

## **As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004)**

Oswaldo Rodrigues Júnior\*

**Resumo:** Este trabalho apresenta os primeiros resultados da dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os objetivos do presente trabalho foram: i) analisar as concepções de fontes históricas presentes em três manuais de Didática da História; ii) analisar as orientações para o uso das fontes históricas em sala de aula; iii) analisar se existe o diálogo entre as perspectivas teóricas e as orientações para o uso das fontes históricas; iv) analisar as relações do trabalho com as fontes e a constituição de uma cognição histórica. Resultados parciais indicam que nos manuais está presente a concepção de transposição didática (CHEVALLARD, 2005), e que o trabalho com as fontes não tem como finalidade a constituição de um tipo de cognição histórica, cuja referência é a relação dos alunos com a evidência histórica (ASHBY, 2006).

**Palavras-chave:** Manuais de Didática da História, fontes históricas, cognição histórica.

**Abstract:** This work presents the first results of the master's dissertation on the development of the Graduate Program in Education, Federal University of Parana. The objectives of this study were: i) review the concepts of historical sources in three manuals for Didactics of History, ii) reviewing the guidelines for the use of historical sources in the classroom; iii) examine whether there is dialogue between the perspectives Theoretical and guidelines for the use of historical sources, iv) analyze the relationship of work with the sources and the establishment of a historical cognition. Partial results indicate that in this manual is the design of didactic transposition (Chevallard, 2005), and that work with the sources is not intended to form a kind of historical cognition, whose reference is the relationship of students with the historical evidence (Ashby, 2006).

**Key-words:** Teaching manuals of history, historical, historical cognition

### **Introdução**

O trabalho de Prats (2001; 2002; 2003; 2006; 2007) aponta questões que têm permitido discutir a Didática da História como um campo de pesquisa específica entendendo-se que:

*en todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes. (PRATS, 2001, p. 99)*

---

\* Mestrando em Educação na Universidade Federal do Paraná. Orientado pela profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Bolsista CNPQ.

Neste sentido, pode-se falar em novos campos da atividade científica, sendo a didática de uma determinada disciplina, no caso a História, uma possível demarcação da atividade de investigação. Ademais, Schmidt (2006) aponta para a importância dos manuais destinados a formação de professores de história como documentos para a compreensão das formas de ensinar e aprender.

Dessa forma, tomaram-se três manuais de Didática da História produzidos para professores de História no Brasil, entre os anos de 2003 e 2004 objetivando compreender a relação entre as concepções de fonte histórica e as orientações para seu uso em sala de aula. Os manuais selecionados foram: Didática e Prática de Ensino de História de Selva Guimarães Fonseca; Ensino de História: fundamentos e métodos de Circe Maria Fernandes Bittencourt; Ensinar História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.

Portanto, de um lado é no espectro de investigações da Didática da História como um campo científico específico e também no conjunto de experiências e reflexões do campo da Educação Histórica, que se inserem as reflexões desse trabalho, na medida em que procura analisar as orientações apresentadas pelos manuais e a sua relação com a constituição de uma cognição propriamente histórica, a partir da relação dos alunos com a evidência histórica (ASBHY, 2006).

### **As fontes históricas e o ensino da História**

A história é feita de fontes como local de onde o historiador retira os vestígios sobre o passado. Porém, a historicidade da própria ciência, demonstra que existem constantes debates sobre as concepções e o papel das fontes na produção do conhecimento histórico. Heródoto inicia a tradição da historiografia antiga que considera fonte histórica, apenas o que se presenciou como testemunha ocular. Desta forma, apenas os testemunhos oculares pessoais dos historiadores eram considerados fonte, sendo os testemunhos de terceiros totalmente refutados por historiadores como: Plutarco e Tucídides. Apenas em 1440, Lorenzo Valla, escritor italiano, publica um panfleto contra a doação de Constantino em que desenvolve a primeira crítica de fontes históricas, no caso de textos sagrados autenticados pelo Papa. A periculosidade de tal empreendimento faz com que seu estudo não seja publicado em vida, mas apenas em 1517 como afirma Dosse (2003).

Porém, apenas no século XIX, “o século da História” segundo Dosse (2003), a história se profissionaliza adquirindo: método, ritos e modos particulares de reconhecimento atrelados a concepção positivista de ciência. O objetivo, portanto, era “mostrar os acontecimentos tal

como se sucederam”, com isso a fonte histórica era concebida como recurso fundamental de onde o historiador deveria retirar as informações com a maior “neutralidade” possível. Neste contexto, o ensino de história na era positivista nasce com o objetivo de explicar a gênese da nação transmitindo os fatos como realmente aconteceram como afirma Schmidt (1996).

Porém, com o advento da Escola Nova, o foco do processo de ensino e aprendizagem deslocou-se do professor como ator principal, para o aluno. Desta forma, “o documento tornou-se um importante auxiliar pedagógico do professor porque tirava o aluno de sua passividade e reduzia a distância entre a experiência do aluno, do seu mundo e dos períodos passados ou alheios” (SCHMIDT, 1996: 10). Portanto, “se o século XIX consagrou a objetividade e a neutralidade do fato histórico, bem como constituiu o fetichismo do documento, o século XX procurou abandonar tal concepção” (SCHMIDT, 1996: 11).

Neste sentido, uma grande contribuição é a da Escola dos Annales, que desenvolve o que Le Goof denomina de “revolução historiográfica” ao se oporem a história tradicional, ou positivista do século XIX. Assim sendo, a fonte histórica passa a ser concebida como aquilo que expressa o homem nas suas diferentes manifestações como afirma Moreira (2004). Todavia, Le Goof afirma que Bloch (2001) é o grande representante da queda do “imperialismo dos documentos” inaugurando a concepção de documento como vestígio e mais ainda, acompanhando a sua proposição de História problema, de que o documento histórico não fala por si, mas sim de que é preciso interrogá-lo. Além da escola dos Annales, outras correntes como a nova-esquerda inglesa, e o pensamento do filósofo Michel Foucault, possuem importância fundamental na “guinada” teórica da História no século XX.

Schmidt (1996) afirma que o trabalho com os documentos deve representar o ponto de partida, para a superação do ensino tradicional, pois “na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente” (SCHMIDT, 1996: 13). Portanto, percebe-se o movimento dialético entre a História como ciência e o seu ensino no sentido das concepções de fonte histórica e as suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem em História.

## **As concepções de fonte histórica presentes nos manuais analisados**

No início da investigação colocou-se uma questão fundamental, Qual a concepção de fonte histórica presente nos manuais? Para isso, tomaram-se as concepções de alguns teóricos da História que discutem essa temática.

Prost (2001) afirma que não existe História sem as perguntas do historiador, pois os fatos históricos não são fatos pela sua simples natureza. São dessas perguntas que partem as escolhas do historiador por determinadas fontes, ao mesmo tempo em que “no hay preguntas sin documentos” (PROST, 2001: 91). Portanto, existe uma relação dialética fundamental entre as perguntas do historiador, e o documento histórico. Assim sendo, “son las preguntas del historiador las que consiguen que las huellas que el pasado nos ha legado se conviertan em fuentes y documentos” (PROST, 2001: 92). Além disso, “Las preguntas más legítimas para los historiadores son aquellas que, al ser formuladas, hacen <<avanzar>> su disciplina” (PROST, 2001: 95). Dessa forma, as perguntas do historiador não são ingênuas, elas possuem pertinência social e científica. Pertinência social no sentido das indagações do historiador como um homem do seu tempo; pertinência científica no sentido de indagar sobre as investigações desenvolvidas até o momento. Aróstegui (2006), por sua vez, também entende que as fontes como ferramentas do historiador, surgem da construção das hipóteses, portanto, “é o problema o que condiciona as fontes” (ARÓSTEGUI, 2006: 490), sendo que “a observação histórica é a observação das fontes” (ARÓSTEGUI, 2006: 480).

Alem da perspectiva de fonte histórica de Prost (2001) e Aróstegui (2006), tomaram-se as idéias de Le Goof (1990) de que os materiais da memória são de dois tipos: os documentos, e os monumentos. O monumento possui na sua raiz etimológica do latim monumentum, o sentido de “fazer recordar”, ou seja, de memória. Desta forma, desde a Roma antiga, os monumentos possuem dois sentidos: um primeiro ligado a idéia de obra arquitetônica comemorativa; e um segundo ligado a idéia de monumento da morte, como forma de recordar uma pessoa. Enquanto isso, o documento, ou documentum no latim, remete na sua raiz etimológica a idéia de “ensinar”, que no vocabulário jurídico passou a ser chamado de “prova”. Desta forma, a escola histórica positivista do final do século XIX e início do XX assume o documento como prova histórica “por si mesmo”, todavia, o documento se opõe ao monumento, pela sua não intencionalidade. Portanto, para Le Goof (1990), os documentos são produzidos de forma não-intencional, concepção divergente da de Aróstegui (2006) que afirma existirem os documentos voluntários e involuntários.

Neste sentido, Topolsky (1985) afirma que o conceito de fonte foi construído no sentido de abarcar uma gama de documentos que tragam no seu bojo, informações sobre as sociedades passadas. Porém existe uma diferença importante entre as fontes potenciais e efetivas. As fontes potenciais são os documentos de onde o historiador pode retirar as suas informações, enquanto as fontes efetivas são as informações retiradas pelo historiador. Além da concepção de fonte potencial e efetiva, Topolsky (1985) concorda com Aróstegui (2006) ao afirmar que existem fontes diretas e indiretas.

Após, as primeiras teorizações partiu-se para a pesquisa empírica onde se constatou nos manuais a concepção de fonte histórica, não mais como documento que fala por si, mas sim como documento que necessita ser interrogado para que assim torne-se fonte histórica, no sentido empregado por Prost (2001). Com isso, percebeu-se uma relação fundamental entre a Didática da História por meio dos manuais, e a Teoria da História, que após a escola de Annales e a nova-esquerda inglesa, fundamentalmente, deixou de compreender as fontes como documentos que falavam por si, de onde os historiadores deveriam apenas retirar os fatos. Como exemplo, pode-se citar a fala de Fonseca (2005) que afirma no manual Didática e Prática de Ensino de História que: “os documentos não mais falam por si mesmos, mas nos sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história” (FONSECA, 2005: 223).

### **A relação entre as concepções de fonte histórica e as orientações para o uso das fontes históricas em sala de aula**

Rüsen (2007) afirma que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre a mesma base, a especificidade do conhecimento histórico científico, porém em direções diferentes, mesmo que em certas discussões acabem se entrecruzando. A Didática da História necessita da Teoria da História quando discute qual o significado para o aprendizado da cientificidade do conhecimento, enquanto a Teoria da História precisa da Didática da História quando se discutem as funções práticas do conhecimento histórico.

Dessa forma, observou-se na análise das concepções de fonte, que autores dos manuais de Didática da História utilizam as contribuições dos teóricos da História acompanhando a historicidade da sua própria disciplina. Porém, ao ser analisada a relação entre as concepções de fontes e as orientações para o uso das mesmas percebeu-se certa discrepância. Se por um lado, as autoras apontam a necessidade de perguntar as fontes, por outro separam a atividade do historiador e a do professor de História. Por exemplo, Bittencourt (2004) afirma que “ao

usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2004: 329). Neste sentido ainda, que “os documentos como recursos didáticos são de três tipos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais, sendo necessário ser “transformado em material didático” (BITTENCOURT, 2004: 333). Schmidt e Cainelli (2004), por sua vez, afirmam que “com relação ao ensino de História, a idéia de documento suscita duas interpretações. A primeira, do documento como suporte informativo do ensino “material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetos educacionais. E a segunda, diz respeito ao documento entendido como “fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 90). Fonseca (2005) não deixa clara a utilização do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005) apontando para a necessidade do professor “dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprias de cada linguagem” (FONSECA, 2005: 205). Neste sentido, observa-se a influência do conceito de transposição didática em Schmidt e Cainelli (2004) e Bittencourt (2003), a partir da constatação de que as fontes devem ser “transpostas” ou “transformadas” em materiais didáticos, entendendo-se que:

*el concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de esse cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. (CHEVALLARD, 2005. p. 16)*

Chevallard (2005) parte do saber sábio, ou acadêmico para a construção do conceito de “sistema didático” do qual faz parte a “noosfera”, espaço ocupado por técnicos, professores militantes e representantes de associações, onde ocorre a seleção dos objetos de saber a serem ensinados. Neste sentido, o saber sábio, dá origem ao saber a ser ensinado, que servirá como base ao saber ensinado nas escolas, que por fim se torna saber ensinado.

Porém, apesar de ser um conceito inicial para o debate das didáticas específicas e também um conceito de certa forma organizador das concepções de ensino-aprendizagem, a transposição didática é entendida por Chevallard (2005), a partir da concepção de que:

*por encima do acto de enseñanza, también está el punto de vista de la organización del acto de enseñanza según las normas de la pedagogía por objetivos. Esta se ocupa precisamente de definir las “capacidades” que el alumno debe poder aplicar exitosamente en relación con tal o cual enseñanza (CHEVALLARD, 2005. p. 62).*

Neste sentido, entende-se que Chevallard (2005) “limita” a aprendizagem as “capacidades” organizadas pela pedagogia dos objetivos, retirando o caráter específico das ciências como elemento organizador dos objetos de saber a serem ensinados. Dessa forma, o conceito de transposição didática apresenta limitações já demonstradas por Monteiro (1992) para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem em História. A primeira questão diz respeito ao papel dos professores, que a partir da noção de “noosfera” “trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática” (MONTEIRO, 1992: 81). Para Monteiro (1992) ainda, Develay apresenta uma potencialidade maior para o entendimento das configurações do saber escolar, a partir do momento em que insere as “práticas sociais de referência” nas suas teorizações sobre a didática. Dessa forma, “Develay amplia e flexibiliza a operação de transposição ao incluir as práticas sociais de referência e ao considerar, inclusive, que o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar” (MONTEIRO, 1992: 87). As “práticas sociais de referência” deixadas de lado por Chevallard (2005) no processo de elaboração do conceito de transposição didática podem ser entendidas também como a ausência da experiência social dos sujeitos. Porém, como afirma Thompson (1981) os homens tornam-se sujeitos por meio da sua experiência e das relações que se criam a partir delas.

### **O conceito de evidência e a perspectiva da educação histórica: uma possibilidade para o trabalho com fontes históricas**

A educação histórica, perspectiva adotada na Inglaterra, em Portugal e também no Brasil aponta algumas possibilidades em direção a uma nova forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem em História a partir de investigações que privilegiam as idéias históricas de alunos. Neste sentido Ashby (2006) conclui a partir de pesquisas do projeto CHATA (Conceitos de História e abordagens de Ensino), desenvolvido no Reino Unido e que busca investigar as idéias históricas de alunos, que existe “a propensão dos alunos a tratarem as fontes como informações, e em considerar detalhes (como nomes, datas e números) como fatos que trazem consigo sua própria validade” (ASHBY, 2006: 155). Dessa forma, entende-se que a utilização de fontes históricas como mera confirmação dos conteúdos históricos, sem o entendimento da natureza dessas fontes ocasiona a naturalização da afirmação histórica. Por isso, Ashby (2006) aponta para a necessidade de compreensão do conceito de evidência, entendida como as informações retiradas das fontes, que servem para responder certas

questões específicas determinadas pela natureza da fonte histórica. Porém, para isso, a natureza do conhecimento histórico deve balizar as intervenções em sala de aula, buscando o entendimento de que o conhecimento é construído de acordo com as suas características como ciência e, portanto constituído a partir da cognição histórica situada.

### **Considerações finais**

A partir da pesquisa empírica em manuais de Didática da História produzidos para professores, observou-se forte influência do conceito de transposição didática, em detrimento da Didática específica como campo científico embasado na própria epistemologia da História, exceto no caso de Fonseca (2005) que não utiliza de maneira explícita o conceito de transposição didática. Porém, tanto Bittencourt (2004) como Schmidt e Cainelli (2004) apresentam elementos, ainda embrionários, partilhando da idéia de que as didáticas específicas ainda são um campo neste estado, como afirma Prats (2002), de uma Didática da História ancorada na epistemologia da própria ciência no que se refere à relação entre os alunos e as fontes históricas. Pois, Bittencourt (2004) ao afirmar que a utilização das fontes históricas em sala de aula deve “favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador” (BITTENCOURT, 2004: 327) e Schmidt e Cainelli (2004) neste mesmo sentido ao afirmarem que “o aluno precisa aprender a relacionar os fatos estabelecidos pelos historiadores, os apresentados pelo professor em classe, os pesquisados em livros ou outras fontes, como a Internet, e o conteúdo do documento” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 101) demonstram preocupação fundamental com a compreensão de que os alunos devem entender como se constrói o conhecimento histórico, dialogando dessa forma a aprendizagem em História e a epistemologia da própria ciência.

Por fim, entende-se a importância do conceito de transposição didática de Chevallard (2005) para o desenvolvimento inicial do debate sobre as didáticas específicas, porém, aponta-se para um novo caminho em construção. O caminho da Didática da História epistemologicamente situada e dentro desta concepção, da Educação Histórica como uma possibilidade para o ensino de História.



## Referências bibliográficas

- ARÓSTEGUI, J. A. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.
- ASBHY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.
- DOSSE, F. **A História**. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.
- LE GOOF, J. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 462-476.
- MONTEIRO, A. M. da C. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992. p. 76-110.
- MOREIRA, M. G. As fontes e o ensino de História. In: **As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. p. 40-52.
- PRATS, J. **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora**. Disponível em: [www.ub.es/histodidactica](http://www.ub.es/histodidactica)
- PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.
- PRATS, Joaquim. Hacia una definición de la investigación em didáctica de las ciencias sociales. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, Barcelona, nº. 1, pp. 81-89, março/2002.
- PRATS, J. Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales. In: **História e Ensino**, vol. 9. 2003, p. 133-155.
- PROST, A. Las preguntas del historiador. In: **Doce lecciones sobre la historia**. Valência: Frónesis, 2001. p. 90-111.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: UNB, 2001.
- RÜSEN, J. **História viva**. Brasília: UNB, 2007.
- RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Brasília: UNB, 2007.
- SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.
- SCHMIDT, M. A. **O uso escolar do documento histórico**. In: VIII Endipe/ Encontro nacional de didática e prática de ensino, 1996, Florianópolis. Formação e profissionalização do educador. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. v. 1. p. 389-389.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TOPOLSKI, Jerzy. Teoria del conocimiento basado em fuentes. In: **Metodología de la Historia**. Madrid: Cátedra, 1985. p. 298-308.