. A investigação filosófica a respeito da história do progresso das civilizações aos poucos cedeu espaço para um discurso laicizado sobre a história universal, com métodos e princípios cada vez mais específicos. A História surgiu como uma ciência inserida na academia e como disciplina curricular nas escolas de formação básica. Este ensino de História com uma função cívica, geradora de valores e de representações coletivas, projetado na França serviu como exemplo para as demais nações que estavam se (re)constituindo enquanto Estado Nacional, inclusive no Brasil. Em nosso país, a fundação da disciplina História está associada a duas instituições: o Colégio Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro [IHGB] (Bernardo, 2009, p. 33).

No Brasil, a construção inicial em torno do ensino de História se deu sob a égide da historiografia positivista de caráter linear e objetiva, por vezes tendo o IHGB como centro difusor. Portanto, os paradigmas do positivismo metódico sustentavam um processo de ensino-aprendizagem centrado na narrativa oficial, ou seja, na valorização da história e dos valores da pátria, dos heróis nacionais e dos grandes acontecimentos. Nessa seara, destaca-se, por exemplo, o 7 de setembro como o dia da independência do Brasil e D. Pedro I como seu grande artífice, ou ainda se constrói a imagem em torno da Princesa Isabel, a “redentora” que libertou os negros escravizados.

Expor as visões historiográficas mais recentes sobre esses temas é uma tarefa que foge do escopo do presente trabalho. Assim sendo, limitamo-nos a expor esses exemplos sobre a narrativa oficial de modo a caracterizá-la, mesmo que grosso modo e, em contraparte, afirmar o silenciamento de grupos e setores sociais que são suprimidos do ensino de História e dos materiais didáticos⁵. Sob os termos de Guimarães:

5 Atesta essa afirmação a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena dada através da Lei nº 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008. Vale destacar que as leis foram comemoradas por educadores como um esforço de reparação histórica e resgate da importância dos povos africanos e indígenas para a formação do Brasil contemporâneo. No entanto, a existência

Tradicionalmente, as séries iniciais do ensino fundamental na educação escolar brasileira constituíram, em primeira mão, um lugar privilegiado para a difusão de uma dada memória, uma história marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos (2012, p.125).

A autora faz menção, ainda, à antiga disciplina de Estudos Sociais, presente nos currículos escolares na segunda metade do século XX: “os argumentos locais e regionais eram e são, muitas vezes, usados como forma de mascarar os conflitos e contradições presentes na sociedade” (Guimarães, 2012, p.125).

Conforme Caimi (2008), nesse modelo de instrução, o debate em torno da centralidade das fontes históricas para o trabalho do historiador e para a estruturação do conhecimento histórico como área do saber científico é deixado de lado. Por conseguinte, as narrativas presentes nos materiais didáticos são tratadas como “revelações” sobre as quais não se discute a origem, o método ou qualquer outro aspecto. Concomitantemente, os autores desses materiais surgem como detentores de um conhecimento unívoco e inquestionável.

A geração de intelectuais da década de 1930, em nomes como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, teve grande peso na consolidação da História enquanto disciplina no meio acadêmico e universitário brasileiro. Da criação de cursos de graduação nas décadas seguintes até o surgimento dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* nas décadas de 1960 e 1970, bem como da expansão destes a partir dos anos 1980, houve um aumento exponencial no número de profissionais atuantes na área acompanhado de uma substancial melhora qualitativa nas produções historiográficas em nosso país (Caimi, 2008). Por conseguinte, chegam à *terra brasilis* as correntes historiográficas europeias, notadamente as sucessivas gerações dos *Annales*.

A confluência de todo esse processo, bem como a mudança de visão acerca das fontes históricas trazida pelos *Annales*, produziu transformações con-

das leis revela duas contradições fundamentais: de um lado, a necessidade de um dispositivo legal ter de ser utilizado para garantir a atenção a esses temas de estudo, e, de outro, o fato de ambas as leis serem extremamente recentes. A partir daí, denota-se o fato de que esses temas foram historicamente negligenciados nas escolas brasileiras, o que atesta faltas graves no ensino de História cujas consequências recaíram sobre gerações inteiras de brasileiros.

tudentes que ditam, em resumo, as tendências atuais do ensino de História no Brasil:

[...] a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel, e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudos nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral (Caimi, 2008 *apud* Caimi, 2008, p. 132).

É plausível considerarmos que o recente arcabouço legal para o ensino de História nos anos iniciais incorpora em grande medida essas tendências, notadamente os itens “e”, que versa sobre novas linguagens de ensino, “f”, que diz respeito ao desuso da memorização e do “decoreba” que marcaram o ensino de História por várias décadas, “g”, que enfatiza a produção do conhecimento pelo manuseio de fontes, e “h”, sobre a valorização da história local pelo estudo do meio e da memória oral. Caimi (2008) ilustra tal incorporação ao examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] os PCNs apresentam diferentes exemplos, que compreendem tanto os registros escritos, quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, a saber, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos

literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, arquivos familiares, dentre tantos outros não nomeados aqui. Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (Caimi, 2008, p. 141).

Na linguagem própria dos PCNs, a questão é abordada sob os seguintes termos quando referente aos objetivos gerais da História no Ensino Fundamental: “utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (Brasil, 1997, p. 33). Ao abordar os primeiros dois ciclos, correspondentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos dessa etapa de formação, observamos a sinalização para o objetivo de desenvolver a habilidade de “identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções” (Brasil, 1997, p. 40), e “Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.). Análise de documentos de diferentes naturezas [...]. Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc” (Brasil, 1997, p. 43).

Outro ponto digno de menção, notadamente sobre a discussão dos materiais didáticos, gira em torno dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme Caimi (2008), os livros didáticos apresentados pelo catálogo do PNLD em 2008 dão conta da existência de debates e do uso de fontes históricas. Em pesquisa de campo realizada no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental, Bernardo (2009) enfatiza que os livros trazem documentos e fontes históricas, mesclando fotografias e textos escritos, que foram voltados para os temas de história local e história da cidade natal.

Ante o exposto, conclui-se que a visão representada pelos *Annales* se transportou para o trato das fontes históricas no ensino de História no Brasil, guardando também seus desenlaces para o trato dos documentos através dos livros didáticos. Os trechos supramencionados dos PCNs e as referências bibliográficas levantadas para a elaboração do presente trabalho corroboram essa afirmação. No entanto, é clara também a adaptação feita em relação a termos

e aos objetivos no uso das fontes, ainda mais em se tratando de uma etapa de ensino ainda inicial e destinada para crianças entre os seis e onze anos aproximadamente. O foco levado à cabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos eixos temáticos, a saber, a história local e regional, e a histórias das primeiras organizações populacionais (Brasil, 1997), acabam por guiar a forma com a qual as fontes serão tratadas nestes primeiros ciclos de formação dos educandos.

O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO LIVRO DIDÁTICO “PROJETO COOPERA HISTÓRIA 3º ANO”

À luz das breves informações apresentadas, iniciamos a exposição dos resultados auferidos a partir da análise do livro didático “Projeto Coopera História”. Trata-se de um material didático destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que integrou as coleções da Editora Saraiva que concorreram no edital do PNLD de 2016. O exemplar ora analisado é uma versão de manual do professor distribuída como material de divulgação da editora.

Nossas investigações nos permitiram verificar que o livro traz ampla discussão em torno das fontes históricas, congregando-as de duas formas: primeiramente, dedicando uma das quatro unidades que compõem seu conteúdo ao tema da produção historiográfica, sob o título “Investigar o Passado”, e, em segundo lugar, reservado, em cada uma das unidades, uma seção denominada “Registros Históricos”, no qual são apresentadas fontes primárias e a partir das quais são elaboradas diversas atividades. No intento de tornar nossa discussão mais cristalina, recorreremos à digitalização das páginas do livro para exame, e começamos nossa exposição pela seção “Registros Históricos”.

A seção “Registros Históricos” está presente em todas as quatro unidades do livro didático e se adequa ao tema abordado em cada uma delas. A unidade 1, por exemplo, versa sobre o tempo histórico, levando os alunos a refletirem sobre as diferentes formas de se contar o tempo (meses, anos, décadas, entre outros), os mais variados instrumentos criados pelas sociedades e culturas ao longo da história para fazer essa medição. Na página 20, digitalizada a seguir, podemos observar como a questão é trabalhada:

Figura 1 - Digitalização da página 20 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Podemos observar, pela imagem, que três objetos são apresentados, cada qual com uma legenda que apresenta informações como o funcionamento e a forma de utilização. Tal tipo de fonte histórica material permite aos alunos visualizar vestígios de sociedades antigas e culturalmente distintas da realidade vivenciada nos dias atuais. Chama-nos a atenção, ainda, o trecho escrito em vermelho, comum em versões de manual do professor de livros didáticos, na qual lê-se: “Esta seção coloca o aluno em contato com as mais diversas fontes his-

tóricas, as quais são acompanhadas de atividades, a fim de que possam ampliar sua noção de história e suas possibilidades de interpretação” (LUCCHI; BRANCO, 2014, p. 20). Pelo exposto, nota-se a preocupação dos autores do material com o contato dos estudantes com a ciência da produção historiográfica e a importância da reflexão em torno do trato com as fontes e documentos.

Na mesma unidade, outras fontes, as fotografias, são utilizadas para trabalhar a passagem de tempo e as mudanças ocorridas no espaço a partir dela:

Figura 2 - Digitalização da página 15 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Observa-se, aqui, que por meio da fotografia de uma avenida localizada no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com um intervalo de tempo de 56 anos, o livro espera que o professor auxilie os alunos a identificarem as mudanças na paisagem urbana e natural da localidade.

Nas unidades 3 e 4, é o espaço urbano que ganha destaque, com os temas de ruas, bairros e cidades. A seção de “Registros Históricos” na página 60, por exemplo, traz reflexões sobre as formas de calçamento nas ruas no passado e no presente:

Figura 3 - Digitalização da página 60 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Adiante, a paisagem urbana é novamente abordada a partir de fotografias, chamando a atenção para o maior centro financeiro do Brasil, a região da avenida Paulista, em São Paulo:

Figura 4 - Digitalização da página 101 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Nota-se, nessa passagem, as informações relativas ao crescimento populacional da cidade de São Paulo, fator essencial para as mudanças na paisagem urbana verificadas entre dois registros fotográficos separados por mais de 100 anos. Verifica-se, portanto, o interesse por parte dos autores do material didático em trabalhar com registros e fontes históricas, bem como a sinalização da importância do contato dos alunos com esses documentos que, em última instância, compõem o cerne do trabalho do historiador, como supramencionado.

O uso desses recursos no livro ora em tela está de acordo com a perspectiva de Rusen (2007 *apud* BERNARDO, 2009) sobre como o aprendizado e a construção em torno do ensino de História devem proceder:

O aprendizado histórico corresponde ao aumento de experiência no quadro de orientação da vida prática. - O contato com outras experiências vividas por diferentes sujeitos, em diferentes épocas e lugares, permite uma vivência a nível intelectual que contribui para o aprofundamento da consciência “de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições de vida prática de cada um são historicamente específicas”. O aprendizado histórico resulta na evolução da capacidade interpretativa. Ou seja, a aprendizagem histórica proporciona que os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põe-se em movimento, tornem-se flexíveis, expandam-se e diferenciem-se, enfim, tornem-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. “Trata-se da capacidade (...) de transpor sua contemporaneidade para novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas”. (RUSEN, 2007, *apud* BERNARDO, 2009, p.31).

A capacidade de transpor a contemporaneidade para novos pontos de vista referida pelo autor é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica sobre a realidade. Deve-se levar em conta que “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (Brasil, 1997, p.4) e “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (Brasil, 1997, p.4), são, conforme os PCNs, objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental. Destarte, a presença dos elementos supramencionados no livro “Projeto Coopera História” está de acordo com a legislação curricular vigente no Brasil.

Não obstante, é na unidade 2, tendo por título “Investigar o Passado”, que o trato das fontes históricas ganha a centralidade das discussões propostas pelo “Projeto Coopera História 3º Ano”. A primeira página da unidade já nos evidencia a visão trazida pelos autores para a problemática:

Figura 5 - Digitalização da página 31 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Por meio dos objetivos descritos da unidade, o material pretende trabalhar com o conceito de fontes históricas não só por seus aspectos epistemológicos, mas também através de uma aproximação entre os objetos do cotidiano, e que, portanto, estão presentes na vida da maioria das pessoas, como elementos que podem fazer parte dessa categoria.

Nas páginas subsequentes, o material dedica-se à explanação sobre a escrita da História, que começa com os exemplos da história de vida de uma

pessoa (figura 6) e, gradualmente, introduz a figura do historiador (figura 7) como “[...] um tipo de pesquisador responsável por estudar o passado dos seres humanos e escrever a história deles” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 34), e o conceito de fontes históricas: “Assim como um detetive, os historiadores procuram ‘pistas’, que são os vestígios deixados pelas pessoas ao longo do tempo. Esses vestígios são chamados de **fontes históricas**” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 34, grifo dos autores).

Figura 6 - Digitalização da página 33 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Figura 7 - Digitalização da página 34 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Com a discussão em torno desses conceitos, o livro “Projeto Coopera História” acaba por iniciar os alunos do 3º ano no estudo da epistemologia da História, apresentando o historiador e o seu material de estudo, as fontes e documentos históricos. Desse modo, fica claro o intento dos autores em familiarizar os estudantes com a escrita historiográfica e com o *modus operandi* dessa prática de pesquisa. Há, portanto, no material analisado, um trato diferenciado no que diz respeito ao próprio conteúdo do livro, uma vez que a unidade 2 expõe os mecanismos a partir dos quais estes foram construídos. Portanto, não se observa qualquer

prevalência ou vestígio dos modelos tradicionais de instrução utilizados no Brasil citados nas seções pretéritas do presente trabalho, que ignoravam a centralidade da discussão em torno das fontes históricas, tratavam as narrativas presentes nos materiais didáticos como “revelações”, e os autores como detentores de um conhecimento sobre o passado cuja origem não é sequer debatida (Caimi, 2008).

Logo adiante, a questão das fontes é aprofundada a partir da seguinte definição: “Uma **fonte histórica** pode ser qualquer vestígio humano: cadernos, lápis, roupas, brinquedos, cartas, jornais, e-mails, quadros, fotografias, móveis etc” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 35, grifo dos autores). Vemos, ainda, a categorização das fontes históricas em visuais, materiais, escritas e orais, como se observar nas figuras 8 e 9:

Figura 8 - Digitalização da página 35 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Figura 9 - Digitalização da página 36 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.

- **Fontes escritas:** bilhetes, agendas, cadernos, cartas, revistas, jornais, livros, leis etc. são considerados fontes escritas porque há predomínio de textos escritos.



Passaporte de Manuel Crioulo, um escravizado de Pernambuco, 1841. Esse documento o autorizava a ir até o Rio de Janeiro. Comentar com os alunos que, como se tratava de um escravizado, não podia circular livremente. Esse documento servia, entre outras coisas, para comprovar que não se tratava de um escravizado fugido.



Página da Gazeta do Rio de Janeiro, de 1808. Esse foi o primeiro jornal do Brasil.

- **Fontes orais:** gravações de depoimentos e entrevistas com pessoas são consideradas fontes orais. Elas se baseiam no relato oral de pessoas que contam suas lembranças.



Gravação de depoimento em uma rua na Rússia. Fotografia de 2010.



Gravação de uma entrevista em Nova Jersey, nos Estados Unidos. Fotografia de 2012.

36

Fonte: Acervo de dados do autor.

Do rol de fontes apresentadas e das definições trabalhadas no livro, pode-se concluir que o alargamento do conceito representado pela escola dos *Annales* está presente na perspectiva dos autores. Para além, a inclusão, por exemplo, das fontes orais, é uma demonstração de uma visão contemporânea sobre as possibilidades da produção historiográfica. Assim sendo, considerando a adequação necessária ao estágio do desenvolvimento cognitivo de alunos do 3º ano, é possível afirmar que o material didático exprime as reverberações das

transformações ocorridas no próprio campo da historiografia desde a primeira geração dos *Annales* e da obra clássica “Apologia da História”, passando também pelas reflexões de Le Goff no texto “Documento e Monumento”. Ademais, é plausível considerarmos que alguns elementos típicos das discussões da “história problema”, como quando a instrução dada ao professor na página 36 (figura 9) induz à reflexão crítica sobre a escravidão e o cerceamento do direito de ir e vir dos escravizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição de nosso desenvolvimento, e na necessidade de apresentar algumas considerações à guisa de conclusão, podemos afirmar: A escola dos *Annales* representou uma mudança significativa na visão sobre as fontes históricas para o trabalho do historiador, rompendo com a visão tradicional positivista e abrindo espaço para a consolidação da “história problema”; a visão representada pelos *Annales* transportou-se para o trato das fontes históricas no ensino de História no Brasil, guardando também seus desenlaces para o trato dos documentos através dos livros didáticos. Os trechos anteriormente citados dos PCNs e as referências bibliográficas levantadas para a elaboração do presente trabalho corroboram essa afirmação. Há de se considerar, *pari passu*, as adaptações feitas em relação a termos e aos objetivos no uso das fontes, ainda mais em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o livro “Projeto Coopera História do 3º Ano” apresenta ampla discussão em torno das fontes históricas, congregando-as de duas formas: primeiramente, dedicando uma das quatro unidades que compõem seu conteúdo ao tema da produção historiográfica, sob o título “Investigar o Passado”, e, em segundo lugar, reservado, em cada uma das unidades, uma seção denominada “Registros Históricos”, no qual são apresentadas fontes primárias e a partir das quais são elaboradas diversas atividades; considerando a adequação necessária ao estágio do desenvolvimento cognitivo de alunos do 3º ano, é possível afirmar que o material didático exprime as reverberações das transformações ocorridas no próprio campo da historiografia desde a primeira geração dos *Annales* e da obra clássica “Apologia da História”, passando também pelas reflexões de Le Goff no texto “Documento e Monumento”. Destarte, o modelo tradicional de instrução foi amplamente superado nesse caso em particular; a presença dos elementos supramencionados no livro examinado está de acordo com a legislação curricular vigente no Brasil

através dos PCNs e com os objetivos do Ensino Fundamental em desenvolver no aluno a capacidade de posicionar-se de maneira crítica e questionar a realidade.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O Ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: O uso de fontes.** 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília: Editora do MEC, 1997.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 129–150, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7963.

FOLHA DE SÃO PAULO. Ministro diz que não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. **FOLHA DE SÃO PAULO**, abril, 2019.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996

GUIMARÃES, Fonseca S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. DOI: 10.51880/ho.v9i1.193.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Projeto Coopera: história, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais.** São Paulo: Saraiva, 2014.

SALLES, Silvana. Livros que fazem nossa cabeça: O Mediterrâneo de Braudel. **Jornal da USP**, setembro, 2017.