

# ENSINO DE HISTÓRIA

Sujeitos, saberes e práticas

Ana Maria Monteiro  
Arlette Medeiros Gasparello  
Marcelo de Souza Magalhães

Organizadores

Copyright © by  
Ana Maria F.C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello,  
Marcelo de Souza Magalhães (orgs.) et alii, 2007

Direitos desta edição reservados à  
MAUAD Editora Ltda.

Rua Joaquim Silva, 98, 5º andar  
Lapa — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20241-110  
Tel.: (21) 3479.7422 — Fax: (21) 3479.7400  
www.mauad.com.br

em co-edição com

FAPERJ — Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
Av. Erasmo Braga, 118, 6º andar — Centro  
CEP: 20020-000 — Rio de Janeiro — RJ  
Tel.: (21) 2533.0161 — Fax: (21) 2533.4453  
www.faperj.br

Projeto Gráfico:  
Núcleo de Arte/Mauad Editora

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

E52

Ensino de história : sujeitos, saberes e práticas / Ana Maria F.C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. - Rio de Janeiro : Mauad X : FAPERJ, 2007.

Trabalhos apresentados no V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história : sujeitos, saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7478-231-7

1. História - Estudo e ensino - Congressos. 2. História - Filosofia - Congressos. 3. História - Metodologia - Congressos. I. Monteiro, Ana Maria F.C. II. Gasparello, Arlette Medeiros, 1939-. III. Magalhães, Marcelo de Souza. IV. Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História (5 : 2004 : Rio de Janeiro, RJ). V. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

07-3171.

CDD: 907

CDU: 930

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PARTE I – HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESCOLA	11
◆ História e ensino de história: memória e identidades sociais <i>Ismênia de Lima Martins</i>	13
◆ Elza Nadai e o ensino de qualidade <i>Joana Neves</i>	23
◆ Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil <i>Clarice Nunes</i>	39
PARTE II – ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	57
◆ Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história <i>Luis Fernando Cerri</i>	59
◆ Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor <i>Arlette Medeiros Gasparello</i>	73
◆ História da história não ensinada na escola: a história da educação <i>Libânia Xavier</i>	91
PARTE III – PROFESSORES E A HISTÓRIA ENSINADA: DIFERENTES APROPRIAÇÕES	105
◆ A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula <i>Katia Maria Abud</i>	107
◆ Narrativa e narradores no ensino de história <i>Ana Maria Monteiro</i>	119
◆ O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação <i>Kazumi Munakata</i>	137
◆ A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica <i>Selva Guimarães Fonseca</i>	149

## REPENSANDO O DOCUMENTO HISTÓRICO E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO

*Vera Cabana Andrade\**

No processo de construção do saber histórico, tanto historiadores quanto professores consideram imprescindível o trabalho com as fontes documentais, partindo-se do princípio firmado por Paul Veyne de que “por essência a história é conhecida através dos documentos”.<sup>1</sup> Contudo, na reflexão acerca do fazer histórico e do fazer pedagógico, nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio, destacam-se algumas questões relacionadas à concepção, ampliação e utilização do que se reconhece teórica e metodologicamente como *documento*.

O termo latino *documentum* assumiu, no fim do século XIX e início do XX, o significado de *prova* para os historiadores positivistas que apresentavam o *documento/texto* como fundamento do fato histórico, como testemunho escrito do historiador, apesar da subjetividade do historiador frente ao texto, como criticava, em tese, Fustel de Coulanges (1888, *La Monarchie Franque*): “A única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos.”

O primado da fonte documental textual se tornou forte elemento da análise histórica, não obstante a “história científica” permitir a utilização crítica do documento. Todavia, a definição do termo *documentum* foi retomada, ainda do latim, como derivado do verbo *docere* – ensinar, e, neste contexto, embora sua concepção original tenha sido ratificada, seu conteúdo foi se modificando, à medida que

---

\*Professora do Colégio Pedro II (CPII) e coordenadora do Núcleo de Documentação do CPII (Nudom).

seus limites de entendimento foram-se ampliando pelos historiadores dos *Annales*. Os pioneiros da “nova história” situaram a questão – “Não há história sem documentos” – em outras bases, para além do texto, como afirmam Samaran e Lefebvre.

Charles Samaran, enunciando os princípios do método histórico, registra: “Não há história sem documentos. Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira.”<sup>2</sup>

Lucian Lefebvre, no seu curso de historiografia moderna na Sorbonne (1945-46), reafirmava que: “Não há notícia histórica sem documentos (...) Pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se.” (1971, *La naissance de l'historiographie moderne*, p.17). Sua reflexão crítica sobre a questão reencaminha a análise para a necessidade de ampliar a noção de documento, quando reitera:

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. [Faz-se] Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar (...) 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 ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Artigo da *Revista dos Annales*, ed. 1953).

O alargamento do conteúdo do conceito de *documento/monumento* é retomado nos processos de balanços historiográficos e perspectivas, principalmente a partir das décadas de 70 e 90 do século XX: a *Nouvelle Histoire e o Passés Recomposés*. Na primeira coletânea, dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, obra clássica da historiografia francesa, que propôs novos objetos, novas abordagens e novos problemas para o fazer histórico, o próprio Le Goff elucida: “Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem.”<sup>3</sup>

Vinte anos após o *Faire de l'histoire*, nova obra coletiva, organizada por Jean Boutier e Dominique Julia, rerepresenta e atualiza as questões inerentes ao fazer histórico; a volta ao arquivo e ao documento bruto, a especificidade da narrativa histórica e a noção de sentido da História. O caráter inovador dessa coletânea

começa pela proposta do próprio título e subtítulo: *Passados recompostos: campos e canteiros da História*.<sup>4</sup> Passados no plural, indicando uma variedade e multiplicidade de tempos, e recompostos, no dizer do professor Francisco Falcón, “refeitos mas não exatamente reconstituídos ou simplesmente revelados”. Por outro lado, continua o professor, “a idéia de campos vale como afirmação da pluralidade dos espaços postos à disposição do conhecimento histórico, o sem sentido das fronteiras rígidas e as possibilidades infinitas das trocas com os campos vizinhos – das ciências humanas e sociais.”<sup>5</sup>

A partir dessas proposições teóricas, podemos pressupor que a leitura de um recorte do passado, isto é, o exercício de estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, se desenvolve em torno da documentação e do lugar socioinstitucional de produção do conhecimento. A hierarquização das fontes documentais se (re)organizam na confluência das fronteiras da produção dos saberes (história, sociologia, antropologia, geografia etc.), na (re)definição dos objetos e métodos da História, na dilatação dos campos da memória coletiva, na categorização dos lugares de memória e na (re)construção da relação das temporalidades do passado/presente. Ou seja, o inverso do estudo do passado morto, acabado, afastado do presente pela tradição positivista. A exclusão do presente do campo da História justificada, na interpretação positivista, pela pretensa falta de objetividade e cientificidade atribuída à sua análise, é refutada pelo professor Marcos Silva, quando afirma que “o historiador do presente aparece não como um intérprete que fala em nome da objetividade, mas como um agente da historicidade que, inevitavelmente, também se interpreta” (1987, *O puro objeto e a vontade de impotência*).

A intervenção do historiador no passado começa quando ele escolhe um documento num conjunto de dados e constrói um objeto de análise, ponto de partida do seu ofício de historiador. O documento como construção-histórica é resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou. Como conclui Jacques Le Goff:

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho e o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.<sup>6</sup>

Transpondo a questão do fazer histórico para o fazer pedagógico, podemos partir da apropriação da conhecida frase de Pierre Vilar – “A história fala da

história” –, uma vez que entendemos que a *história-disciplina* e a *história-matéria* devam existir de forma correlacionada, pois, principalmente na atualidade, é impossível pensar a Escola como mera instituição reprodutora do saber, à medida que se transforma, cada dia mais, em espaço complexo de poder e saber. Considerando que “o ato educacional é fundamentalmente um ato político”, como afirmava Paulo Freire, e que a escola na sua dimensão democrática deve atender a alunos provenientes de todas as camadas sociais, a professora Circe Bittencourt adverte que

as propostas curriculares devem responder ao desafio de construir um conhecimento histórico significativo, cujas problemáticas formuladas são aquelas vividas pela sociedade brasileira que, evidentemente, não se identificam com uma História restrita a um passado [pronto, único e homogêneo] de valorização de uma elite.<sup>7</sup>

Ensinar História hoje – história como construção, diálogo passado/presente, problematização de questões oriundas do presente, mas que se apresentam em diferentes tempos históricos –, nos parece, encerra uma questão básica: como ensinar os alunos a pensar historicamente? Em outras palavras: como direcionar as ações pedagógicas no sentido do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos? Sem dúvida, tarefa das mais complexas, considerando que o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas. Tarefa das mais difíceis para o professor formado na história tradicional – visão evolucionista do tempo linear e da narrativa cronológica, em que o antes explica o depois – e que não foi “educado”, aqui entendido como sinônimo de treinado e/ou preparado para “perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, [o que] aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro”<sup>8</sup> argumenta a professora Lana Siman.

As novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da História legitimam o uso escolar do documento histórico, não apenas como suporte informativo, mas aqui entendido como “todo conjunto de signos, visual, textual, produzido numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizado com fins didáticos.” (1992, INRP)

O trabalho do professor-pesquisador tem início com o planejamento pedagógico, quando seleciona conteúdos, libertando-se da tirania conteudística dos programas – priorizando a construção de conceitos, a análise do contexto temporal, a aplicação de categorias e o emprego específico de vocábulos; quando faz a

opção pela criatividade na sala de aula –, experimentando novas e diferentes metodologias e utilizando diversos recursos pedagógicos. No cotidiano da sala de aula, problematiza o ensino, colocando questões do universo acadêmico e da vivência dos alunos, fazendo com que o conteúdo, tantas vezes completamente externo e estranho à vida deles, adquira significado para os educandos. Especificamente inerente ao nosso tema, orienta seus alunos a construir o sentido da História através da observação, descrição, comparação e análise dos documentos. Ao escolher um documento, ao qual também atribui um valor de testemunho, sugere um procedimento didático capaz de conduzir seus alunos à superação da compreensão do documento como prova real, passando a ser entendido como fonte, isto é, marca(s) do passado, fragmentos de memória, vestígios de um tempo vivido, indícios de situações vividas, representação de uma época: “Elementos que possibilitam a construção de saberes e significados que não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhe são colocadas”, na definição da professora Maria Auxiliadora Schmidt<sup>9</sup>.

A nova concepção de *documento*, que explicita sua utilização para muito além da mera função de ilustração e/ou motivação, aponta para o redirecionamento da atividade didática do professor como condutor do processo ensino-aprendizagem. Em contato com os *documentos*, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado.

Na atualidade, as principais discussões acerca do ensino de História encaminham a análise da questão da utilização de diferentes documentos como fundamento do método de ensino: “O desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História (...) com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas dos alunos.”<sup>10</sup>

Concluindo, chamamos a atenção para algumas questões presentes no cotidiano escolar: 1ª) a necessária reflexão sobre a pesquisa e o ensino como faces de um mesmo fazer histórico/pedagógico, à medida que qualquer prática pedagógica nasce de uma concepção teórica; 2ª) o necessário entendimento dos limites e das possibilidades de renovação do ensino nos níveis fundamental e médio, que ocorre, impreterivelmente, no interior do projeto político-educacional institucional; 3ª) a necessidade de dar significado ao ensino de História e aos fazeres e saberes de professores e alunos, com ênfase nos processos de construção de conheci-

mento e não no produto final; 4ª) a necessária renovação da concepção de documento histórico pressupõe o repensar de sua utilização em sala de aula, em consonância com as linguagens contemporâneas. Esses questionamentos nos remetem à grande questão do debate atual: a formação continuada do professor, em suas dimensões de necessidade e prioridade, de direito e dever.

## Bibliografia

- BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: EdUFRJ / Ed FGV, 1998.
- LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi. Memória e História*. Lisboa: DIFEL, s/d.
- SAMARAN, Charles (org). L'histoire et ses méthodes. In: *Enciclopédia La Pléiad*. Paris: Gallimard, 1961, v. XV.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSIE, Lucia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: São Paulo: Ed. Alínea, 2003.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_ e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: UNB, 1982.

## Notas

- <sup>1</sup> VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: UNB, 1982.
- <sup>2</sup> SAMARAN, Charles (org). L'histoire et ses méthodes. In: *Enciclopédia La Pléiad*. Paris: Gallimard, 1961, v. XV, p. XII.
- <sup>3</sup> LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 28.

<sup>4</sup> BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: EdUFRJ / Ed FGV, 1998.

<sup>5</sup> *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>6</sup> LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi. Memória e História*. Lisboa: DIFEL, s/d, p. 103.

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 198.

<sup>8</sup> SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSIE, Lucia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: São Paulo: Ed. Alínea, 2003, p. 116.

<sup>9</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 62.

<sup>10</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 105. (Pensamento e ação no magistério)