

PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA: DA ELABORAÇÃO DO
PROJETO DE PESQUISA À PRÁTICA DOCENTE

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vítor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel

EDITORA UNICENTRO

CONSELHO EDITORIAL: Claudio José de Almeida Mello, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos Alberto Marçal Gonzaga, Cristina Fuginga, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de Paula Castanho, Márcio Ronaldo Santos Fernandes, Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Mauricio Rigo, Oséias de Oliveira, Rosanna Rita Silva, Ruth Rieth Leonhardt, Sidnei Osmar Jadoski, Waldemar Feller

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA PLENA A DISTÂNCIA
COORDENADOR DO CURSO: Carlos Eduardo Schipanski
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Carlos Eduardo Schipanski, Ariel José Pires,
Maria Aparecida Crissi Knüppel, Milton Stanczyk Filho,
Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Vanessa Moro Kukul.



CARMEM LÚCIA GOMES DE SALIS
MARIA PAULA COSTA

PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA: DA ELABORAÇÃO DO
PROJETO DE PESQUISA À PRÁTICA DOCENTE

COMISSÃO CIENTÍFICA: Ariel José Pires, Carlos Eduardo Schipanski,
Flamarion Laba da Costa, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Milton Stanczyk Filho,
Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Vanessa Moro Kukul.

REVISÃO TEXTUAL
Vanessa Moro Kukul

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

250 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central – UNICENTRO

Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

SALIS, Carmen Lúcia Gomes de; COSTA, Maria Paula

S166p Pesquisa e Ensino de História: da elaboração do projeto
de pesquisa à prática docente / Carmen Lúcia Gomes de Salis, Maria
Paula Costa. – – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.
100 p. - (Coleção História da Construção III)

ISBN 978-85-7891-083-9

Bibliografia

1. História – Estudo e Ensino. 2 Pesquisa. 3. Prática docente. I.
Título.

CDD 907

SUMÁRIO

Prefácio	07
Introdução	11
Elaboração do projeto de pesquisa	15
1.1 Introdução do projeto de pesquisa e delimitação temática	15
1.2 Revisão bibliográfica	23
1.3 Aspectos éticos do trabalho acadêmico	27
1.3.1 A diferença entre fontes e Bibliografia	31
1.4 Justificativa	36
1.5 Objetivos	39
1.6 Quadro teórico e metodologia	41
1.7 Cronograma de pesquisa	48
Fontes para a pesquisa histórica	53
2.1 História oral	54
2.2 Imprensa	63
Fontes para o ensino de história	73
3.1 O livro didático: uma das possibilidades de escolha no processo de ensino-aprendizagem	80
3.2 Fontes históricas e a produção do conhecimento histórico na sala de aula	82
Considerações Finais	91
Bibliografia	93

PREFÁCIO

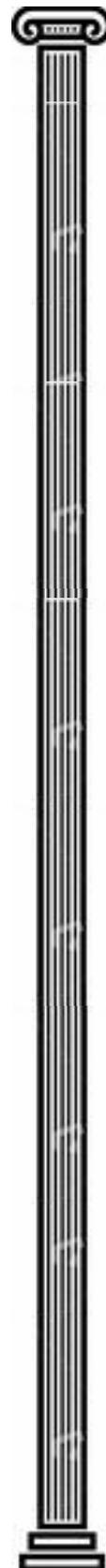
"Pesquisa é curiosidade formalizada. Estar mexendo e estar procurando com um propósito." (Zora Neale Hurston)

Acompanhei de perto a feitura desse livro e senti-me lisonjeado quando as autoras, Carmem Lúcia Gomes De Salis e Maria Paula Costa, convidaram-me para fazer esse prefácio. O lisonjeio não se deve a nenhuma forma de vaidade, mas à qualidade do trabalho e à sua relevância na formação acadêmica.

No presente livro a construção de um projeto de pesquisa é esmiuçada com maestria e objetividade, mas antes que surjam indagações a respeito do significado disso na formação acadêmica, adianto-me e pergunto: qual é o significado de escrever um projeto?

Primeiramente, creio que seja interessante ressaltar que, nesse livro, o projeto de pesquisa em História foi pensado em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sua contribuição sempre perpassa o TCC, mas não se encerra nele, haja vista que confeccionar um projeto constituir-se-á, ou ao menos deveria, em algo usual na sua vida profissional. Um professor, caso tenha qualquer idéia (e é muito bom que as tenha), necessariamente terá que escrever um projeto para levar adiante a iniciativa, bem como fará uso de projetos aquele que pretende seguir a carreira acadêmica (mestrado e doutorado) e, ainda, terá que fazer projetos quem ambiciona atuar como pesquisador. Ou seja, qualquer idéia ou ação que se almeja executar terá que ser precedida por uma organização, discussão, sistematização e planejamento e isso é, obrigatoriamente, feito por meio de um projeto.

Projeto remete necessariamente à pesquisa e uma pesquisa nada mais é do que procurar respostas para as





perguntas que você se propôs a estudar. No livro que está em suas mãos, as autoras trataram de todas as etapas que compõem a estruturação de um projeto. Cabe destacar a acuidade e a objetividade com que isso foi feito, mantendo sempre o intuito de explicar e exemplificar como um projeto de pesquisa em História deve ser estruturado. Dessa forma, destaco que o texto que lerá nas próximas páginas apresenta de maneira bastante didática e pormenorizada as funções de cada etapa/item, como: Introdução; Revisão Bibliográfica; Justificativa; Objetivos; Quadro Teórico e Metodologia; Cronograma.

Na disciplina Pesquisa e Ensino da História I e a partir da leitura desse livro você perceberá que pesquisar e sistematizar um projeto não é um trabalho meramente técnico; obviamente, as regras e os ditames mais técnicos, como no caso da normatização (ABNT), devem ser rigorosamente seguidos e cumpridos, mas pesquisar não se restringe a isso. Fazer pesquisa pressupõe domínios e saberes de métodos e de abordagens. No presente livro as autoras apresentam alguns exemplos desses métodos, bem como da conjugação necessária entre os binômios pesquisa/ensino e ensino/pesquisa.

As autoras, neste livro, trabalharam no que me permito chamar de “círculo virtuoso”, apresentando que a pesquisa pressupõe um método, exige uma sistematização e organização e o que resulta dessa estruturação da pesquisa, necessariamente, conjuga-se com o ensino, e o ensino, dessa forma, pode promover e gerar novos pesquisadores e pesquisas, pois passa a inserir a discussão dos métodos de produção da pesquisa.

A contribuição do livro *Pesquisa e ensino de História: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente* ultrapassa a construção do projeto e seus caminhos metodológicos, pois o texto possui a capacidade de estimular uma reflexão maior, do início até o final da obra,

sobre nosso papel enquanto pesquisador/professor em História.

André Ulysses De Salis

Novembro de 2010



INTRODUÇÃO

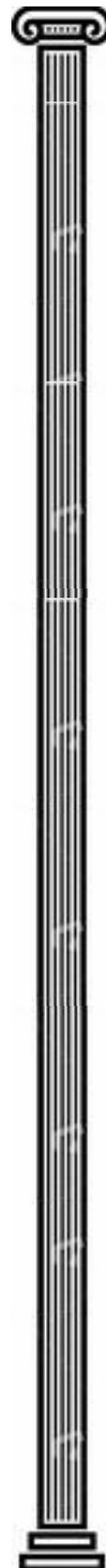
“Uma idéia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos nas mãos e um universo de fontes diante de si a explorar. Parece que o historiador tem o mundo à sua disposição, pois tudo lhe parece capaz de transformar-se em História. Tudo é realmente fonte, caco, traço, registro, vestígio e sinal emitido do passado à espera do historiador? Tudo pode ser, realmente, convertido em tema e objeto da História?”

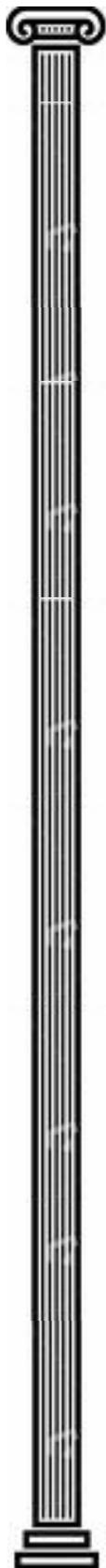
(Sandra Jatahy Pesavento, 2005, p. 68).

Escrever sobre Pesquisa e Ensino em História remete a um universo muito amplo, pois como perceberão envolve todas as disciplinas de formação da Licenciatura. Neste livro que estamos iniciando trataremos dos principais aspectos que envolvem a elaboração de um projeto de pesquisa, assim como a aplicação para o Ensino de História. Não temos pretensão de esgotar as diversas possibilidades que abrangem esta prática, e sim indicar o caminho inicial para essa aventura.

Desta forma, no livro que tem em mãos procuramos discutir de forma objetiva algumas referências para que possam iniciar a elaboração de um projeto de pesquisa. Assim, deve ficar claro que o aprofundamento quanto às especificidades de cada proposta desenvolver-se-á no decorrer da própria pesquisa. E, mais do que isso, também procuramos instigá-los a pensar posteriormente a importância de conhecer os fundamentos de um projeto de pesquisa em História para sua prática enquanto docente.

Isto posto, dividimos este livro em três partes. Na parte I, há uma proposta de elaboração dos principais itens de um projeto de pesquisa, bem como o que deve constar em cada um deles. Na parte II, procuramos exemplificar, com dois tipos de fontes históricas, os critérios que um





historiador deve ter ao tomá-las para a sua investigação. E finalmente, na última parte, discutimos a necessidade dos acadêmicos conhecerem os meandros da pesquisa como princípio básico para a atuação enquanto futuros professores/pesquisadores.

Porém, antes de iniciar a parte I, gostaríamos de chamar a atenção para o seguinte aspecto: quando decidimos, enfim, escrever o projeto de pesquisa – materializando-o nas quinze ou vinte páginas que, geralmente, exigem as instituições superiores, não somente para participar de processos de seleção, mas também como exigência parcial para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso –, muitas vezes não nos damos conta da operação complexa que antecede a confecção do projeto propriamente dito.

A materialização, a escrita de um projeto pode ser descrita enquanto uma atividade que engloba uma série de questões que devem ser levadas em consideração, tais como: a definição ou lapidação do tema a ser abordado; os referenciais teóricos e metodológicos; as fontes e as hipóteses que nortearão o desenvolvimento da pesquisa a ser materializada no projeto. Ressaltamos que todo projeto não deixa de significar também um planejamento de atividades para atingir um objetivo e este pode sofrer pequenas alterações ou ajustes ao longo de seu desdobramento. Isso porque não devemos pensá-lo como algo estanque, pois sua construção, invariavelmente, permanece suscetível à dinâmica da própria pesquisa.

O projeto constitui-se, assim, no primeiro passo rumo à “aventura” de sistematização e desenvolvimento da proposição de pesquisa, ou seja, sua elaboração e escrita organizam-se a partir do exercício de alinhar e costurar os vários pontos que foram levantados previamente ao longo do que chamamos de pré-pesquisa. Não se esqueçam de que um projeto bem organizado, com suas partes bem

constituídas, torna-se um poderoso instrumento de orientação para atingir o objetivo almejado. De acordo com Célia Maria Marinho Azevedo,

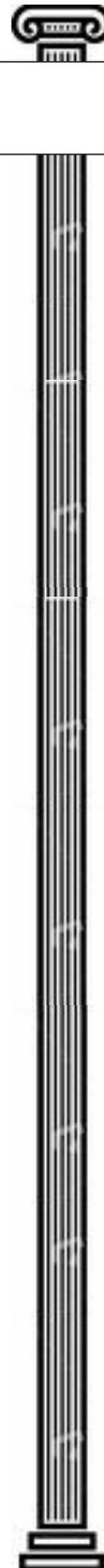
[...] o projeto deve ser redigido em linguagem clara, objetiva e adequada em termos gramaticais. Evite-se tentar fazer literatura ou demonstrar erudição a todo custo. A argumentação lógica, com base no conhecimento aprofundado sobre um dado assunto, é essencial para provar a viabilidade de um projeto. (AZEVEDO, 1996, p. 110).

Mas, afinal, como iniciar essa “aventura”? Para trilhar um caminho possível, o futuro proponente deve realizar um trabalho constante de autoquestionamento. Algumas questões são de praxe e muito utilizadas por autores e professores que se dedicam ao trabalho de metodologia de pesquisa. Dessa forma, é necessário que os acadêmicos se perguntem: **o que quero pesquisar? Por que pesquisar? Quais referenciais teóricos e historiográficos utilizarei? Com que materiais (fontes) este tema será investigado? Como trabalhar com esses materiais? A partir de quais instrumentos? A luz de que método?**

Tais questionamentos serão aprofundados ao longo deste livro e são fundamentais, pois iniciam o proponente na pesquisa em si. Além disso, irá se descortinando o universo de possibilidades, os prováveis obstáculos e limites, obrigando-os a refletirem constantemente em torno da estruturação da pesquisa. Em suma, e compartilhando do pensamento de Marrou, o projeto de pesquisa deve mostrar seu autor “[...] em ação e nos faça assistir à gênese de sua obra: a razão da escolha e delimitação de seu tema, assim como a maneira de abordá-lo; seu objetivo e o resultado de sua investigação [...]” (MARROU apud PROST, 2008, p. 91).

Partindo destes apontamentos, convidamos a todos para iniciar a leitura.





Elaboração do projeto de pesquisa

1.1 Introdução do projeto de pesquisa e delimitação temática

Nossa tarefa neste capítulo consiste em caracterizar os elementos que devem ser abordados na *Introdução* do Projeto de Pesquisa. Embora a *Introdução* seja o primeiro item a ser trabalhado neste livro, isso não significa que deva ser a primeira parte a ser elaborada pelo proponente de um trabalho acadêmico – artigo, monografia ou TCC etc. –, haja vista que tal item carrega a árdua tarefa de apresentar um quadro geral da proposta de forma clara e objetiva. Neste sentido, vale ressaltar que o aprofundamento das proposições deverá ocorrer ao longo do projeto, de acordo com as partes que constituirão o mesmo, à exceção da delimitação temática.¹

A *Introdução* do projeto de pesquisa tem a função de conduzir o leitor pelos caminhos percorridos pelo proponente rumo à sistematização da pesquisa, situando e ao

¹A organização de um projeto de pesquisa pode apresentar variações, ou seja, dependerá das exigências da instituição de ensino à qual será submetido para apreciação. Quando destacamos a questão da organização nos referimos especificamente à forma de apresentar o projeto, ou seja, algumas instituições exigem que a *Introdução* seja resumida, outras recomendam que contemple uma discussão mais aprofundada da temática. **Assim, é preciso destacar que a diretriz contida neste livro para a *Introdução* deverá obedecer aos seguintes pontos: deverá referenciar aspectos gerais da pesquisa e também deverá conter uma análise aprofundada da temática.** Com relação à discussão bibliográfica, é comum a exigência desta seguida do item Justificativa, outros recomendam que esses itens sejam apresentados separadamente. Quanto aos itens Metodologia e Fontes, vale a mesma observação acima. Não podemos deixar de mencionar a necessidade de apresentação de um Cronograma, que nada mais é do que a descrição das atividades a serem realizadas ao longo da pesquisa dentro do tempo hábil disponível para a mesma e as Referências Bibliográficas. Enfim, independentemente do formato que o projeto assumirá, esses itens são imprescindíveis para que o leitor e o proponente tenham uma noção clara e objetiva quanto à proposta de trabalho apresentada.



metodológicas; os recortes temporal e espacial; a importância do tema a ser abordado e sua contextualização; a viabilidade da pesquisa proposta e os objetivos a serem desenvolvidos.

De acordo com José D'Assunção Barros:

A introdução deve funcionar como uma espécie de microcosmo do Projeto inteiro: deve conter de maneira extremamente resumida as informações e aspectos que aparecerão discutidos de forma mais aprofundada em cada um dos capítulos do Projeto. [...] Em um projeto de pesquisa de História, isto quer dizer que a Introdução deverá mencionar [...] o Tema com suas especificações mais fundamentais (incluindo recorte temático e espacial), as fontes principais, algumas indicações metodológicas e teóricas, e também um ou outro aspecto associado à justificativa ou a viabilidade da Pesquisa. (BARROS, 2009, p. 24)

Embora o autor, neste excerto, mencione a *Introdução* resumida, salientamos que se trata de uma possibilidade entre outras. Barros, na continuidade do texto, chama a atenção para outra forma de organização da *Introdução* a qual, além das indicações do que será abordado nas divisões subsequentes do projeto, apresenta também a discussão referente à temática da pesquisa ou ao objeto de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a *Introdução* será o último tijolo da construção de seu projeto, então, isso deverá significar que a proposta de pesquisa encontra-se estruturada em todos os seus aspectos, desde o recorte temático até o *Cronograma*, que define o tempo, em meses e ano(s), projetado para a execução da mesma. Portanto, se a *Introdução* consubstancia-se no último exercício de estruturação da pesquisa, a delimitação temática representa

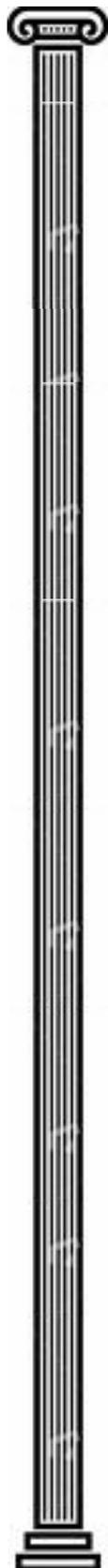
o início. **Mas como conseguir delimitar o tema, ou objeto de pesquisa, ou seja, por onde começar a pesquisa?** Pela delimitação do tema. Esse exercício de recortar incidirá diretamente sobre as questões (problema de pesquisa) que tentará responder e sobre as escolhas dos instrumentos que orientarão o desenvolvimento da proposta; sem **tema** não há pesquisa.

No momento em que há a decisão de estudar um determinado **assunto**, uma verdadeira tempestade reflexiva começa a se desencadear², tempestade reflexiva começa a já se desencadear², já que no início o proponente apenas tem uma vaga idéia do que quer investigar. Tal interesse surge, segundo Marcelo Badaró Mattos, a partir de “discussões historiográficas mais influentes quando da formação do pesquisador, as questões mais candentes da época em que ele vive ou a sua própria experiência de vida” (MATTOS, 1998, p. 92). Mas definir o assunto não significará a definição de um tema. O assunto é a idéia em seu estado bruto, o tema é a ideia em seu estado lapidado, recortado. Assim, para Mattos:

Os temas de pesquisa são de início concebidos com idéias muito amplas, genéricas. Para que dessas idéias possa ser retirado um objeto preciso de estudo é necessário delimitar claramente o objeto. Por delimitar um tema, o historiador costuma compreender a tarefa de definir entre vários assuntos conexos e próximos, qual o enfoque específico da abordagem que se propõe. Um intervalo de tempo para o início e o fim do estudo e uma localização

² Vale ressaltar que estamos trabalhando os itens do projeto separadamente, como uma forma de tornar mais didático o processo explicativo, no entanto, na prática, conjuntamente ao processo de delimitação do tema, o proponente começa a pensar também as questões que deseja responder, os instrumentos que auxiliarão no diálogo com as fontes, com a bibliografia e assim por diante. **Uma proposição de pesquisa não aparece pronta para ser desenvolvida, mas é fruto de um trabalho intelectual que engloba sondagens, leituras, reflexão, tentativas e escolhas.**





espacial definida, completam a definição. Tratamos esse esforço pela metáfora da tesoura: é preciso ‘recortar’ cronológica e espacialmente o objeto. (MATTOS, 1998, p. 92)

A partir do especificado pelo autor, chamamos a atenção, mais uma vez, para o fato de que lapidar o assunto em estado bruto requer definições de espaço e de tempo, noções imprescindíveis para que o proponente alcance a delimitação da temática. Então é preciso se perguntar quando e por que minha pesquisa inicia-se (neste momento) e quando e por que ela termina. Não se pode determinar tais questões a partir da limitação da fonte, por exemplo. É comum os iniciantes realizarem justificativas levando em conta a organização do acervo disponível. Exemplificando pela experiência obtida em sala de aula, as justificativas recorrentes centram-se na seguinte afirmação: vou estudar os processos-crime de 1870 a 1890, porque o acervo tem catalogados os processos que começam e terminam neste período. O mesmo exemplo envolve outros tipos de fontes muito utilizadas pelos alunos, tais como jornais, revistas etc. As justificativas que amparam tanto a delimitação temporal quanto a espacial devem ser buscadas por dentro do objeto de pesquisa e não pela conveniência do proponente da pesquisa, ou seja, os recortes dependem da abordagem dada, dos questionamentos que a pesquisa pretende resolver e do diálogo com a bibliografia e fontes.

Separamos dois exemplos, explicitados no texto de Mattos, em que o autor explicita o processo de afunilamento da temática:

[...] a expressão recorte é empregada justamente porque se trata de definir algo mais específico a partir de idéias iniciais muito amplas. Assim, é possível que a idéia inicial de trabalho com um tema como o da escravidão no Brasil, dê origem a um projeto de pesquisa sobre a resistência à escravidão dos cativos urbanos na cidade do Rio de Janeiro do início do século XIX ou a outro

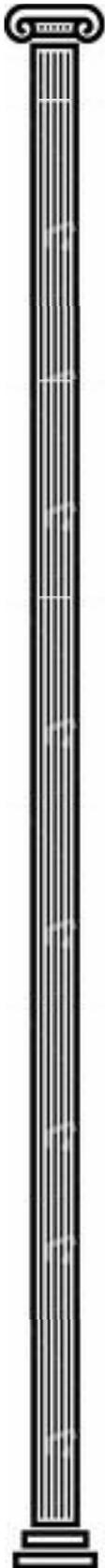
sobre as relações de parentesco entre escravos nas fazendas de Campos de Goytacazes, nas décadas de 1780 e 1790. (MATTOS, 1998, p. 92).

Mas como vou afinando a temática? Se partimos de uma idéia que, no primeiro momento, ainda é vaga, o caminho para que possamos promover os recortes é conhecer o assunto, atentar para as abordagens e isso somente será possível por meio de um sobrevôo sobre a bibliografia que trata do assunto, portanto, o primeiro passo é ler sobre o assunto que se deseja abordar. No entanto, uma pergunta deverá acompanhar todo o processo de reconhecimento do assunto: durante a leitura da bibliografia, atente sempre para o que eu quero estudar ou analisar desse assunto?

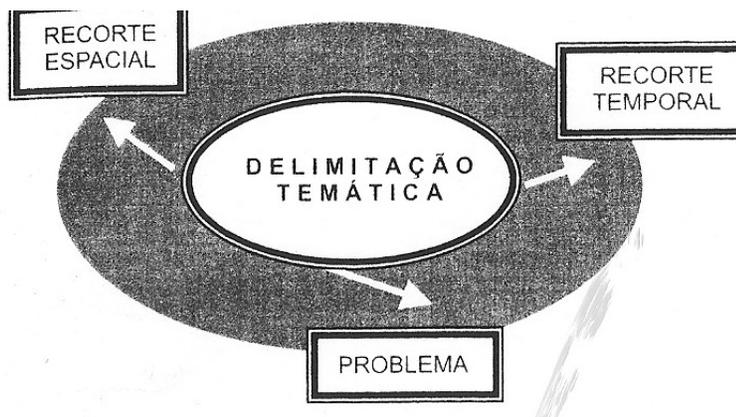
Retomemos o exemplo dado por Mattos: a escravidão é o assunto de interesse do proponente. Quando o autor destaca a questão da resistência à escravidão dos cativos urbanos no Rio de Janeiro, no início do século XIX, ele define um tema, percebam que depois de ler sobre a questão da escravidão no Rio de Janeiro, foi recortado algo mais fechado, mais específico do que simplesmente a escravidão no Rio de Janeiro. Esse exercício é fundamental, pois desencadeia um processo de definições que promoverão o delineamento da proposta, como, por exemplo, se o estudo versa sobre a questão da resistência, elencarei, além de uma bibliografia pertinente à questão da escravidão, uma bibliografia mais específica; utilizarei fontes que são pertinentes à questão da resistência escrava e dos escravos de ganho e uma metodologia que dependerá da escolha da fonte.

Esse trabalho auxiliará na definição das chamadas **hipóteses**, questões que nortearão o trabalho como um todo, ou seja, onde eu quero chegar com o estudo desse tema. Para Mattos (1998, p. 92) “[...] definir objetos de pesquisa em história é definir problemas de pesquisa que se deseja enfrentar.” Barros argumenta na mesma direção, ao enfatizar que:





O ‘problema’ [de pesquisa] passou a ser um recorte que deveria ser feito necessariamente no tema, conforme os novos parâmetros da própria disciplina histórica. Ao lado disto, o pensamento historiográfico passou a ser cientificamente conduzido por hipóteses, e não mais pela mera ambição descritiva e narrativa. Levantar questões torna-se a partir de então uma dimensão fundamental para este novo tipo de História, conduzindo-a para muito além das explicações do tipo linear dos antigos historiadores. (BARROS, 2009, p. 31)



FONTE: BARROS, 2009, p. 41.

Em relação ao exercício de definição do tema, Ciro Flamarion Cardoso (1983, p. 73) destaca que o proponente precisa pensar sobre outros dois critérios: a **viabilidade** e a **originalidade**. Com relação ao primeiro, há que se levar em conta questões práticas, tais como: existe material bibliográfico e fontes para o desenvolvimento da proposta? Por isso, o sobrevoo,³ mapeamento que possibilita a

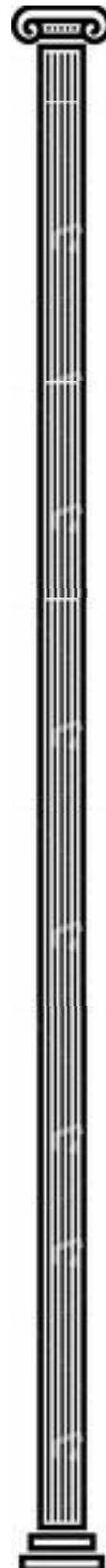
³De acordo com Pádua: “A leitura de reconhecimento (ou pré-leitura) já permite uma visão global do assunto a ser pesquisado, bem como permite verificar a existência ou não de outros trabalhos com a mesma abordagem; demanda um certo cuidado do pesquisador ao examinar prefácios, introdução, conclusão, sumários etc., para selecionar uma bibliografia que realmente interesse ao desenvolvimento da pesquisa. [...] Este levantamento bibliográfico, por ser inicial, tem caráter provisório e dinâmico, deve ser revisto e ampliado, caso necessário, à medida que se desenvolve a coleta de dados; é um levantamento preliminar, sem a pretensão de esgotar a bibliografia disponível sobre o tema, mas que possibilita ao pesquisador ir estabelecendo os parâmetros de sua abordagem”. (PÁDUA, 1996, p. 42).

localização da sua própria pesquisa, bem como a definição de caminhos a serem trilhados, que citamos acima, é importante; o reconhecimento do material é fundamental para que não tenhamos surpresas desagradáveis. Além disso, é importante que o proponente saiba exatamente onde encontrar as fontes, em que condições está o acervo e se terá recursos financeiros para realizar a pesquisa. Não se esqueça de que, muitas vezes, os arquivos estão localizados em outras cidades, o que requererá gastos com hospedagens e com fotocópias do material selecionado.

À verificação quanto à **viabilidade** do material soma-se a preocupação em aliar e alinhar o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa com a delimitação da temática, já que em algumas circunstâncias o proponente tende a cogitar uma pesquisa muito ampla, abrindo várias frentes de análise com um período restrito, isso para os Trabalhos de Conclusão de Curso e porque não dizer de Mestrado. Esta é uma situação pela qual ninguém gostaria de passar, pois gera a seguinte angústia: “meu tempo está se esgotando e eu estou na metade da pesquisa”.

O critério da **originalidade** também traz certa aflição aos iniciantes. Trata-se de uma cobrança comum e que às vezes afeta a escolha do tema a ser abordado; é comum os acadêmicos afirmarem que gostariam de estudar tal temática, mas, segundo eles, as diversas análises a respeito acabam desestimulando-os por receio de realizarem um estudo não inédito. Em função disso, convém citar as afirmações de **Ciro Flamarion Cardoso**. Para este historiador,

[...] o citado critério pode ser cumprido de dois modos diferentes: 1) trabalhando sobre temas ainda não pesquisados, o que permite preencher lacunas do conhecimento; 2) ou voltando a pesquisar temas já estudados com documentação radicalmente renovada, partindo de bases teóricas ou metodológicas diferentes, ou rebatendo



teses anteriormente aceitas.
(CARDOSO, 1993, p. 75).

O objetivo fundamental do historiador é trabalhar com um tema que ninguém explorou ou com um cabedal de fontes que não foi analisado, no entanto, isso não quer dizer que o proponente não possa trabalhar com temas que foram muito trabalhados por outros pesquisadores, se assim fosse não teríamos tantos estudos sobre a questão da escravidão, por exemplo. O que vai estabelecer o **novo** no trabalho é a abordagem selecionada e as questões levantadas junto não somente à bibliografia, mas sobretudo às fontes consultadas. Dessa forma, o fato de outros pesquisadores terem trabalhado as fontes elencadas para o estudo em questão não é empecilho para o desenvolvimento do mesmo. Neste sentido, apesar da longa citação, torna-se importante destacar os apontamentos estabelecidos por Barros, quando este afirma que:

[...] a originalidade pode aparecer de diversas maneiras em uma pesquisa prevista. Um historiador pode inovar nos seu tema propriamente dito, nas hipóteses propostas, nas fontes que utilizará, na metodologia a ser empregada, ou no seu aporte teórico. **O seu tema já tantas vezes percorrido por outros historiadores pode merecer uma interpretação inteiramente nova, mesmo utilizando fontes já reconhecidas.** Assim, o pesquisador não deve deixar que o persiga obsessivamente a idéia de que é preciso encontrar um tema que ainda não tenha sido trabalhado. Tanto mais que, com uma superpopulação sempre crescente de dissertações de mestrado e teses de doutorado, os temas literalmente virgens tornam-se cada vez mais raros. [...] É sempre possível inovar – mesmo que a partir de um caminho aparentemente já percorrido. [...] **Daí pode ser extraída uma lição importante. Não é preciso necessariamente encontrar um tema**

novo, que não tenha sido abordado antes por outros pesquisadores. Vale também trabalhar um tema já antigo de maneira nova. (BARROS, 2009, p. 36, grifos nossos).

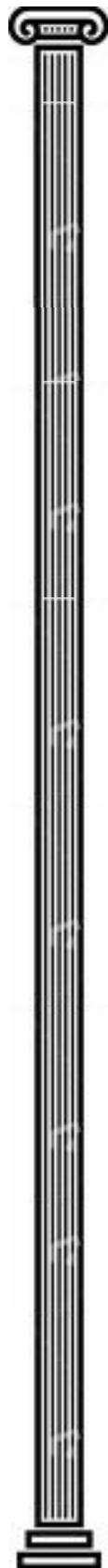
Recapitulando: recomenda-se que a *Introdução* do projeto de pesquisa seja o último item a ser escrito, uma vez que esta se caracteriza como “o cartão de visitas” da proposta, ou seja, a *Introdução* é uma apresentação geral da pesquisa na qual deverá constar uma breve apreciação de todos os itens que compõem o projeto, incluindo a discussão em torno da delimitação temática, esta sim, não tão breve, para que leitor possa claramente identificar a proposição. Enfim, por delimitação temática entende-se o processo de afunilamento da pesquisa a partir de uma idéia mais geral. Simultaneamente a este processo há que se estabelecer o recorte temporal e espacial da pesquisa pretendida.

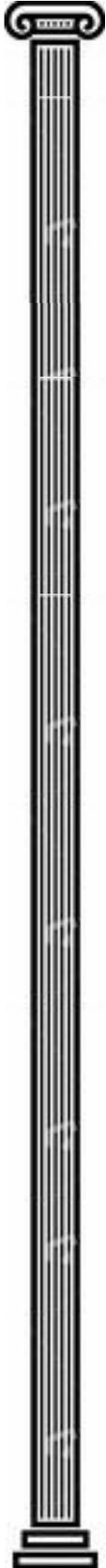
*1.2 Revisão bibliográfica*⁴

Porque fazer uma *Revisão Bibliográfica*? Trata-se de um item importante do projeto de pesquisa, na medida em que nele se evidencia o conhecimento sobre a temática a ser trabalhada, ou seja, é na *Revisão Bibliográfica* que o autor do projeto apresenta de forma crítica e reflexiva o debate historiográfico a respeito de seu objeto de estudo: o que foi escrito, como foi abordado, por uma bibliografia considerada clássica ou contemporânea, apresenta as contradições, convergências e discordâncias. Assim, para Azevedo:

O balanço não visa tão somente provar que o autor do projeto está bem ciente dos

⁴ Em alguns casos a expressão *Revisão Bibliográfica* pode ser substituída por *Balanço Bibliográfico*, o que não acarreta uma mudança na caracterização do conteúdo.





principais estudos e debates (clássicos e mais recentes) em torno do assunto, mas deve estar sobretudo conectado com a proposta de pesquisa. Por isso, o autor deve fazer perguntas bem definidas à bibliografia, evitando divagações que fujam do assunto da pesquisa. Estas perguntas bem dirigidas à historiografia, cujas respostas devem ser trabalhadas ao longo balanço bibliográfico, devem ajudar o autor do projeto a formular seu tema e uma ou mais hipóteses a serem explicitadas [...]. O balanço deve também provar para quem avalia o projeto de que o proponente tem condições de ir além da bibliografia existente e de no futuro oferecer contribuições efetivas. (AZEVEDO, 1996, p. 108).

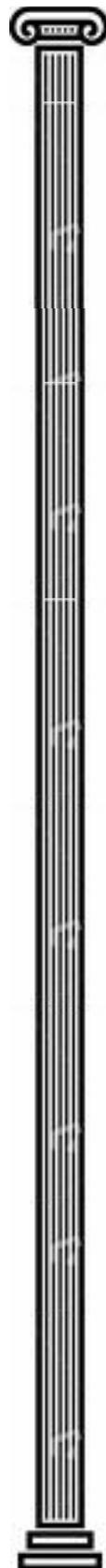
Uma vez estabelecido o recorte temático, o autor do projeto inicia a sistematização e escrita da *Revisão Bibliográfica*, caracterizada como um avanço de uma etapa anterior marcada pelas leituras acerca da temática pretendida. Nesse sentido, não é demais afirmarmos que a tarefa de afunilamento e lapidação do tema, realizada por meio das leituras e análises de obras de referência (caracterizada e concretizada na chamada *Revisão Bibliográfica*), simultaneamente se constitui como um caminho seguro rumo ao aperfeiçoamento e definição da problemática. De acordo com com Célia Maria Marinho Azevedo, “o balanço deve mostrar que o conhecimento acumulado pelo proponente sobre o assunto permitirá a ele se mexer com desenvoltura e pisar em terreno seguro no momento da pesquisa”. (AZEVEDO, 1996, p. 108).

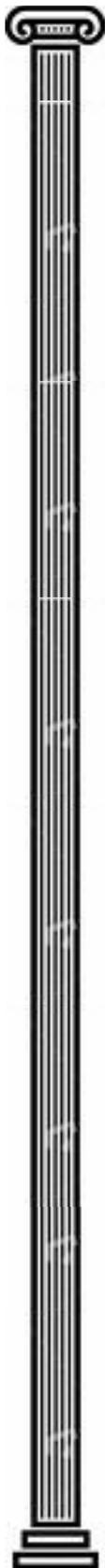
Destarte, o domínio de um corpo teórico sobre o tema possibilita ao autor identificar possíveis falhas na construção da ideia do projeto e os redirecionamentos necessários. Além disso, a partir desse rol de leituras, naturalmente inicia-se o trabalho de seleção de uma bibliografia que amparará fundamentará, o projeto a partir

do problema (problemática) que se pretende desenvolver na pesquisa. Isso porque nem toda bibliografia consultada e analisada ao longo da construção da idéia deverá constar na discussão bibliográfica, sob pena de abrir o texto a divagações e generalizações, perdendo o foco. A seleção da bibliografia pautar-se-á, portanto, em autores que permitem um diálogo mais próximo com o objeto de estudo (com a temática e com a problemática).

Recomendamos que a *Revisão Bibliográfica* não seja realizada com base apenas em obras e autores que se aproximam da abordagem pensada pelo autor da proposta. Estamos nos referindo a um diálogo, uma discussão, caso contrário, seria melhor caracterizá-la como um monólogo. Um diálogo ou uma discussão pressupõem a entrada em cena de visões convergentes e divergentes e por que não dizer da figura do mediador, representada aqui pelo autor do projeto. Se tivermos apenas obras que convergem, o autor mostrará que sua pesquisa tem certo fundamento, que não se trata de um tema “alienígena”, mas certamente terá dificuldades em evidenciar o “elemento novo”, a contribuição que sua pesquisa pode trazer para a comunidade na qual está inserida. Há, portanto, a necessidade de se transitar entre os autores que divergem da perspectiva abordada, para que estes sejam um contraponto com relação à perspectiva apresentada, ou seja, “pode-se dizer que, com a elaboração da *Revisão Bibliográfica*, o autor busca apoios e contrastes. [...] A *Revisão Bibliográfica*, em última instância, é um exercício de crítica. Através dela, o autor busca seus interlocutores”. (BARROS, 2009, p. 56).

Dito isto, sublinhamos que a *Revisão Bibliográfica* não se configura enquanto uma resenha ou resumo de tudo que se leu, mas como um trabalho reflexivo com uma lógica interna. Para a construção do texto, então, o autor deve atentar para o seu fio condutor caracterizado pela temática





do trabalho. É ele que permitirá o diálogo com os autores considerados imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. Neste processo, caracterizado pela construção do texto e leituras, realizado de forma simultânea, espera-se que o autor consiga refinar e mostrar a relevância de sua proposta. De acordo com Barros:

A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura a partir de um espírito crítico poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalações do problema. A revisão enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial. (BARROS, 2009, p. 55).

Por meio da *Revisão Bibliográfica* é possível identificar, ainda, o estado da discussão teórica sobre o tema, das obras consideradas clássicas até as produções mais recentes e suas considerações. Retomemos, então, o exemplo apresentado no item *Delimitação Temática*: se o trabalho diz respeito ao “escravo de ganho”, utilizar-se-á, para a construção da discussão bibliográfica, tanto a apresentação das obras consideradas clássicas e contemporâneas, “entrecortadas” pelo posicionamento do autor do projeto com relação às semelhanças e distanciamentos dessas obras frente à abordagem e a problemática da pesquisa.

Com relação à escrita da *Revisão Bibliográfica*, recomendamos que esta se desenvolva sem que o autor faça uso de citações excessivamente longas e com adjetivações. Como exemplificado por Azevedo:

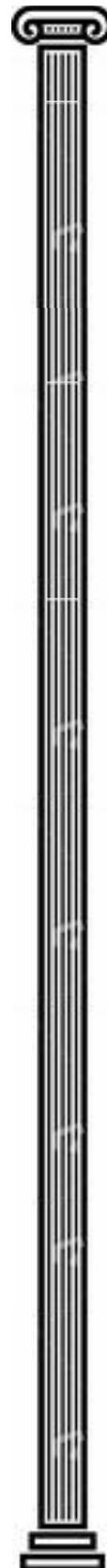
[...] dispensem-se citações e referências impressionistas a autores do tipo, fulano em

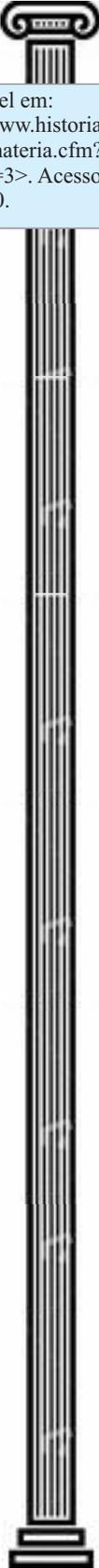
seu brilhante estudo, sicrano em seu excelente artigo. Se o proponente considera um estudo excelente e brilhante, é melhor que ao invés de adjetivá-lo, demonstre ao longo do texto porque, e em que, ele é tão importante para esta área de estudos. [...] As críticas a autores devem ser sempre muito bem fundamentadas. Evite fazê-las, escorando-se em críticas já feitas por outros autores. Se o autor do projeto concorda com a crítica feita a sicrano a fulano, reproduza o debate com suas próprias palavras e de preferência tente ir além dele, levantando questões próprias relacionadas com a proposta do projeto. (AZEVEDO,1996, p. 109).

Aproveitando o gancho colocado pela autora, torna-se importante destacar que o texto precisa estar em consonância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). No que diz respeito ao texto especificamente, este precisa estar devidamente referenciado, ou seja, com todas as citações diretas ou indiretas com suas devidas referências, caso contrário isso configura PLÁGIO, esta praga que vem contaminando o ambiente acadêmico. Mas o que é especificamente PLÁGIO? Eis aqui o espaço para pensarmos um pouco sobre isso, já que a *Revisão Bibliográfica* constitui um dos primeiros espaços em que se discutirá especificamente idéias.

1.3 Aspectos éticos do trabalho acadêmico

No que tange ao compromisso ético, inicialmente, cabe ressaltar que a “curiosidade” em pesquisar não pode, em hipótese alguma, ser uma cópia fiel da “curiosidade alheia”. A cópia indevida de um trabalho é crime, pois infringe os direitos autorais, é o famoso crime de plágio. Segundo Randal Fonseca: “O plágio se caracteriza com a





Disponível em:
<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newslatter&id=3>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo ‘plágio’ vem do Latim ‘plagiarius’, um abductor de ‘plagiare’, ou seja, ‘roubar’”. (FONSECA, 2010)

Os crimes sobre os direitos autorais são passíveis de serem punidos com prisão, além de, invariavelmente, resultarem em ações civis indenizatórias. A ação civil pauta-se na lei que rege os danos morais e, felizmente, muitos autores estão conseguindo reparações vultosas. Além de ser crime, desonestidade intelectual e de ser eticamente condenável, plagiar é um ato deveras estúpido, haja vista que o plágio em si já se constitui em uma prova material inquestionável do crime e soma-se a isso a imensa facilidade com que o mesmo pode ser detectado.

O plágio tornou-se uma verdadeira praga dentro dos círculos acadêmicos, mas parece que se esboça uma forte reação a essa prática que é nociva em todos os sentidos. Primeiramente é um ato de autoenganação, ou, até mais enfaticamente, que plagiar é passar um atestado de “plena incompetência”, é assumir-se como um indivíduo incapaz de produzir algo de sua própria autoria. Roubar e/ou usurpar um texto, uma foto, uma tabela, algo que não é seu é a mais clara prova de desonestidade intelectual. Portanto, afirma-se aqui com veemência que seguir os preceitos éticos que regem os trabalhos acadêmicos é tão essencial que o não cumprimento desses preceitos significa *reprovação automática*.

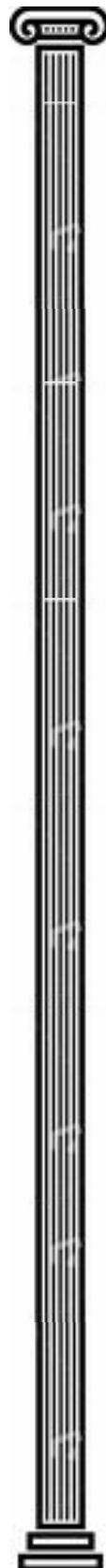
Utilizaremos uma explicação bastante simples e elucidativa de como deve ser apresentado um texto para que ele não contenha plágio. Com o intuito de exemplificar, façam o seguinte exercício mental: pensem em um texto acadêmico, artigo ou livro; após a leitura de algumas páginas vocês provavelmente terão se deparado com algumas citações, entre aspas e/ou em recuo (quando o trecho tiver mais de 3 linhas), ou seja, vocês estarão observando um destaque, uma separação física nesses

trechos. O que isso quer dizer? São só enfeites textuais? São normas da ABNT, sem o menor sentido, que vocês são obrigados a seguir? Nada disso. O que observaram é a devida e correta separação entre o texto do autor daqueles trechos que são de autoria de outros. Em outras palavras, e para esclarecer definitivamente essa questão, usem a seguinte *regra*: qualquer trecho que não estiver em destaque (entre aspas e/ou recuo) tem que ser, obrigatoriamente, de sua autoria e qualquer trecho copiado de outro autor tem que ser, necessariamente, destacado (estar entre aspas e/ou em recuo).

Isso ajuda até a entender o motivo para a existência de normas, como no caso da ABNT, afinal um dos principais objetivos das normas é justamente distinguir, separar visualmente, os trechos de sua autoria (texto comum) dos trechos de outros autores (destacados), pois, dessa forma, qualquer leitor simplesmente ao correr os olhos em um texto já saberá, imediatamente, o que é do autor e o que são trechos de outros autores.

E a citação indireta e/ou paráfrase? Lembrem-se da *regra* que foi exposta acima e reflita: a citação indireta ou paráfrase é uma cópia fiel? É uma reprodução idêntica a original? Não. Não sendo uma cópia fiel ela não poderá aparecer em destaque (entre aspas e/ou em recuo) e não aparecendo destacada, lembrem-se da *regra*, ela tem que ser obrigatoriamente um texto de sua autoria.

A paráfrase deve trazer, obrigatoriamente, a referência do autor/texto que lhe forneceu o conceito e/ou a informação que vocês estão utilizando, mas não pode ser uma cópia, o texto tem que ser de sua autoria, resumindo e transmutando a explicação. Em mais uma regra, basta vocês sempre se lembrarem de que a paráfrase é, obrigatoriamente, a sua interpretação. Cabe ressaltar que a interpretação de um texto é um exercício inerente quando se está parafraseando. A reflexão utilizada no exercício de interpretar difere



totalmente de uma tentativa de fraude, infelizmente bastante comum, que consiste em se apropriar de um trecho alheio e promover nele pequenas modificações, alterando apenas algumas palavras, trocando-as por sinônimos, obviamente isso não é uma interpretação, mas sim uma tentativa de fraude e que continua caracterizada em crime de plágio.

Com o intuito de esclarecer, exemplificar e ajudar na redação correta do projeto, leiam com atenção o trecho e a tabela a seguir:

1. Plágio Direto

Cópia literal do texto original.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas, todo texto transcrito:

- que tiver até três linhas, deve ser apresentado entre aspas com a indicação do sobrenome do autor, ano da publicação e número da página (citação direta curta). Na lista de referências deve constar a identificação completa do documento.

- que tiver mais de três linhas, deve ser transcrito de forma destacada em um bloco escrito com letra no tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e recuo de 4 cm da margem esquerda (citação direta longa).

p.63.[Disponível em:
<<http://www.plagio.net.br>>. Acesso em: 30 nov. 2010]

Exemplo:

Fonte Original	Plágio	Citação Direta Correta
O que se conclui a partir dessa pesquisa é que a opinião pública brasileira reconhece e aceita, em grande medida, que se recorra ao jeitinho como padrão moral. Além disso, há uma divisão profunda (50% versus 50%) entre os que o consideram certo e	É bem provável que no Brasil a corrupção esteja associada a aceitação do jeitinho como prática social aceitável. Isto indica que temos um longo caminho pela frente se o que desejamos é o efetivo combate à corrupção. (ALMEIDA, 2007)	É bem provável que no Brasil a corrupção esteja associada à aceitação do jeitinho como prática social. Somado a isto o fato de que “há uma divisão profunda (50% versus 50%) entre os que o consideram certo e os que o condenam [...]

<p>os que o condenam. Por isso, se os níveis de corrupção no Brasil provavelmente estão relacionados à aceitação social do jeitinho – que é grande e bastante enraizada entre nós –, os resultados da pesquisa indicam que temos um longo caminho pela frente se o que desejamos é o efetivo combate à corrupção.</p>	<p>Comentário: O texto em negrito é reprodução literal da fonte consultada, mas o redator não indicou isto claramente. Devido a ausência de aspas, o texto elaborado ficou parecendo uma paráfrase, mas na realidade é uma colagem.</p>	<p>podemos concluir que temos um longo caminho pela frente se o que desejamos é o efetivo combate à corrupção.” (ALMEIDA, 2007, p. 70-71).</p> <p>Comentário: Neste caso, o redator reescreveu parte da fonte consultada com as próprias palavras e completou com um trecho copiado da fonte original. Entretanto, utilizou corretamente as aspas para indicar o texto reproduzido e na citação registrou o número da página da qual consta.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Disponível em:
<<http://www.plagio.ne.t.br>>.
Acesso em: 30 nov. 2010)

1.3.1 A diferença entre fontes e bibliografia

No ofício do historiador é fundamental o trabalho com as fontes de pesquisa, com os métodos da História e, quando vocês iniciaram esse caminho no curso de História, tiveram contato com a disciplina chamada Introdução aos Estudos Históricos e com o livro *História: temas e debates introdutórios* (2009), do professor Jean Rodrigues Sales, que ressaltou a importância do documento (fonte histórica) para o historiador e as mudanças na historiografia. Logo no início, Sales chamava atenção para a impossibilidade de uma única definição de História, pois a concepção de História e as interpretações do passado pelo historiador haviam se modificado no decorrer dos séculos; ressaltava que era mais profícuo tratar de tal definição utilizando o próprio método histórico e as mudanças que este sofreu, mas para isso era fundamental compreender a importância dos documentos (fontes históricas) em todo este processo. (SALES, 2009, p. 12).

Segundo Barros, atualmente utiliza-se “fonte” para documentação histórica de todos os tipos, embora ocasionalmente se encontre a expressão “documento histórico” como sinônimo de “fonte histórica”. Segundo o autor, os historiadores estão preferindo utilizar a expressão “fonte” no lugar de “documento”, pois acreditam ser mais abrangente e por ser menos associável às práticas historiográficas do passado (referindo-se à associação de “documento” exclusivamente à noção de “prova” ou “testemunho do que aconteceu”). Ver mais sobre em: BARROS, 2009, p.63.



Pois bem, nesta etapa de nossa “aventura” na construção do projeto de pesquisa, torna-se essencial saber distinguir entre o que será sua fonte de pesquisa e o que será a bibliografia que fornecerá, dentre outros elementos, subsídios teóricos e metodológicos para pensar, compreender, refletir, construir um olhar crítico e dialogar com o seu objeto de investigação.

Na introdução desse livro explicamos que o caminho que leva até a construção da pesquisa sugere um amadurecimento do que se pretende fazer e, para tanto, é preciso obter elementos sobre o que já foi escrito, já foi produzido sobre o tema que se pretende pesquisar, assim como sobre o período (recorte temporal) e sobre o espaço histórico delimitado. Toda essa informação será fornecida por meio da seleção de livros, artigos científicos, que balizem a leitura para que as idéias históricas tomem forma e possam sugerir a trilha para o início dessa aventura.

Essa etapa inicial, que parte de uma ideia geral para a delimitação mais específica do tema a ser pesquisado, é feita com o levantamento de uma bibliografia sobre o assunto, ou seja, a bibliografia seria composta, portanto, dos livros, artigos e demais materiais que dão suporte ao conhecimento histórico (ou de áreas próximas de outros saberes) já produzido sobre o tema. Quanto mais se lê, mais fácil será a delimitação e, por conseguinte, a problematização, como já vimos na parte da introdução desse capítulo.

Não há pesquisa sem leitura, não há ensino sem leitura, a leitura é a janela para o mundo de possibilidades muitas vezes desconhecidas do indivíduo e outras realidades que tamanha proximidade não permitiu que fossem enxergadas. Ler possibilita um diálogo com o mundo.

É essa bagagem prévia que lhe permite realizar, por exemplo, uma leitura intertextual, ou seja, ver em um texto dado, a leitura, apropriação e ressignificação feita a

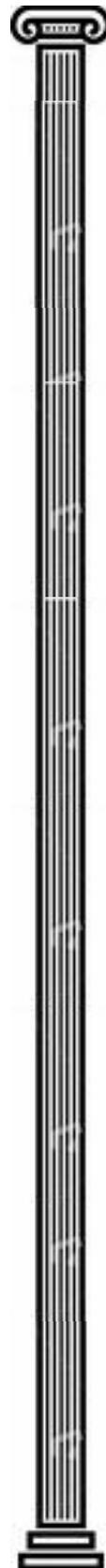
partir de um outro. Ler, em um texto, outro; remeter uma imagem a outra, associar diferentes significantes para remeter a um terceiro oculto, portador de um novo significado. Tudo isso multiplica a capacidade de interpretação e faz parte das estratégias metodológicas que dão condições ao historiador para aplicar seu referencial teórico ao empírico das fontes. (PESAVENTO, 2005, p. 66)

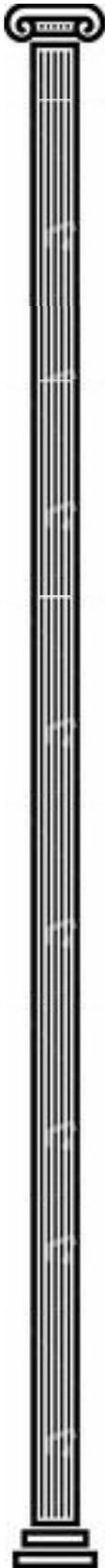
Desta forma, a bibliografia são os livros, artigos, enfim, os autores que darão suporte teórico sobre o objeto de pesquisa, auxiliarão, num primeiro momento, a delimitar seu tema e, posteriormente, a problematização e análise de seu objeto de pesquisa, dialogando diretamente com seu trabalho desde o início até o momento final de elaboração do artigo, monografia ou outro texto.

Já as fontes históricas ou documentos históricos são as principais matérias-primas para o trabalho do historiador, elas são essenciais para que haja pesquisa, não há pesquisa em História sem fontes, ideia sintetizada por Fustel de Coulanges: “pas de documents pas d’Histoire” (sem documentos, sem História). (COULANGES apud KARNAL; TATSCH, 2009, p. 25)

A pesquisa histórica vai se constituindo à medida que vamos superando algumas fases: a simples ideia (tema geral inicial), a leitura de uma bibliografia que possibilite conhecer melhor os estudos já realizados na área, a definição, a partir daí, do tema específico (delimitação do tema), a problematização e, neste momento, preciso definir que fonte histórica pretendo utilizar para a pesquisa.

A fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo. Uma fonte pode preencher uma destas duas funções: ou ela é o meio de acesso àquelas





fatos históricos que o historiador deverá reconstruir e interpretar (fonte histórica = fonte de informação sobre o passado), ou ela mesma... é o próprio fato histórico. Vale dizer, neste último caso considera-se que o texto que se está tomando naquele momento como fonte é já aquilo que deve ser analisado, enquanto discurso de época a ser decifrado. Neste sentido, a fonte pode ser vista como “testemunho” de uma época e como “discurso” de uma época. (BARROS, 2009, p. 63)

Assim, quando delimitamos nosso tema, fizemos recortes, seja especificando mais a temática, seja na escolha temporal e espacial, e um dos elementos que fizeram parte deste mosaico ainda em construção, em fase de escolhas, foi a fonte para a pesquisa. E os critérios para a escolha da fonte de pesquisa dizem respeito não só ao nosso tema (objeto de pesquisa), mas, também, à viabilidade, ou seja, se temos acesso a esta fonte. Isto é essencial, pois não podemos escolher uma fonte de pesquisa à qual não teremos acesso (por vários motivos) no momento da elaboração do projeto.

Embora por questões didáticas estejamos estabelecendo uma ordem sequencial, (definição de tema, leitura de bibliografia, escolha de fontes), não estamos afirmando que tais procedimentos não possam ocorrer de forma simultânea, principalmente no que se refere à escolha e leitura (reconhecimento inicial) de sua fonte de pesquisa. É fundamental que o pesquisador tenha contato com sua fonte nesta fase de elaboração de seu objeto de estudo, de leitura da bibliografia, ainda na fase de construção do projeto. O pesquisador, no encaminhamento da pesquisa, depara-se com registros que funcionam como elemento perturbador, ou porque não consegue explicá-los ou porque questionam linhas importantes de sua reflexão. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2002, p. 46).

Vale ressaltar que o interesse por determinadas

fontes em detrimento de outras hoje revela que essas também possuem sua história e estão articuladas ao próprio caminho da disciplina histórica.

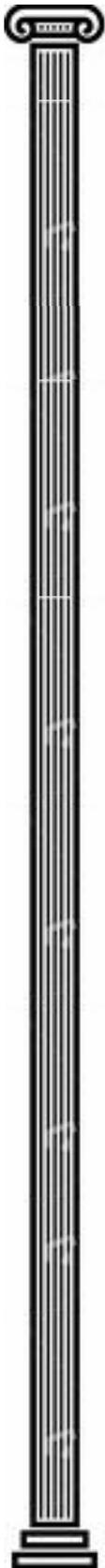
O uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais. Ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso. (JANOTTI, 2006, p. 10).

Esta erudição e sensibilidade no tratamento de fontes à qual Maria de Lourdes Janotti se refere é a *Metodologia*, como veremos posteriormente, pois ao se definir com que fonte se pretende desenvolver a pesquisa, deve-se compreender como fazer ou com que método histórico analisará essa fonte histórica, pois nisso consiste o diferencial no trabalho de História.

Por hora, gostaríamos que compreendessem a diferença entre fontes e bibliografia para a pesquisa histórica. Enquanto a bibliografia seria o conjunto de autores que dialogam com o seu tema de pesquisa e darão suporte teórico, a fonte histórica se refere ao material específico que o historiador terá acesso para o seu problema/objeto de estudo sobre o passado, é nela que vai centrar sua análise e interpretação. Para tanto, necessita de bases teóricas de discussão, daí dialogar com uma bibliografia que apresente várias interpretações sobre sua problemática ou não.



Mas afinal, qual o traço comum que permite chamar de fontes conhecimentos históricos tão díspares como uma estátua grega do século V a. C., uma máscara maia, uma carta do Marquês de Pombal, um concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista gravada de um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. Por essa razão, denominamos de história uma série de acontecimentos e de historiografia a narração desses acontecimentos. (JANOTTI, 2006, p. 10).



1.4 Justificativa

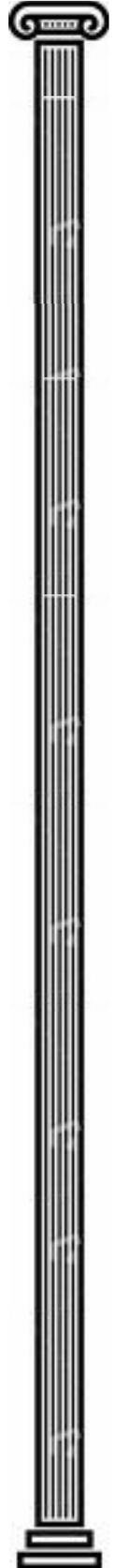
O caminho da construção da proposta de pesquisa passa por outro momento denominado *Justificativa*. Neste, é importante que o proponente reflita – após definir o tema – sobre a seguinte questão: **por que vou estudar esse tema?** Justificar, de acordo com o dicionário Houaiss, significa: “[...] fornecer argumentos a favor de; encontrar razões válidas para; legitimar” (HOUAISS, 2001, p. 1693). Pensando nesses significados, justificar a pesquisa, necessariamente, remete ao trabalho de reflexão em que se estabelece a viabilidade e relevância da pesquisa para o meio no qual esta se insere. Significa que, por meio de argumentos, o proponente tentará convencer o leitor/avaliador da legitimidade de sua pesquisa. Neste item, o proponente torna-se, em uma analogia irreverente, o vendedor de sua mercadoria, ressaltando, tanto quanto o vendedor, as qualidades de seu produto. Não se trata aqui de propaganda enganosa, mas sim, com base nas leituras bibliográficas e das fontes selecionadas, de evidenciar elementos que possam caracterizar a pesquisa como exequível e também como contribuinte sob algum ponto de vista para o meio acadêmico, seja pela originalidade da abordagem das fontes ou da historiografia e assim por diante. Para Barros:

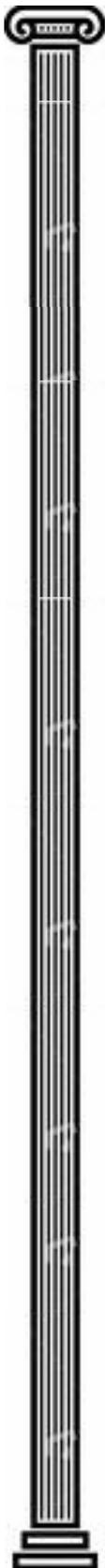
Como o capítulo ‘justificativa’ de um Projeto tem a função de convencer o leitor da importância e até necessidade de realização da Pesquisa, convém ao proponente de um Projeto em História desenvolver para si mesmo uma reflexão sincera sobre os limites [...] que ele e seu tema deverão enfrentar. A arte de convencer reside, de certa forma, nesta capacidade de se colocar no lugar do outro, de enxergar o mundo através dos olhos do outro para, a partir daí, perceber que argumentos melhor abrirão caminhos para uma aceitação da proposta que se quer fazer passar. Escolhido o tema cuja relevância seja

de algum modo sustentável em vista dos leitores visados, o autor do projeto deve no capítulo “Justificativa” reunir os argumentos a favor de seu tema. (BARROS, 2009, p. 68).

Nesse sentido, alguns aspectos podem ajudar a delinear a *Justificativa*, não necessariamente na ordem aqui apresentada:

1- O proponente estabelece que a pesquisa é possível, argumentando que as fontes selecionadas estão acessíveis, assim como o arcabouço teórico-metodológico. Esses pontos são importantes, pois é comum encontrar iniciantes à pesquisa que redigem o trabalho, mas não tiveram de fato um primeiro contato com as fontes ou o arcabouço teórico-metodológico. Quando começam o trabalho descobrem que os livros e materiais essenciais à execução do projeto não estão disponíveis, por vários fatores, ou então estão disponíveis em outro idioma que o proponente não domina. Assim, é preciso se conscientizar que ao longo da execução do projeto existem os fatores limitadores externos ao mesmo, aos quais o iniciante precisa estar atento, e também os fatores limitadores do pesquisador. Além da questão do idioma, destacamos o fator orçamentário. É preciso pensar se o projeto contará com financiamento ou não. Esse ponto é crucial, pois muitas vezes o pesquisador pensa na execução de uma proposta contando com bolsa ou financiamento de uma agência de fomento e, quando isso não ocorre, inviabiliza-se a pesquisa. Por isso, no momento da *Justificativa*, é preciso que esses elementos sejam checados para que haja segurança no momento de redigir a viabilidade da pesquisa. A insistência com relação a esses itens tem o objetivo de conscientizar de que, na avaliação, várias instituições, por conta dos prazos cada vez mais reduzidos, valorizam projetos que apresentam segurança na descrição da viabilidade, o que pressupõe que a





pesquisa será executada dentro do prazo previsto.

2- Outro ponto a ser detalhado é a relevância da pesquisa. É comum no primeiro esboço do projeto a tentação de justificar o tema utilizando a seguinte afirmação: “vou trabalhar esse tema porque não foi trabalhado por nenhum pesquisador”, o que atestaria sua total originalidade. “Existe justificativa melhor que essa?” Cuidado com essa tentação! De repente, ao longo do desenvolvimento do processo, o proponente se depara com outros pesquisadores que estão trabalhando a temática e a justificativa fragiliza-se completamente. Então, para que isso não ocorra, novamente recomendamos um mergulho profundo nas leituras acerca da temática e um esforço inicial de garimpá-las em bibliotecas, arquivos especializados e partir daí vá justificar a proposta como uma contribuição a um determinado campo da historiografia.

Da leitura condizente à temática, poderão assegurar que a pesquisa é pertinente, na medida em que outros autores já trilharam caminho semelhante. No entanto, deverão destacar, no espaço da *Justificativa*, que a proposta traz algo a mais, um viés ainda não plenamente explorado. Percebam que isso não significa que o tema não tenha sido trabalhado por outro pesquisador, mas sim que o proponente está construindo uma proposição sob um outro “olhar”, amparado pela análise das fontes com uma teoria e metodologia apropriadas.

Resumindo: para (MARROU,1954) é preciso “elucidar as razões de sua curiosidade” (apud PROST, 2008, p. 91). Neste caso, podemos dizer que é na *Justificativa* que o autor do projeto explicita, de forma mais profunda, para o seu interlocutor, as razões da pesquisa e porque fazê-la.

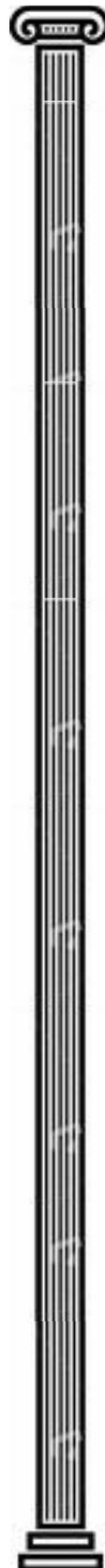
1.5 Objetivos

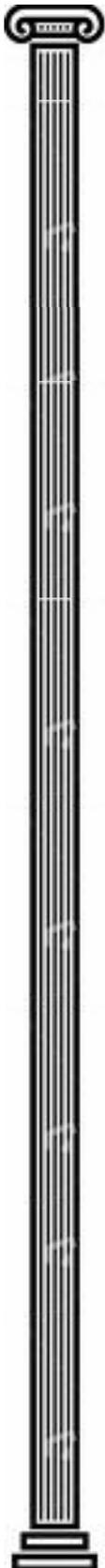
O item *Objetivos* de um Projeto de Pesquisa em História deve ser exposto com clareza para que o leitor saiba o que se pretende ao término do trabalho de pesquisa, consistindo uma parte preferencialmente curta em que o pesquisador explicitará a finalidade de sua proposta.

Embora a função dessa parte do projeto se defina em poucas palavras, existem algumas possibilidades no que se refere à estrutura. Pode-se optar em fazer um texto como o restante do projeto, ainda que de forma breve como recomenda este item, denominando-o *Objetivos*. Outra opção consiste em dividi-lo em duas partes: Objetivo Geral e Objetivo(s) Específico(s) e ter como estrutura o formato de tópicos ao invés de texto.

Ao optar por escrever apenas os *Objetivos*, inicie retomando a proposta vinculada ao tema já delimitado e exposto anteriormente, definindo os resultados que pretende alcançar e embasando na análise da fonte histórica e no período que deseja investigar na pesquisa. É fundamental alertar que trabalhamos com a produção do conhecimento e quando estamos escrevendo um projeto, estamos projetando metas e não prevendo o que queremos encontrar na fonte documental, pois na escrita da História isso colocaria em risco a leitura, análise e a própria produção da narrativa histórica. Portanto, procurem formulá-los pensando na seguinte questão: ***para quê pretendo desenvolver tal Projeto de Pesquisa em História com este tema?***

Tal pergunta, recomendada por pesquisadores àqueles que elaboram seus Projetos de Pesquisa, deve ser respondida com verbos no infinitivo, tais como: compreender, analisar, investigar, definir, evidenciar, buscar, entre outros. Já o segundo modelo possibilita que o pesquisador divida em duas partes seu item, sendo que no





“objetivo geral” apresentará a proposta inerente ao tema proposto e a pergunta acima continua válida: **para quê? Com que finalidade está propondo este Projeto de Conclusão de Curso (futuro Trabalho de Conclusão de Curso - TCC)?** E aqui podem, caso prefiram, optar pela estrutura em tópicos e detalhar em mais de um objetivo geral, desde que vinculado ao tema do projeto, isto porque o segundo item será(ão) o(s) objetivo(s) específico(s).

O(s) objetivo(s) específico(s) assume(m) uma função secundária, mas nem por isso menor, ao contrário, o fato de detalhá-los no projeto deve contribuir para ampliar a discussão e valorizar a perspectiva da investigação, mostrando que, embora não seja a questão principal a ser analisada, está intimamente relacionada a esta. Para chegar à proposta final, os caminhos da pesquisa levam ao que se pode chamar de objetivos específicos, são situações que serão respondidas em etapas anteriores à construção do objetivo principal.

Outra possibilidade associada ao(s) objetivo(s) específico(s) é, segundo Barros, a intenção de gerar um produto:

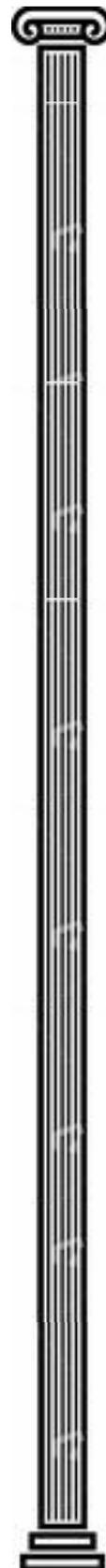
[...] um livro, um CD-Rom, um Vídeo, a instalação de uma página na Internet, um Banco de Dados que depois poderá ficar à disposição de futuros pesquisadores – isto pode ser mencionado como objetivo específico. No caso de pesquisas de mestrado e doutorado, um produto evidente será a Tese (texto redigido para registrar a investigação e a análise do pesquisador). Como é um produto óbvio (toda pesquisa de doutorado deve desembocar na redação de uma tese), não deve aparecer registrado como objetivo. Contudo, se a Pesquisa irá gerar adicionalmente um CD-ROM, um Vídeo ou Banco de Dados, a concretização destes produtos poderá ser mencionada como objetivos a serem alcançados. (BARROS, 2009, p. 76).

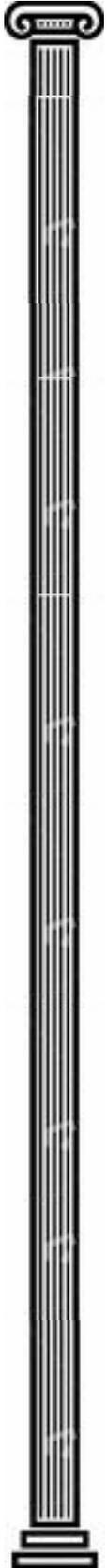
Ainda que, no caso específico da Licenciatura em História a distância, o produto seja um Projeto de Pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dependendo da proposta de pesquisa e da viabilidade da mesma quanto a recursos e outros fatores, nada impede que tais objetivos sejam enumerados no projeto neste item. O exemplo fornecido por Barros consiste em um Banco de Dados fruto de um trabalho, por exemplo, de História oral, com a organização dos depoimentos realizados para a pesquisa. Podemos citar isso para imagens, músicas, enfim, deve-se guardar o rigor não só do trabalho com a fonte, mas também, lembrando no caso específico dos Bancos de Dados, considerar que existem critérios próprios para organizações destes acervos e ao propor isto se deve estar consciente de como proceder. Segundo Ciro Flamarion Cardoso, os objetivos de um projeto devem ser expostos brevemente e com muita clareza. É preciso que mesmo um não especialista, ao lê-los, entenda o que o autor propõe. (CARDOSO, 1983, p. 75)

Portanto, embora possa parecer um item bastante fácil de ser elaborado, costuma denunciar se o pesquisador tem nítido o que está propondo, pois se não tem clareza sobre o que pretende fazer, torna-se extremamente complicado explicar em poucas palavras para quê fazer o seu trabalho.

1.6 Quadro teórico e metodologia

Como este item do Projeto envolve uma série de possibilidades de discussões que remetem à escrita da História, centraremos em dois aspectos que julgamos essenciais na prática inicial da pesquisa, haja vista que estamos fornecendo alguns referenciais para este primeiro momento de elaboração de seu projeto. Trataremos aqui da





importância da definição de um campo da História para a inserção de seu tema de pesquisa, denominado de quadro teórico; e do como fazer, ou seja, com que método, com que procedimentos o historiador busca analisar a fonte histórica escolhida para pesquisa, designado metodologia.

Estamos tratando de teoria e metodologia, duas partes que precisam estar claras para o historiador e que, segundo Barros, muitas vezes acabam sendo confundidas. Assim, teorias são categorias, redes mentais elaboradas para se pensar o mundo, fazer uma leitura da realidade, que para o pesquisador são fundamentais na formulação e no diálogo com seu objeto específico e na elaboração do seu próprio quadro teórico. Já a metodologia está vinculada a uma maneira de trabalhar e remete às escolhas que, segundo o autor, vinculam-se às ações concretas, ou seja, enquanto a teoria refere-se a um modo de pensar (ou de ver), a metodologia refere-se a um modo de fazer ou ao campo de atividades humanas que em filosofia denomina-se práxis. (BARROS, 2009, p. 80)

O autor ainda ressalta que, compreendidas as diferenças entre o quadro teórico e a metodologia, poderemos perceber um confronto interativo entre eles, pois toda pesquisa em História tem um ponto de partida teórico, que gera uma determinada forma de ver o processo histórico, já que sabemos que temos muitas possibilidades e isso implicará em uma escolha metodológica. Dessa forma, é importante perceberem que teoria e metodologia, apesar de possuírem suas definições próprias, interagem, pois a escolha metodológica deve estar em consonância com a opção teórica escolhida em função de seu objeto de

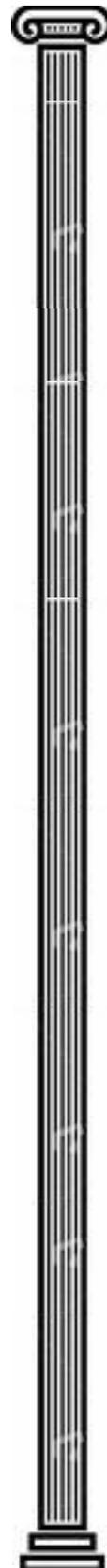
pesquisa.⁵

Vale ressaltar também que o *Quadro Teórico* está vinculado aos conceitos e referenciais que se atrelam à sua abordagem de pesquisa, ou seja, se esta pertence a uma História política, econômica, social, cultural. Entretanto, segundo Mattos,

[...] a parte teórica de um projeto deve evitar grandes dissertações sobre as características de determinadas teorias gerais explicativas (tipo “esta pesquisa se baseará numa interpretação marxista e marxismo é...”) ou a reprodução das polêmicas e debates teóricos sobre as grandes questões (como as grandes discussões sobre a transição do feudalismo ao capitalismo e as características deste último enquanto modo de produção numa pesquisa sobre o surgimento da indústria numa região e conjuntura específicas). (MATTOS, 1998, p. 98).

No *Quadro Teórico*, a preocupação consiste em delimitar os conceitos pertencentes às matrizes teóricas (lembrar das aulas de Teoria da História e das Correntes Historiográficas) que deverão ser utilizadas para a construção de sua pesquisa. E neste sentido é preciso definir que escrita da História se pretende realizar, fundamentada a partir de qual diálogo.

⁵Barros define três ordens de critérios para o Campo Histórico: Dimensões, Abordagens e Domínios. Entende como **Dimensões**: História do Imaginário, História das Mentalidades, História Antropológica, História Cultural, História Política, História Econômica, História Demográfica, Geo-História, História da Cultura Material, História Social. **Abordagens com relação ao tipo de tratamento de fontes**: Arqueologia, História Serial, História Textual/História do Discurso, História Oral, História Imediata. **Abordagens com e relação ao campo de observação**: História Imediata, História Quantitativa, História Local, História Regional, Micro-História, Biografia. **Domínios com relação aos ambientes sociais ou objetos**: História da Vida Privada, História Urbana, História Rural, História da Arte, História da Sexualidade, História das Ideias, História do Direito, História das Representações; e **Domínios com relação aos agentes históricos**: História das Massas, História dos Marginais, História das Mulheres. (BARROS, 2009, p. 95)





Na *Revisão Bibliográfica*, delimitou-se uma série de autores que trabalharam com o mesmo tema e/ou com problemáticas que se aproximaram de seu objeto de pesquisa, esses muitas vezes pertenciam a correntes historiográficas diferentes e discordavam na abordagem, na utilização das fontes, na forma de ver o processo histórico. Uns, por exemplo, recorriam a dados econômicos, para analisar determinada sociedade, outros para o mesmo tema e período buscaram outro olhar. O que os diferenciava?

Procurem perceber qual a opção teórica desses autores, o lugar, o período em que estão realizando sua pesquisa, construindo suas narrativas, sua escrita da História, se são contemporâneos os referenciais que utilizam. Quando chegarem a essas respostas, vislumbrarão que tais questões pertencem às escolhas teóricas dos autores.

O mesmo acontecerá no *Quadro Teórico* relativo ao projeto, nele estarão presentes os pressupostos teóricos que pertencem às inquietações da problemática e desta forma nesta parte incluirão apenas os autores que serão a base teórica e que discutam os conceitos relevantes para o desenvolvimento da sua pesquisa.

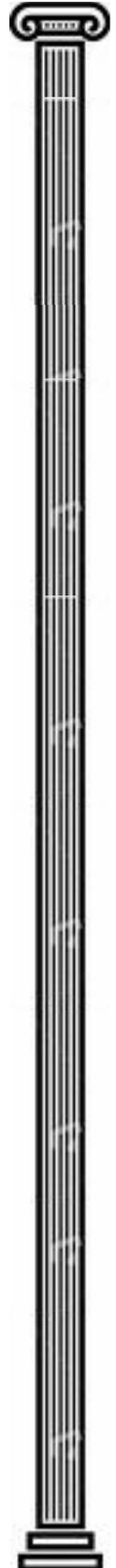
Vale destacar que a *Revisão Bibliográfica* é o momento de mostrar o conhecimento amplo sobre o seu tema e o debate existente entre as diversas concepções, confrontos, continuidades e rupturas históricas, já no Quadro Teórico não devem ocorrer repetições, é preciso tomar cuidado para não cair nessa armadilha, pois o momento da escrita do Quadro Teórico é reservado a uma discussão que não foi realizada ainda (na *Revisão Bibliográfica*), em que se mostra ao avaliador do projeto a opção dentro do campo da História em que pretende caminhar e dialogar com tais autores. Ainda não há respostas, lembre-se, este é um projeto de pesquisa que possui objetivos, problematizações, hipóteses.

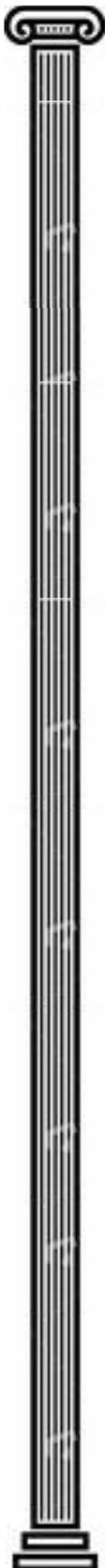
Realizado o Quadro Teórico e definidas as posições teórico-conceituais, seguiremos para a parte metodológica do projeto, que, como já afirmamos, consiste numa tarefa árdua para o pesquisador, pois falar de método incide sobre as estratégias de abordagens e suas escolhas acompanharão a construção do caminho de pesquisa, revelando o saber-fazer, partindo do objeto e de um referencial teórico para aplicá-lo ao encontro de vestígios sobre o passado. Como afirmou Sandra Pesavento:

O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentidos e revelações, que ele transformou em texto. (PESAVENTO, 2005, p. 67).

Desta forma, a metodologia em um projeto de pesquisa em História significa definir como se pretende analisar a matéria-prima (fonte histórica), com que ferramentas, com que critérios, que procedimentos se almeja seguir, com que rigor analisar-se-á a fonte histórica. É isso que em História denominamos de método.

Enfim, temos uma série de possibilidades de análises, entretanto, esta não é uma escolha aleatória, deve estar embasada no conhecimento científico da disciplina, ou seja, no campo de investigação do historiador, por isso os debates sobre teoria e metodologia caminham lado a lado, que, guardando suas especificidades, necessitam e devem





dialogar constantemente.⁶

Procuraremos exemplificar a riqueza dos debates metodológicos dentro das discussões teóricas da história cultural, pois esta envolve modelos e posturas diversas. Segundo Ronaldo Vainfas, algumas características gerais da história cultural são identificáveis nos diversos modelos propostos por ela, como a rejeição ao conceito de mentalidades; interesse pelas manifestações de massas anônimas, como festas, resistências, crenças, ou seja, o popular; a preocupação em recuperar o papel das classes sociais, da estratificação e do conflito social; e, finalmente, uma história plural, que fornece caminhos alternativos para a investigação histórica. (VAINFAS, 2002, p. 57).

Os modelos, o campo de atuação da história cultural e a sua abrangência na historiografia proporcionam ao historiador pensar não só seu “quadro teórico”, como acabamos de caracterizar, mas também o método que melhor possa contribuir para a construção de sua pesquisa. Desta forma, podemos apontar como um modelo italiano de história cultural o historiador Carlo Ginzburg, na Inglaterra, Peter Burke, nos Estados Unidos podemos citar também, Robert Darnton e Natalie Davis e, entre os franceses, Daniel Roche e Roger Chartier dentre outros.

Observem a forma de trabalho de Carlo Ginzburg, por exemplo. Dentre vários livros, publicou em 1976, *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição* e de processos da Inquisição no Friuli, detendo-se no caso de Menocchio. Segundo

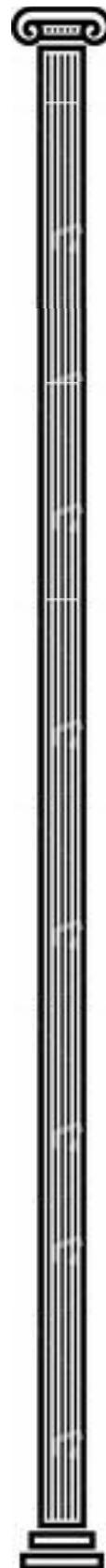
⁶Podemos ressaltar alguns livros que buscaram, em diferentes períodos, debater a relação entre teoria e metodologia, citaremos alguns que poderão auxiliar e aprofundar tais discussões: BRIGNOLI, Héctor Pérez CARDOSO, Ciro Flamarion. *Os métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

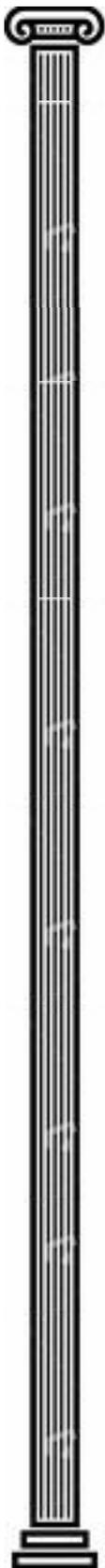
Ginzburg (1989) apesar de ser alfabetizado e de ter lido alguns livros, esse poderia ser visto como porta-voz de uma cultura que era essencialmente tradicional, oral e popular. Seu livro, *O queijo e os Vermes*, foi recebido como um manifesto da história vista de baixo e da antropologia histórica, sendo a partir daí conhecido como um dos líderes da chamada “micro-história”. (PALLARES-BURKE, 2000, p. 270)

Podemos dizer que foi neste livro que Ginzburg abandonou o conceito de mentalidades e adotou o de cultura popular, que, segundo ele, se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada, ou oficial das classes dominantes, ao mesmo tempo em que mantém relações com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas segundo seus próprios valores e condições de vida. Assim, a partir dessa dinâmica entre o popular e o erudito, Ginzburg propõe o conceito de circularidade cultural. (VAINFAS, 2002, p. 60). Vemos então como Carlo Ginzburg, em diversas obras e pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa, pratica sua história cultural, embasada nas noções de cultura popular e de circularidade cultural.

Entretanto, é fundamental ressaltar que a inspiração teórica de Ginzburg ao propor o estudo de Menocchio foi Mikhail Bakhtin, em seu livro *L'oeuvre de François Rabelais et Le culture populaire au Moyen Age et sous Le Renaissance* (1970), pois este autor procurou na história de um letrado perceber o conflito de classes no plano cultural; já Ginzburg recupera não a história da elite e sim de um moleiro, sujeito simples que sabia ler e avança um pouco mais ao propor de forma explícita o conceito de circularidade, que aparece implícito em Bakhtin, quem, segundo Vainfas, estava mais preocupado com a oposição das classes do que com as interpenetrações culturais entre elas. (VAINFAS, 2002, p. 62)

Portanto, podemos perceber que Ginzburg amplia a discussão teórica de Bakhtin, ou melhor, propõe uma nova





forma de pensar a cultura popular, com conceitos próprios (circularidade, por exemplo) e sugere como método a micro-história.

1.7 Cronograma de pesquisa

O *Cronograma* de pesquisa consiste no item que indica a organização e o planejamento do pesquisador para a execução das fases de sua pesquisa. Este deve levar em conta todas as etapas da realização de sua prática enquanto pesquisador e deve ter em mente a seguinte pergunta: ***quando fazer?***

Embora possa parecer óbvio o que vamos dizer, nesta fase do projeto estamos projetando as atividades que serão desenvolvidas na fase seguinte, ou seja, após a apresentação do projeto de pesquisa de História, a próxima etapa, no ano seguinte, é a execução deste projeto, a pesquisa. Tudo o que foi proposto sairá do papel para a prática, ou seja, as leituras da bibliografia se ampliarão, o levantamento das fontes ocorrerá de forma intensa de maneira que haja uma seleção para posterior análise e interpretação de seu objeto de estudo e finalmente ocorrerá a escrita da História, seu Trabalho de Conclusão de Curso. São estas etapas que necessitam estar no *Cronograma* de pesquisa a ser apresentado antes da bibliografia no projeto de pesquisa. Não é um simples protocolo e sim algo que demonstra o controle e a disciplina, estando intimamente relacionado ao tempo disponível para a realização da pesquisa e à necessidade de se delinear, planejar e conhecer o trabalho e as etapas para que tudo ocorra dentro dos prazos previstos e se consiga terminar dentro das datas estabelecidas.

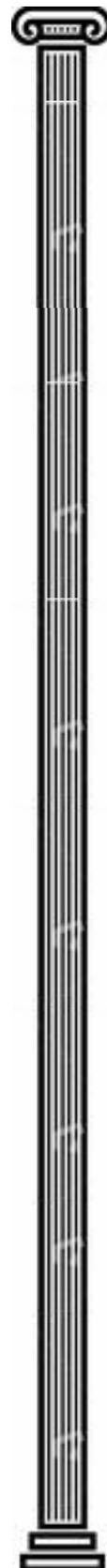
Desta forma, o *Cronograma* deve ser pensado com muito discernimento, pois sabemos que estamos sujeitos a muitos imprevistos e também podemos encontrar

dificuldades em algumas fases específicas que só a prática dirá. Uma forma de solucionar esta questão, afirma Elisabete Matallo Marchesini Pádua, é o pesquisador estabelecer um Cronograma compatível com o tempo disponível para a pesquisa, deixando sempre uma margem (5% a 10% do tempo total) para eventuais contratempos, fazendo um controle para si das atividades previstas e realizadas em cada segmento. (PÁDUA, 1996, p. 46)

Para melhor visualização do que estamos explicando, daremos como exemplos de *cronograma* dois modelos. O primeiro apresenta as atividades e o tempo (meses) que o pesquisador levará para desenvolver cada fase até o produto final, no caso deste projeto, o Trabalho de Conclusão de Curso (**Modelo 1**). Vejamos:

Cronograma de Atividades (Modelo 1)	
<i>Etapas da pesquisa</i>	<i>Meses/ Ano</i>
Leitura da Bibliografia	Jan-out. 2011
Levantamento das Fontes	Fev-abr. 2011
Análise das Fontes	Maio-jul. 2011
Escrita do Artigo	Ago-nov. 2011
Entrega do Artigo	Dez. 2011

Já o segundo modelo apresenta-se em forma de tabela com as etapas de pesquisa na vertical e na horizontal os meses e ano (tempo), cabendo ao pesquisador preencher os quadrinhos, relacionando cada etapa (previsão do tempo) e o que será gasto nas atividades a serem executadas ao longo do prazo que possui até a entrega do trabalho (**Modelo 2**).

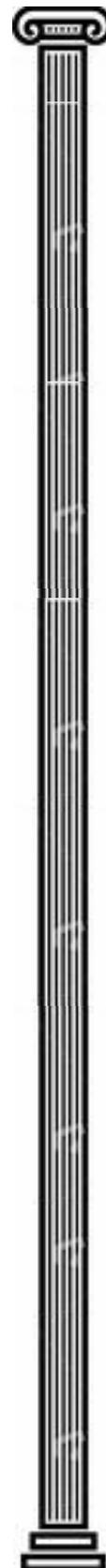




Modelo 2

Meses	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Etapas												
1. Leitura da Bibliografia												
2. Levantamento das Fontes												
3. Análise das Fontes												
4. Escrita do Artigo												
5. Entrega do Artigo												

Os dois modelos seguem os passos iniciais da atividade de pesquisa, partindo da leitura da bibliografia e acompanham mês a mês até o término da redação final, indicando que a proposta está articulada dentro dos prazos vigentes em que o projeto se encontra inserido. No caso específico do nosso curso, no último ano do curso de graduação o aluno (acadêmico) deve concluir seu TCC.



Fontes para a pesquisa histórica

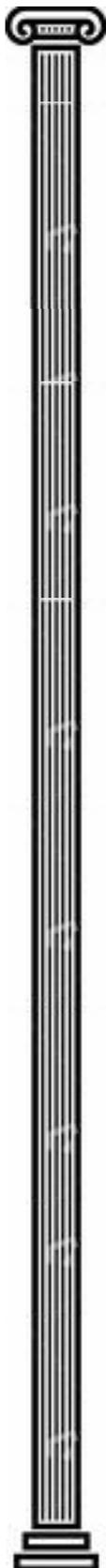
Na apresentação do livro *Fontes Históricas*, Carla Pinsky afirma que os “historiadores trabalham com fontes” e que nós, “profissionais da História”, “nos apropriamos delas por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas”. (PINSKY, 2006, p. 07). Entretanto, variadas também são as fontes disponíveis e ao alcance dos historiadores na pesquisa histórica, principalmente a partir das mudanças observadas no campo da História a partir do início do século XX. Assim, em observância a esse universo de possibilidades quanto às fontes, optamos por trabalhar com duas: História oral (depoimentos orais) e Imprensa (englobando aqui a análise de jornais e revistas, por exemplo). A escolha não foi aleatória, mas pensada a partir da experiência em sala de aula, ou seja, no momento da definição dos projetos de pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso a opção por esses caminhos é recorrente.

Partindo da premissa que a escolha não foi aleatória, devemos deixar claro, contudo, que também não se trata de uma imposição quanto às escolhas futuras do autor do projeto frente às fontes a serem analisadas. Trata-se antes de tudo da impossibilidade de abordar em um espaço limitado de páginas esse universo plural⁷ ao qual nos referimos anteriormente.

Ressaltamos, ainda, que no decorrer deste texto não temos a pretensão de discorrer sobre o debate teórico em torno das fontes elencadas, sob pena de promover uma discussão reducionista, dada a complexidade do mesmo.

⁷ Fontes Arqueológicas, Fontes Biográficas, Fotografias, Pintura, Literatura, Testamento, Inventários, Processos-Criminais, Registros Paroquiais e Cíveis, Cartas, Discursos e Pronunciamentos, Atas, Música, Web Sites, entre outros.





Entretanto, seja qual for a fonte selecionada, há que se ter a dimensão do debate que a envolve, as discordâncias, os limites e as convergências quanto ao seu uso.

Portanto, nossa tarefa restringir-se-á a alguns apontamentos quanto ao cuidado na seleção e procedimentos necessários rumo à utilização das fontes na pesquisa histórica, com o objetivo de alertar os iniciantes que trabalhar com as fontes, sejam elas quais forem, requer rigor/atenção e aos procedimentos de coleta/seleção e análise.

2.1 História oral

Afinal, o que é História oral? Tal questão suscitou e ainda suscita uma série de debates no meio acadêmico, tanto no nacional quanto no internacional. Desde seu surgimento no início do século XX, com o advento do gravador de fitas, a chamada História oral foi objeto de disputas e divergências quanto à sua definição ou *status* (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 11), bem como quanto à forma de utilização dos relatos orais na pesquisa histórica, sua pertinência e porque não dizer, a desconfiança quanto à sua cientificidade em função da subjetividade dos relatos orais. Enfim, as disputas e reflexões a respeito da História oral ou das fontes orais, como querem alguns, resultaram em eixos de definição, vertentes explicativas que se contrapõem. No entanto, apesar do não consenso quanto ao seu status, o fato é que a sua utilização tem se tornado cada vez mais presente nas pesquisas brasileiras. Para Ferreira e Amado:

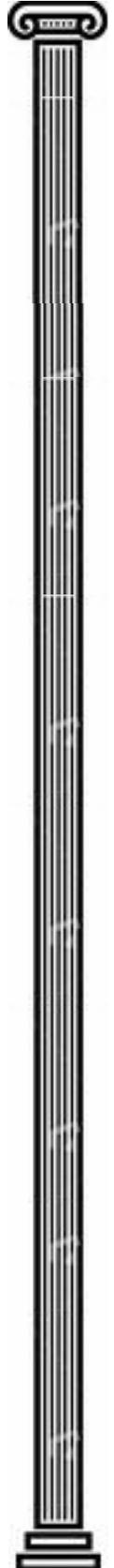
Diferenças secundárias a parte, é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do status da história oral. A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; a terceira, uma metodologia. Aos defensores da história oral como técnica interessam as experiências

com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca: tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelos de organização de acervo, etc. [...] Os que postulam para a história oral status de disciplina baseiam-se em argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma idéia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; este conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo do conhecimento [...]. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 12)

Dentre as definições ressaltadas acima, figura o entendimento da História oral enquanto uma **metodologia de trabalho**, postura, aliás, compartilhada neste livro. Ao defender a História oral enquanto metodologia, Ferreira e Amado argumentam que

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras do historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática. (FERREIRA; AMADO, 1998, p.16)

Uma grande parcela das críticas relacionadas à utilização das fontes orais pauta-se justamente em dois pontos que convergem para a suposta carência de confiabilidade que atingiria um relato. Essas críticas questionam a possibilidade da utilização do relato, pois





sendo este essencialmente subjetivo, seria impossível haver uma empregabilidade “científica” para essa fonte.

O posicionamento contrário à utilização da fonte oral foi duramente combatido. A análise da argumentação sobre a subjetividade da fonte oral, realizada por Paul Thompson (1998), terminou por concluir que todas as fontes, sejam elas escritas, visuais ou orais estão impregnadas de subjetividade.

A subjetividade, para alguns autores, poderia inclusive enriquecer a pesquisa, principalmente se o entrevistador conseguir, segundo Nabão, “[...] saber porque o sujeito foi omissivo, seletivo ou mais enfático em um determinado aspecto, pois com certeza isto possui significados que devem ser considerados”. (NABÃO, 2000, p. 127) . A subjetividade do relato oral não limitaria as abordagens a uma autobiografia ou a uma história de vida desconectada do contexto vivenciado pelo sujeito, pois em qualquer discurso existiriam potencialidades para uma representatividade coletiva. A esse respeito, Portelli enfatiza que:

[...] o plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada. (PORTELLI, 1996, p. 70) .

Ainda a respeito da aparente dicotomia entre o individual e o social, podemos observar os argumentos de Chartier sobre a história do presente, quando, ao descrever a subjetividade socialmente compartilhada, enfatiza que o historiador do contemporâneo “[...] partilha com aqueles

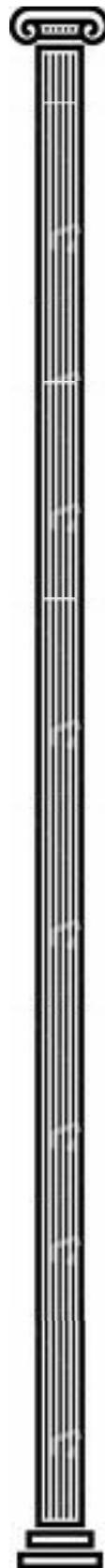
cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais.” Mais adiante diz: “[...] para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói”. (CHARTIER, 1996, p. 216).

A utilização das fontes orais em uma pesquisa tem, como em qualquer outro procedimento metodológico ou analítico, algumas temáticas preferenciais que favorecem a sua empregabilidade. Nesse contexto insere-se a questão da identidade que está indissociavelmente ligada à memória. Nesse sentido, a coleta de depoimentos é apontada como um procedimento muito eficiente para trabalhar com essa problemática.

Ao analisar esses temas, Marieta Ferreira destaca que:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e de credibilidade, e que estabelece por meio da negociação direta com os outros. Seguindo essa linha de raciocínio, a memória pode constituir um elemento importante para o reconhecimento e a valorização de indivíduos ou grupos. Com esses objetivos, mesmo a memória constituída efetua um trabalho de manutenção, de renovação, de coerência, de unidade, de continuidade, de manutenção. (FERREIRA, 1997, p. 158).

A percepção da memória como um dos pilares da manutenção da identidade de um grupo realça a potencialidade de contribuição do relato oral. Segundo a autora, o relato pode resgatar com eficiência a problemática da identidade e da memória. Verena Alberti (2004) compartilha dos pressupostos de Ferreira (1997) e em seu





texto *Ouvir contar*: textos em história oral, além da questão da identidade e da memória, aponta outros campos da História onde a utilização da História oral pode ser fecunda para o desenvolvimento da pesquisa. Nesta longa citação, a autora indica as seguintes possibilidades:

1) **História do cotidiano.** Uma entrevista de história oral permite reconstituir discursos cotidianos, que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte [...]

2) **História política.** A metodologia de história oral é especificamente indicada para o estudo da história política, entendida não como história dos ‘grandes homens’ e ‘grandes feitos, e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias. Através de entrevistas de história oral, é possível reconstituir redes de relação, formas de socialização e canais de ingresso na carreira, bem como investigar estilos políticos específicos a indivíduos e grupos.

3) **Padrões de socialização e de trajetórias.** Entrevistas de história oral permitem o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc... 4) **História de comunidades.**

A história oral pode ser utilizada como metodologia de pesquisa para a reconstituição de trajetórias de comunidades específicas, como as de bairro, as imigrantes, as camponesas etc. Ela pode auxiliar também na investigação de genealogias de determinadas famílias dessas comunidades. 5) **História das instituições.**

Metodologia de história oral pode ser empregada no estudo da história de instituições do Estado, de organismos públicos e de empresas privadas [...]

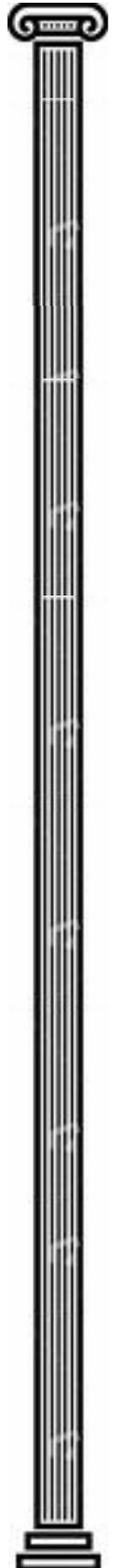
6) **Biografias.** A história oral pode auxiliar na reconstituição de trajetórias de vida de pessoas cuja biografia se deseja estudar. 7) **História de experiências.**

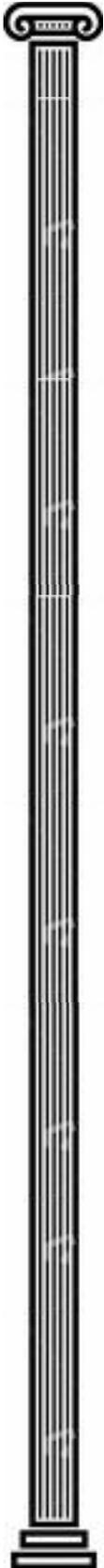
Entrevistas de

história oral podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas [...] 8) **Registro de tradições culturais.** Entrevistas de história oral transmitem tradições culturais, que vão surgindo a medida que o entrevistado delas se lembra: histórias, canções, poemas, provérbios, modos de falar de um grupo, reminiscências sobre antepassados e sobre territórios, informações transmitidas de geração em geração ou dentro de um mesmo grupo profissional [...]. 9) **Histórias de memórias.** A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade. Como assinala Michael Pollak, a memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros [...] Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é de identidade. (ALBERTI, 2004, p. 23-28)

Partindo, então, do princípio de que a História oral pode ser entendida enquanto uma metodologia de pesquisa, seguiremos os passos de Verena Alberti para elencar alguns cuidados que se deve ter ao tomar os depoimentos orais enquanto fonte para a pesquisa histórica. Trata-se, portanto, de salientar **o como fazer, como proceder.**⁸ Isso porque, apesar das discordâncias com relação ao “status” da História

⁸ Torna-se importante ressaltar que, neste texto, não temos a pretensão de esgotar a discussão acerca dos procedimentos necessários para a realização das entrevistas. Para o aprofundamento das questões referentes aos procedimentos da produção e tratamento da fonte oral sugerimos as seguintes leituras: ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005. ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.





oral e ao uso dos depoimentos orais, é possível identificar ao menos um elemento de convergência: fazer História oral não é sair por aí fazendo entrevistas com um gravador ou qualquer outro instrumento, sem critério, desconectado de uma sólida proposta de pesquisa. É preciso familiarizar-se com a metodologia: identificar os impasses teóricos; refletir acerca de suas contribuições; avaliar suas limitações.

Neste sentido, o autor de um projeto de pesquisa que almeja utilizar a História oral deve em primeira instância ajustá-la ao tema de pesquisa, ou seja, esclarecer porque essa metodologia é essencial para o desenvolvimento do trabalho. Desse pressuposto decorrerá maior clareza com relação a quem entrevistar, porque entrevistar e quantos entrevistar. O proponente, portanto, precisa ter lucidez quanto aos objetivos da pesquisa. Tal lucidez será essencial na produção, organização e tratamento das fontes orais. Dito isso, o próximo passo refere-se à “produção” dos relatos que, para Alberti, pode ser dividida em três momentos: “a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento”. (ALBERTI, 2006, p. 171).

Assim, uma vez definido o público-alvo das entrevistas, recomenda-se realizar um primeiro contato em que o pesquisador explicará de forma detalhada os objetivos

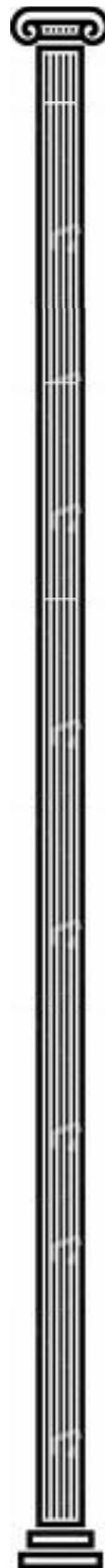
⁹ Para esclarecer tal afirmação recorrer-se-á ao exemplo dado por Alberti. Para a autora: “A escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa. Assim, retomando o exemplo da pesquisa sobre a história de uma empresa, se seu objetivo principal for o estudo das relações trabalhistas estabelecidas em determinado período, será necessário escolher os possíveis entrevistados entre as pessoas que efetivamente podem contribuir nesse sentido, como os trabalhadores, diretores da empresa, representantes sindicais etc. Se, por outro lado, o interesse específico repousar sobre as relações entre empresa e o Estado, a escolha dos entrevistados poderá recair sobre os dirigentes da empresa e altos funcionários do governo, por exemplo [...]. [...] A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos[...]” (ALBERTI, 2005, p. 31)

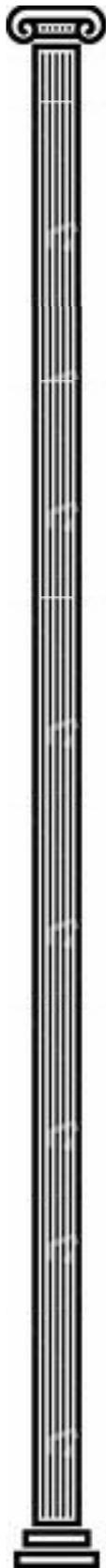
da pesquisa; a forma como serão conduzidas as entrevistas, bem como sua finalidade. Dessa conversa inicial objetiva-se obter o aceite do potencial depoente, informando-o, inclusive, que o aceite será formalizado em uma carta de autorização a ser assinada ao final dos trabalhos.

A autora recomenda a elaboração de roteiros ligados, obviamente, à proposta de pesquisa. Entretanto, o roteiro deve ser entendido enquanto uma diretriz e não algo fechado e inflexível. Por isso, são desencorajados questionários restritos, na medida em que podem induzir a respostas exíguas. Para Alberti:

A função do roteiro é auxiliar o entrevistador, no momento da entrevista, a localizar, no tempo, e a situar, com relação ao tema investigado, os assuntos tratados pelo entrevistado. Por essa razão, é bom organizar os dados de forma tópica, para facilitar sua visualização no momento da gravação. O roteiro não é um questionário, e sim uma orientação aberta e flexível. (ALBERTI, 2006, p. 177)

Ainda com relação à preparação das entrevistas, paira a dúvida quanto ao número exato de entrevistas a serem realizadas. Partindo do pressuposto que estamos tratando de uma fonte diferenciada e não de documento arquivado, convém esclarecer que chegar a um número exato torna-se uma tarefa quase impossível, dada a dinamicidade inerente aos trabalhos com entrevistas e pessoas. É, sobretudo, um trabalho com alto grau de imprevisibilidade. Por isso, é necessário que, além dos prováveis depoentes, o autor do projeto mantenha como precaução uma lista secundária de nomes. Além disso, “[...] é o pesquisador, conhecendo progressivamente seu objeto de estudo, que pode avaliar quando o resultado de seu trabalho junto às fontes já fornece instrumental suficiente





para que se possa construir uma interpretação bem fundamentada.” (ALBERTI, 2005, p.36) No decorrer da realização dos trabalhos, o entrevistador precisa ser também um bom observador, pois a entrevista é fundamental, mas o contexto também diz muito. Olhares, silêncios, expressões, omissões devem ser considerados no processo de análise.

Como quesito mais prático e técnico, recomenda-se avaliar o equipamento, para evitar perdas do material coletado e também fazer menção a dados, no início da mesma que possam levar à identificação – data – para futura catalogação. Quanto à transcrição, Alberti destaca que sua necessidade pode variar de acordo com os objetivos do projeto; o destino a ser dado ao material ou à habilidade do pesquisador de conseguir ou não consultar diretamente em áudio ou vídeo. (ALBERTI, 2006, p. 180) Entretanto, recomendamos a transcrição do material, pois esse exercício possibilita uma visão de conjunto do material, facilitando prováveis cruzamentos de informações, discordâncias, concordâncias etc., evitando, assim, que importantes informações, às vezes sutis, passem despercebidas quando apenas escutamos os depoimentos.

Uma vez realizadas as entrevistas necessárias para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, surge a dúvida: como analisar e interpretar tal fonte? Tal questão, sem sombra de dúvida, é fruto dos intensos debates a respeito da subjetividade da fonte oral. Mas toda fonte não apresenta seu grau de subjetividade? Com relação a essa questão, Marieta Ferreira, em entrevista à revista *Tema Livre*, argumenta que:

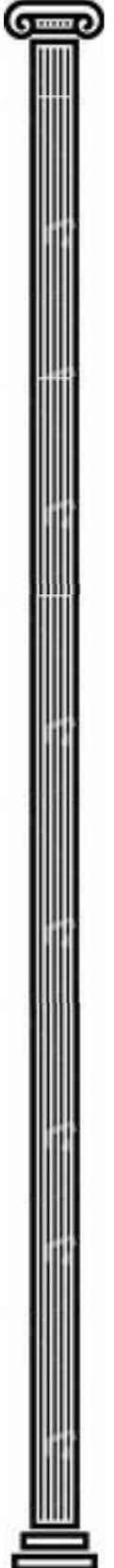
Até mesmo os números, qualquer fonte tem marcas de subjetividade e eu acho que a coisa mais importante é assumir que as fontes têm uma maior ou menor dose de subjetividade e se preparar para lidar com esta questão. Quer dizer, não é fingindo que a fonte não tem a subjetividade que você está

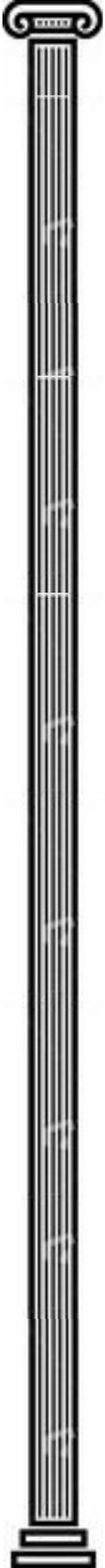
garantindo uma maior veracidade nas suas pesquisas e uma maior objetividade. Então, eu acho que a questão é você enfrentar e, principalmente, se você trabalha com as fontes orais, com a História Oral, introduzindo a questão da memória, creio que existem instrumentos para, efetivamente, poder fazer uma avaliação do material, assumindo que qualquer memória ela tem esquecimentos, silêncios, distorções [...] e cabe ao pesquisador lidar com isto. Interpretar isto. Por que silenciou? Não é porque uma entrevista, um depoimento, ele silencia sobre um fato, que ele deixa de ser útil. Ou porque ele passou uma informação distorcida, ou omitiu alguma informação, ou exagerou na outra, o que você tem que fazer, efetivamente, como, aliás, em qualquer fonte, você tem que ter um estudo sobre aquela conjuntura, você tem que ter um aprofundamento sobre a produção historiográfica relativa àquela temática, você tem que ter um conhecimento factual daquela conjuntura, para que efetivamente você possa deter os instrumentos de avaliação daquela fonte, mas isso eu acho que não é só em relação a fonte oral, eu acho que isso é em relação a qualquer outra fonte. (Disponível em: <http://www.revistatemalivre.com/marieta10.html>)

Portanto, se por um lado a condição de produção pode ser considerada pouco ortodoxa, porque interage com quem a produz, por outro exige do historiador o mesmo esforço analítico empreendido com outros tipos de fonte.

2.2 Imprensa

Se a História oral suscitou debates candentes na academia quanto à sua utilização na pesquisa histórica, o que dizer da imprensa? O que podemos afirmar é que, do mesmo modo que a História oral, a imprensa percorreu um caminho





relativamente longo até se firmar enquanto uma importante possibilidade de fonte a ser explorada pela pesquisa histórica. Os olhares de desconfiança dos pesquisadores remontavam a uma tradição positivista de concepção de documentos considerados confiáveis para a construção do conhecimento histórico, em que os preceitos de objetividade e imparcialidade eram as chaves que abririam a possibilidade de reconstrução do real. Nesse sentido, a imprensa, de forma geral, era compreendida como o avesso da idealização de documento, ou seja, era caracterizada como parcial, factual, subjetiva.

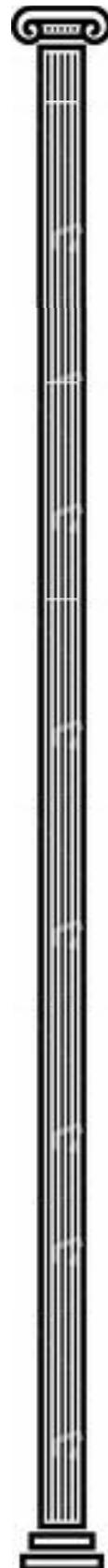
Mas se havia objeções em considerar a imprensa enquanto fonte, o mesmo não se podia afirmar em relação ao *status* que assumiu enquanto objeto de pesquisa. Tal posicionamento pode ser facilmente verificado a partir de inúmeros trabalhos, acadêmicos ou não, que se dedicaram a desvendar a historicidade e a especificidade da imprensa no Brasil. Segundo Tania de Luca e Ana Luiza Martins, a partir da vinda da família real houve uma expansão febril do mercado e uma ampla diversificação no que se refere aos periódicos disponíveis, crescimento, aliás, incessante até os dias atuais. Dentro deste contexto, parece natural que a imprensa passasse a ser observada enquanto objeto. Isso porque “[...] a nação brasileira nasce e cresce com a imprensa. Uma explica a outra. Amadurecem juntas. [...] Os impressos que por aqui circularam em duzentos anos não só testemunham, registram e veiculam nossa história, mas são parte intrínseca da formação do país”. (LUCA; MARTINS, 2008, p. 08)

Portanto, se a imprensa tomada como objeto de pesquisa fortaleceu-se passo a passo com sua ampliação e consolidação, a imprensa enquanto fonte de pesquisa guarda estreita ligação com as transformações no próprio campo da História que teve como uma das consequências a flexibilização da noção de documento. Mas, obviamente, não podemos deixar de destacar o advento de novas e

renovadas abordagens, problematizações e objetos que, em uma relação de “causa e efeito”, possibilitaram investidas audaciosas. Nesse sentido, é possível afirmar que:

[...] é neste processo de ampliação de nossa compreensão sobre as fontes que os estudos históricos passam a incorporar de forma crescente a imprensa como documento de pesquisa e material didático para o ensino. Nesse período, a imprensa periódica, seja nas suas variedades históricas e de veículos, grandes jornais diários, jornais regionais e locais, revistas nacionais, revistas de variedades, culturais, especializadas ou militantes, gibis, jornais alternativos ou de humor; seja em suas diferentes partes e seções, como editoriais, noticiário corrente, carta de leitores, seção comercial, artigos assinados; ou ainda, nos diversos gêneros e linguagens que se articulam nos veículos, como artigo de fundo ou editorial, a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas e ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho e a charge, o classificado e o anúncio comercial – tem sido amplamente utilizada na pesquisa acadêmica. (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 255).

Tendo em vista a multiplicidade de material disponível ao pesquisador, sua empregabilidade pode ser variada, abarcando um amplo leque de possibilidades dentro, especificamente, da pesquisa histórica. Desta feita, pode-se pensar o uso das fontes concernentes à imprensa para analisar o político, dentro de uma perspectiva renovada; relações de gênero; trabalho; movimentos sociais; relações de poder; operariado; infância; cidades; meio ambiente; consumo; literatura, propaganda, enfim uma quase infinidade de temáticas e problematizações. No entanto, há que se ressaltar que o material escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, dentro das várias possibilidades abertas para o pesquisador como elencado na





citação acima, deve estar em consonância com os objetivos e a problemática do projeto. Ou seja, há a necessidade de se indagar o porquê de trabalhar com essa fonte. Perguntar os motivos que levaram a opção sobre esse ou aquele periódico, panfleto, revista etc. Tal exigência estender-se-á à parte/sessão específica do periódico que será analisada pelo pesquisador, quando for o caso.

Trabalhar com o material da imprensa, seja ele qual for, não significa juntar uma série de reportagens colhidas aleatoriamente pela facilidade de acesso ao acervo. É lógico que há que se pensar na acessibilidade do material, mas a opção resultará de uma séria reflexão teórica e metodológica ajustada ao tema e problemática de pesquisa. E mais, ao se optar pela imprensa enquanto fonte, o proponente deve pensá-la “[...] como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe”. (PEIXOTO; CRUZ, 2007, p. 258) Significa pensar que sua caracterização – do formato ao conteúdo – resulta não somente do conflito/ debate/ diálogo, explícito ou implícito, com o meio no qual está inserida, mas também dos objetivos que se propõe atingir, nem sempre explícitos, diga-se de passagem, a espera de um historiador.

Dada a variedade de periódicos e as múltiplas possibilidades de pesquisa que esse tipo de fonte permite, seria imprudente tentar um enquadramento teórico-metodológico único. Por isso, optamos por apontar alguns procedimentos analíticos gerais que podem ser empregados por aqueles que desejam se aventurar por este terreno múltiplo. **Isso porque é preciso conhecer sua fonte, saber de que lugar social ela parte, para quem ela fala.** Com esse intuito, continuaremos seguindo as instruções de Tania de Luca (2006), Maria do Rosário Peixoto e Heloísa

Cruz (2007), na medida em que traçam caminhos convergentes rumo à tentativa de sistematizar uma espécie de roteiro ou algumas chaves de leitura que precisam perpassar toda a pesquisa com essa fonte.

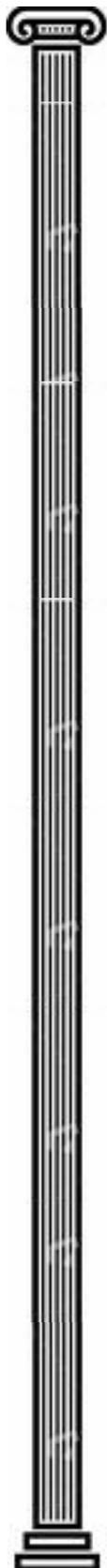
Certifiquem-se, embora pareça óbvio, das condições do material a ser trabalhado. Isso envolve não somente as condições físicas, mas também se há uma sequência do material ofertado. Vale lembrar que em alguns casos a consulta em acervos pode ser realizada via internet, outros oferecem o serviço de pedido *on-line* e envio pelo correio. Isso depende muito do tipo de periódico escolhido e das limitações do arquivo.¹⁰

Assim, recomenda-se, como exercício de compreensão do que é a fonte, vasculhá-la em todos seus aspectos e extensão, a fim de ter uma visão de conjunto do periódico, ou seja, é preciso identificar as características gerais do seu “interlocutor”. **Como iniciar o processo de reconhecimento de sua fonte?**

Após analisar a acessibilidade e as condições físicas, a primeira providência consiste em verificar algumas características básicas, o que será posteriormente salientado para seu leitor a fim de situá-lo frente à fonte selecionada. Então, é preciso identificar sua periodicidade e não

¹⁰Aqui cabe uma observação: muitas vezes o pesquisador monta o projeto, opta por uma fonte presente nos catálogos dos arquivos, ou verifica sua presença nos sites dos mesmos e quando efetivamente entra em contato, sua condição de conservação inviabiliza a leitura e manuseio. Além disso, é importante verificar se o arquivo contém a série completa do mesmo. Caso contrário, o trabalho de seleção demandará mais tempo que o previsto. Tania de Luca (2006, p. 141). destaca que “há acervos de periódicos espalhados por todo país. Universidades, museus, Institutos Históricos, centros de documentação, instituições de pesquisa, bibliotecas e arquivos públicos e privados, além das próprias empresas jornalísticas, abrigam coleções significativas de periódicos. A biblioteca Nacional (Rio de Janeiro/RJ), que possui vastíssima coleção, organizou em 1994 o seu *Catálogo de Periódicos Brasileiros Microfilmados*, de grande valia para os pesquisadores”. Contamos em Guarapuava com o Centro de Documentação e Memória – Arquivo Histórico (UNICENTRO/Guarapuava/PR), que possui um significativo acervo. No caso específico da imprensa é possível encontrar jornais e revistas tanto de circulação regional quanto nacional. Endereço: <http://www.unicentro.br/docmem/>





somente esta.

A seguir, colocamos alguns questionamentos para que inicialmente o proponente pense acerca das características gerais de sua fonte: trata-se de uma publicação diária, quinzenal, mensal, semestral? Em que data e contexto histórico começou a ser produzida? Ainda é produzida? Qual sua organização interna? Possui editorial, artigos, cadernos especiais, anúncios, publicidade, imagens? A quem ela se destina, que tipo de público almeja abarcar? Ela é impressa ou virtual?

O esforço em tentar responder esses questionamentos revelará muito do que é o periódico e com quem esse deseja dialogar/convencer. De acordo com Luca, é importante que o pesquisador seja também um bom observador, pois:

[...] é importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada tem de natural. Das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas e imateriais nos vídeos dos computadores, há avanços tecnológicos, mas também práticas diversas de leituras. [...] Em síntese, os aspectos materiais até agora destacados enfatizaram a forma como os impressos chegaram às mãos dos leitores, sua aparência física (formato, tipo de papel, qualidade de impressão, capa, presença/ausência de ilustrações, a estruturação e divisão do conteúdo, as relações que manteve (ou não) com o mercado, a publicidade, o público a que visava atingir, os objetivos propostos. Condições materiais e técnicas em si dotadas de historicidade, mas que se engatam a contextos socioculturais específicos que devem permitir localizar a fonte escolhida numa série, uma vez que esta não se constitui em um objeto único e isolado. Noutros termos, o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, tarefa primeira e

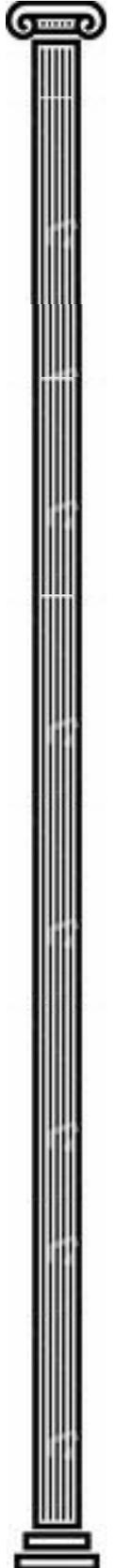
passo essencial das pesquisas com fontes periódicas. (LUCA, 2006, p. 132).

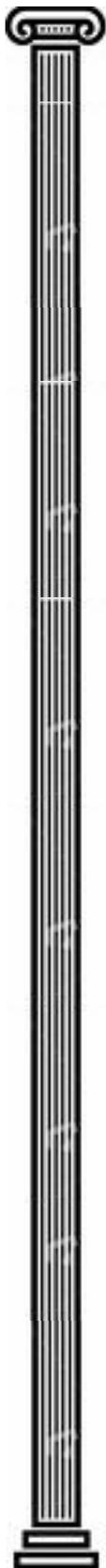
À atenção à materialidade, ressaltada por Tania de Luca (2006), somam-se os apontamentos de Peixoto e Cruz quanto à apresentação ou disposição das chamadas e de reportagens. Para as autoras, os títulos e subtítulos revelam mais do que a questão estética, desnudam, nas entrelinhas, intencionalidades, discursos, ou seja, “**a natureza de sua intervenção e as pretensões editoriais**” (PEIXOTO; CRUZ, 2007, p. 261). Assim, mesmo aqueles que não vão tomar o periódico como objeto de pesquisa e sim apenas selecionar parte deste devem ter conhecimento do periódico como um todo.

Não pretendemos aqui adentrar no espinhoso debate a respeito da neutralidade e objetividade, entretanto, cabe destacar que, como todo tipo de fonte, os periódicos carregam uma mensagem, constroem um discurso que é preciso reconhecer. Caso contrário corre-se o risco de ser seduzido pelo mesmo. De acordo com Capelato, “conhecer a história através da imprensa pressupõe um trabalho com método rigoroso, tratamento adequado de fonte e reflexão teórica. Sem esses ingredientes corre-se o risco de repetir para o leitor, aliás sem o charme do jornal, a história que ele conta”. (CAPELATO, 1988, p. 23)

Peixoto e Cruz afirmam, com precisão, que o que é produzido pelo periódico não está pronto para ser usado pelo pesquisador, é necessário que sobre ele pesem a operação e os questionamentos do historiador, com base na opção teórico-metodológica do projeto. Para Maria Helena Rolim Capelato, a tarefa do historiador, então,

[...] consiste em desmistificar o seu significado aparente, explicitando que sua roupagem resulta de uma construção. Demoli-la implica analisar as condições em que o documento foi produzido. A análise da





fonte-jornal (periódico) pressupõe a realização dessa tarefa. Ao invés de se perguntar se as idéias e informações nela contidas são falsas ou verdadeiras, procura-se antes saber: quem produziu o jornal (periódico) Para que? Como e quando? (CAPELATO, 1988, p.24)

Resumindo: os periódicos são importantes fontes para a pesquisa histórica. No entanto, como qualquer fonte, apresentam um discurso, criam uma narrativa, partindo de um lugar social de produção no qual incide uma série de fatores internos e externos ao próprio periódico que precisam ser levados em conta na análise, tanto em relação à pesquisa realizada na academia quanto em relação ao ensino.

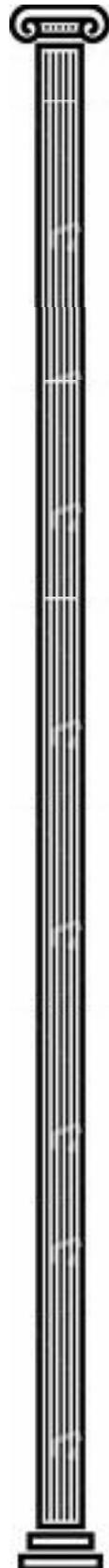
Para finalizar ressaltamos que o objetivo do capítulo II deste livro foi exemplificar – dada a impossibilidade de trabalhar com a multiplicidade de fontes hoje disponíveis – alguns procedimentos necessários para se trabalhar com as fontes na pesquisa histórica. Os procedimentos variam de acordo com a fonte a ser trabalhada, com a teoria escolhida e com a metodologia empregada. No entanto, vale o alerta de que trabalhar com fontes, sejam elas quais forem, exige critério, disciplina, leituras e, porque não dizer, sensibilidade para refletir sobre o que não se pode ver, o que pode estar oculto, disfarçado, camuflado. É preciso estar atento a possíveis conexões entre a fonte e o contexto histórico e entre ela e seu lugar social de produção. E, sobretudo, conscientizar-se de que ela é fruto deste lugar social de produção, portanto, carrega por si só uma narrativa, um discurso, uma ideologia, um modo de ser, de pensar, uma intencionalidade etc. Em outras palavras, “nas últimas décadas perdemos definitivamente a inocência e incorporamos a perspectiva de que todo documento, e não só a imprensa, é também monumento, remetendo ao campo de

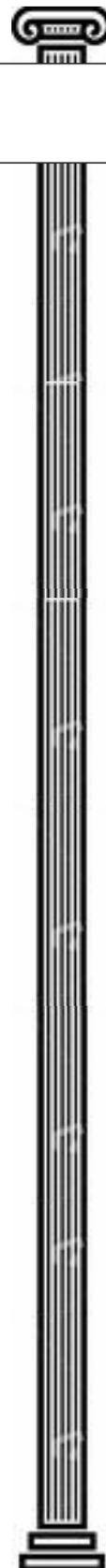
subjetividade e da intencionalidade com o qual devemos lidar”. (PEIXOTO;CRUZ, 2007, p. 254)

Ou seja, é preciso destacar que as transformações no campo da História, que ampliaram as possibilidades de pesquisa e de fontes, impulsionaram, na mesma medida, debates a respeito do uso das fontes, de forma crítica, em sala de aula. Assim, Samara e Tupy; afirma que,

[...] a abrangência das fontes disponíveis torna viável a prática da crítica histórica em sala de aula desde os níveis mais elementares de ensino. Eleger uma questão, selecionar registros que tratem do assunto, contextualizar, decodificar e construir uma ou mais versões desse tema são as tarefas básicas desse tipo de trabalho. E, para tanto, cabe ao professor de História, como um bom historiador, orientar seus alunos a lidar com a diversidade de dados, pois são cada vez mais raras as análises históricas alicerçadas por um único tipo de documento. (SAMARA; TUPY, 2007, p. 68)

Encerramos chamando a atenção para o fato de que para trabalhar da forma destacada acima pela autora, há a necessidade de pensarmos também a formação do profissional, habilitando-o “[...] a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA . MEC. 1998).





Fontes para o ensino de história

Desenvolvemos até aqui um percurso importante na formação do professor de História, que consiste em aprender a construir o projeto de pesquisa, articular os saberes fornecidos nas disciplinas anteriores para pensar o tema, o objeto, a fonte, e a metodologia enquanto historiador. No capítulo dois deste livro apresentamos dois exemplos de fontes que são utilizadas para a investigação histórica e alguns princípios básicos de como trabalhar com estas, os cuidados e rigores metodológicos necessários para cada uma delas. Ressaltamos novamente que nossa intenção é apenas demonstrar a necessidade desse rigor e indicar algumas possibilidades, cabe a cada aluno/pesquisador aprofundar a discussão buscando os autores, especialistas nas fontes que escolher para trabalhar no seu TCC.

Para o capítulo três deste livro, deixamos reservada a discussão sobre como deve ocorrer o diálogo entre a “Pesquisa e o Ensino” no âmbito da história escolar, expondo a importância do professor conhecer os temas, problematizar os conteúdos, dominar o tratamento das fontes históricas na sua prática, para assim ter autonomia na mediação do espaço da sala de aula.

A formação docente envolve uma série de elementos que são responsáveis pelo saber-fazer do professor quando este parte para sua vida profissional, nenhum desses elementos deveria ser considerado menos importante do que o outro, ou seja, a disciplina de Estágio Supervisionado não é mais significativa do que nenhuma outra disciplina, pois logo os alunos perceberão que para bem desenvolvê-lo (o Estágio) necessitarão de todo o referencial teórico e



Segundo Isabel Barca, o Ensino de História, enquanto disciplina que visa a promoção da Educação Histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorado em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. Desde os anos 1970 tal investigação tem se desenvolvido em diversos países, como Inglaterra, Espanha e Canadá. Atualmente, Espanha e Portugal também realizam pesquisas nesta área. Os pesquisadores, com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia Cognitiva, têm como objetivo estudar os princípios e as estratégias de aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos. Para Barca, a Educação Histórica: **“Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas.”** (BARCA, 2001, p. 13)



das disciplinas anteriores.¹¹ Nesse sentido, a pesquisa histórica será um importante referencial para o professor de História, principalmente na perspectiva do novo Ensino de História que está sendo proposto atualmente, da Educação Histórica.

Sendo assim, uma das perguntas que o jovem professor, ou até mesmo o aluno quando na sua prática enquanto estagiário procura responder é: *como articular o que aprendi na faculdade para ensinar os meus alunos na escola?* Essa é uma pergunta complexa que muitos na área da Educação, principalmente da Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado, procuraram responder e que tem sustentado vários debates. Nesse aspecto, podemos afirmar que é necessário estabelecer as diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, ainda que elas tenham relações entre si. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt:

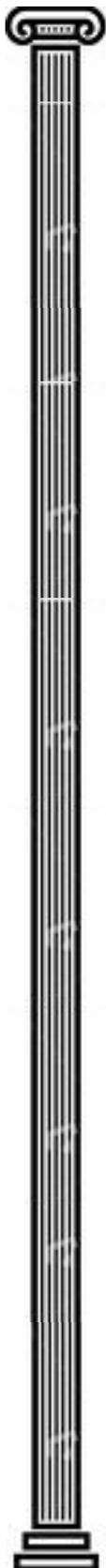
Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico social em que vive. (BITTENCOURT, 2008, p. 47)

¹¹ Cada disciplina da grade curricular de um curso cumpre exatamente uma função na formação em uma licenciatura, basta observar a ementa que consta, os objetivos de cada disciplina proposta pelo corpo docente. Entretanto, ainda é comum ouvirmos que as disciplinas de Estágio Supervisionado, Didática, Psicologia da Educação são as responsáveis por dar suporte para os alunos de graduação ao saber escolar, a sua prática de sala de aula, indicando um descompasso com a proposta da reformulação curricular (resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE 2/2002) que fez com que os cursos de licenciatura inserissem 400 horas de prática como componente curricular obrigatório desde o início da graduação, e de 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura.

Além dessa diferenciação que se refere aos objetivos, também precisamos ter claro que o saber histórico escolar mantém relações que são complexas, estão intimamente integradas e são nutridas pela interação com a produção historiográfica desenvolvida na academia. E isso não significa afirmar que haja uma dependência da história escolar com relação ao conhecimento acadêmico, nem mesmo tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos. Neste sentido, temos um polêmico debate entre pesquisadores sobre tais campos de saberes, segundo Caimi:

Esse debate é marcado por muitas divergências entre pesquisadores franceses e ingleses sobre o que seja uma disciplina escolar. A corrente da transposição didática (Yves Chevallard) defende que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência, dependentes da produção científica das universidades e resultam de uma vulgarização/simplificação desse conhecimento; a didática seria a disciplina responsável por tornar os conhecimentos ensináveis e inteligíveis na escola; seus críticos vêem nisso uma separação entre conteúdo e método, sendo o professor apenas o gerente desse processo de adaptação entre conhecimento científico e meio escolar. Uma segunda corrente (Ivor Goodson e André Chervel) concebe a disciplina escolar como um campo autônomo de conhecimentos, constituídas por uma teia complexa de saberes que passa, sobretudo, pelo papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. Assim, as disciplinas escolares formar-se-iam no interior de uma cultura escolar, com objetivos próprios e, muitas vezes, irredutíveis aos da ciência de referência; conteúdos e métodos não poderiam ser entendidos separadamente; a seleção de conteúdos não decorreria apenas dos objetivos da ciência de referência, mas de finalidades específicas que se constituem num complexo sistema de valores e de





interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (CAIMI, 2008, p. 106)

Enfim, temos dois lugares de saberes, o escolar e o acadêmico; lugares complexos que necessitam de um diálogo constante. Não se trata apenas de uma interação simplista em que um se alimenta do outro, como algo automático e progressivo, há uma cultura escolar que se modifica e que diz respeito às especificidades de cada escola, envolvendo os vários atores sociais presentes no processo educacional (professores, alunos, diretores, pedagogos, agentes educacionais etc.) e na academia também não temos um cenário diferente. Dessa forma é preciso compreender que o conhecimento histórico produzido na academia não é reproduzido na sala de aula das escolas, há a necessidade de uma problematização dos conteúdos, dos métodos, da escolha da fonte e principalmente é preciso que se estabeleça um diálogo que considere a teia de valores e conhecimentos dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno.

Para explicar os anseios do ensino de História na atualidade, Flávia Eloísa Caimi cita um provérbio que explicita bem o que devemos colocar em prática ao pensar o Ensino e a Pesquisa na formação de nossos professores/pesquisadores, que diz o seguinte: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João.” A autora explica no que consiste o desafio do ensinar e do aprender:

Há algumas décadas se pensava que para ensinar história bastaria entender de história, pois o ensino dessa disciplina consistia num processo de transmissão de conhecimentos históricos protagonizados pelo professor, e, conquanto este utilizasse técnicas e recursos adequados, a aprendizagem “de João” seria uma consequência natural. Há que se considerar, no entanto, que nos processos de

ensinar e aprender história estão implicados três elementos indissociáveis, quais sejam: a natureza da história que se escolhe ensinar, com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológicas, a transposição didática ou o “como ensinar”; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos. (CAIMI, 2009, p. 71)

Na perspectiva da Educação Histórica, o professor deve utilizar os conceitos e concepções da História para ensinar o seu aluno, para problematizar seus conteúdos. A sala de aula passa a ser um espaço onde o professor utilizará da sua formação de historiador, das fontes históricas e dos métodos da História para ensinar, ocorrendo a articulação do fazer histórico com o fazer pedagógico. Segundo Schmidt, o objetivo dessa proposta é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. (SCHMIDT, 2008, p. 59)

Nesse sentido, o saber-fazer toma outra dimensão no interior da própria disciplina, pois o conhecimento da teoria e da metodologia da disciplina histórica fornece ao professor o encontro entre o Ensino e a Pesquisa, não no sentido de transformar seus alunos (do Ensino Fundamental e Médio) em pequenos historiadores, mas sim de construir conceitos, indagar objetos e criar a possibilitar dos alunos produzirem conhecimento histórico em sala de aula e desenvolverem o que Jörn Rüsen chamou de Consciência Histórica.

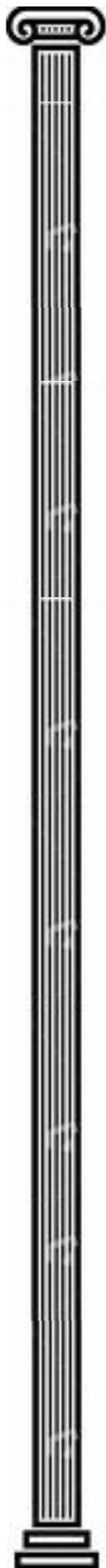
Dessa forma podemos perceber que nesta nova perspectiva de Ensino de História (Educação Histórica) cabe ao professor dialogar com seus alunos para que a aprendizagem histórica ocorra nas dimensões e



“[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.” (RÜSEN, 2001, p. 66)

“A consciência histórica serve como um elemento orientador chave, dando-lhe à vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, ‘nosso curso de ação’. A consciência histórica evoca ao passado como um espelho da experiência no qual se reflete a vida presente e suas características temporais são, assim mesmo, reveladas.” (RÜSEN, 1992, p. 29)





manifestações da consciência histórica, ou seja, este ensino deve fazer sentido para estes sujeitos, para que se sintam parte do processo e, por conseguinte, participantes do processo histórico. A compreensão do passado deve envolver diferentes visões de mundo, concepções de História, isto forneceria temporalidades diversas e para tanto existe a necessidade de utilização de fontes históricas na sala de aula com o objetivo de problematizar, indagar os objetos de estudos e fazer com que as crianças e jovens passem a compreender o passado a partir da articulação com as múltiplas experiências sociais, pois isto permitiria orientarem o presente e constituírem uma identidade a partir do outro. Entretanto, para que isso efetivamente aconteça, o professor deve utilizar toda a sua formação em História. O que estamos querendo dizer com tal afirmação?

Neste novo campo de investigação, cabe ao professor de História selecionar seus conteúdos a partir dessas múltiplas visões, desses diversos olhares dos sujeitos históricos, das diferentes temporalidades, desconstruindo, assim, a ideia de verdade histórica única. Para tanto, necessitará conhecer como ocorre a construção da escrita da História, os temas, as diferentes correntes historiográficas sobre este mesmo tema (se é uma abordagem marxista ou de história cultural, por exemplo), as fontes, os métodos. O domínio desses conhecimentos implicará na sua prática em sala de aula, pois, segundo Maria Auxiliadora Schmidt,

A problematização histórica, ao ser transportada para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. Pode significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas por historiadores e alunos; pode também significar simples indagações ao objeto de estudo: Por quê? Como? Quando?

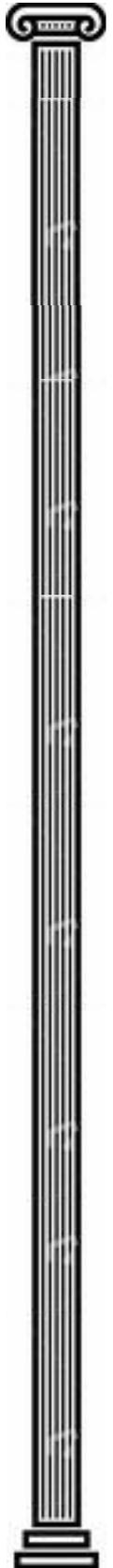
Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte

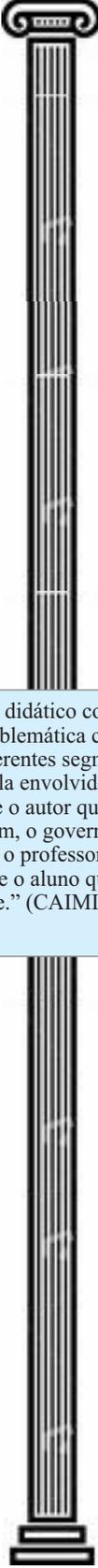
das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Nesse caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica. (SCHMIDT, 2008, p. 60)

Como podem perceber, a formação e o domínio que desenvolveram na elaboração do projeto de pesquisa, as perguntas feitas para preparação de cada item do projeto assumem outra dimensão. Ao enveredarem pelo caminho da pesquisa histórica estão aprendendo como ocorre a escrita da História e perceberão que esta constituir-se-á de escolhas e interpretações dos sujeitos.

Tais conhecimentos serão utilizados no dia-a-dia do futuro professor, seja na escola, ao propor projetos em História ou interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar, seja na sala de aula, na preparação de seu Plano de Trabalho Docente (PTD), na seleção de seus conteúdos, ao optar por utilizar ou não um capítulo do Livro Didático ou levar outro referencial, em trabalhar com fontes históricas (jornais, músicas, imagens, vídeos etc., mas não como meras ilustrações e, sim, questionando seus alunos e dialogando: quando? Como? Para quê? Onde?) e no diálogo constante com seus alunos que trazem ideias históricas prévias.

A seguir, trabalharemos com dois exemplos: o primeiro consiste em mostrar a possibilidade em trabalhar com o livro didático, não como um amuleto e sim nesta perspectiva de ser mais um material dentro desse universo disponível ao professor-pesquisador de História. E, na segunda parte, outro exemplo de trabalho, utilizando fonte histórica em sala de aula e articulando o diálogo com as referências teóricas sem utilizar o Livro Didático.





Portanto, tentem perceber a relevância não só de conhecer, mas de desenvolver a pesquisa, para poderem compreender como todo esse referencial teórico-metodológico, acrescido dos objetivos do ensino-aprendizagem, será essencial para a produção do conhecimento histórico escolar.

3.1 O livro didático: uma das possibilidades de escolha no processo de ensino-aprendizagem

Nossa opção em trabalhar o Livro Didático na disciplina de Pesquisa e Ensino pode causar certo estranhamento, pois é muito comum destinar tal encargo ao professor de Estágio Supervisionado. Entretanto, ao inseri-lo nesta discussão, pretendemos mostrar que o Livro Didático deve ser percebido pelo professor como uma das narrativas possíveis na sua prática em sala de aula. Sabemos que a construção, escolha e seleção de todos os elementos que compõem o livro envolvem relações que estão além das concepções de História, da opção de incorporar fontes históricas, da escolha de bibliografia (mercado editorial, autor, governo, escola, professor, aluno etc.), mas neste momento objetivamos, neste livro, pensar a relação do Livro Didático com a pesquisa.

Ao ensinar os meandros da produção de um projeto de pesquisa, uma série de questionamentos foi elencada nos cuidados que são necessários para que efetivamente se constitua uma proposta de pesquisa delimitada, com tema, objeto, problematização, justificativa, discussão bibliográfica, objetivos, sustentação teórico-metodológico, fontes, cronograma. Na maioria das partes do projeto, uma questão foi colocada: como? Por quê? Quando? Onde? Para quê? Tais questões visavam indagar o proponente do projeto ao saber-fazer e indicavam um caminho a seguir, um planejamento que elaborasse e ao mesmo tempo construísse um conhecimento sobre sua proposta inicial (delimitação do tema) até a lapidação da problemática, dos suportes

“O livro didático constitui uma problemática complexa, pois diferentes segmentos estão nela envolvidos: a editora e o autor que o produzem, o governo que o compra, o professor que o escolhe e o aluno que o consome.” (CAIMI, 2002, p. 42).

(teórico-metodológicos), das fontes históricas e dos objetivos a serem alcançados.

Queremos ressaltar que este conhecimento de elaboração do projeto será essencial na sua prática em sala de aula em diversos momentos, por ora, chamaremos a atenção para o conteúdo presente no Livro Didático de História. Assim, quando o professor opta por utilizar um determinado conteúdo presente no livro, é fundamental perceber que, assim como o seu projeto, aquela narrativa fez parte de escolhas por parte de seus autores e expressa leituras, posicionamentos, saberes e valores. A narrativa responde a uma série de expectativas, desde uma visão de História do autor, ou uma lógica de mercado editorial, além da necessidade da possível aceitação do professor. Como afirma Monteiro:

[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, “selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolo, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los para torná-los possíveis de serem ensinados” (LOPES, 2004, p. 111). Assim, os autores, ao produzirem livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas idéias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizados pelos professores no cotidiano de suas aulas. (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Nesse sentido, cabe ao professor, frente a cada realidade vivenciada na sua prática de sala de aula, saber





interrogar o livro que tem em mãos, questionar se serve para aquele momento, para o objetivo que pretende atingir. E para isso é fundamental que o professor tenha a preocupação em questionar a construção da narrativa histórica proposta pelo autor do Livro Didático.

Aqui está a importância da formação do professor/pesquisador, pois, ao desenvolver seu projeto e posteriormente seu trabalho de conclusão de curso, o aluno passou, na maioria das vezes, pela sua primeira e talvez para alguns a única experiência de pesquisa. Este conhecimento da investigação histórica, as dificuldades, a construção do texto, as escolhas, as discussões fornecerão subsídios ao professor um olhar mais criterioso sobre o que ensinar e como ensinar aos alunos e, mais, em que momento optar por trabalhar com o livro didático adotado pela escola ou até mesmo um conteúdo de outro livro.

Destacamos, portanto, que o Livro Didático tem um importante papel no ensino e pode ser utilizado desde que o professor saiba questioná-lo, preencher as lacunas, caso existam, trabalhar com as ausências, desconstruí-lo, é um referencial que ora poderá estar a serviço do bom profissional na mediação entre professor e aluno e ora poderá ser substituído por outro referencial também disponível aos professores/pesquisadores.

3.2 Fontes históricas e a produção do conhecimento histórico na sala de aula

Como vimos anteriormente, o Livro Didático presente nas escolas públicas brasileiras consiste numa realidade e tem sido alvo de políticas educacionais por intermédio dos programas de avaliação. Entretanto, o trabalho de ensinar História aos alunos nas escolas não se resume apenas em saber utilizar este material e sim, como vimos, consiste no processo de formação de professores, na

existência de uma cultura escolar e nos conhecimentos prévios dos alunos.

Desta forma, o professor, ao selecionar os conteúdos históricos que pretende trabalhar em sala de aula, deverá, além de conhecê-los, saber o que usar e como usar, daí a necessidade de conhecer a construção da escrita da História, assim como a realidade de cada sala de aula, dos alunos, das escolas e das possibilidades de recursos de que dispõe.

Para tanto, alertamos que o aluno em processo de formação precisa aprender a constituir os seus saberes, construir os conhecimentos e os métodos. Reside nestes termos a vinculação realizada nesta disciplina entre a pesquisa e o ensino. Como vamos ensinar algo que não sabemos?

Nesse sentido, ao planejar a aula para o Ensino Fundamental e Médio, o estagiário e mais tarde o professor não precisa ter como suporte apenas o Livro Didático, mas poderá e deve utilizar de textos historiográficos referenciais e trabalhar com fontes históricas em sala de aula, entretanto necessitará dos métodos de trabalho do historiador (lembrando que, como salientamos, no capítulo II deste livro, cada fonte possui uma especificidade) e uni-los aos objetivos do ensino. Vejamos as orientações das Diretrizes Curriculares de História do Paraná:

[...] o trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deve ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações, seja por meio dos manuais didáticos disponíveis ou por meio de textos historiográficos referenciais. Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir de evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico. (DIRETRIZES, 2008, p. 69)





Nossa proposta aqui não consiste em elencar uma série de fontes históricas e dizer que são possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, mas em chamar a atenção para o fato de que essa utilização só será eficiente do ponto de vista da aprendizagem do aluno se o professor souber em que momento utilizar, com que metodologia, com quais concepções históricas abordará o conteúdo, e como pretende articular tal trabalho com a fonte histórica utilizada, para que seja efetivamente problematizada, interpretada e questionada no diálogo com os alunos. De tal modo que esta não assumirá o papel de mera ilustração e tão pouco a atividade desenvolvida terá um caráter de passa tempo, em que os alunos não sabem muito bem por que estão realizando aquilo e chegam muitas vezes a perguntar ao professor se na próxima aula terão aula normal.

Como vimos ao desenvolver o projeto de pesquisa, as fontes são essenciais para a pesquisa histórica, mas a sua escolha articula-se ao tema, à teoria, à metodologia, aos objetivos que se pretende alcançar, e toda a análise e interpretação destas ocorrem com uma discussão bibliográfica. Na sala de aula esta noção da investigação histórica, da pesquisa, será necessária para que os alunos compreendam como ocorre o processo de construção do conhecimento histórico.

Não podemos esquecer que os alunos trazem conhecimentos prévios e organizam as ideias históricas relacionando com suas experiências enquanto sujeitos, o diálogo nos permite investigar determinados conceitos presentes na fala dos alunos e promover a construção e desconstrução de espaços e temporalidades múltiplas. Segundo Peter Lee:

Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar

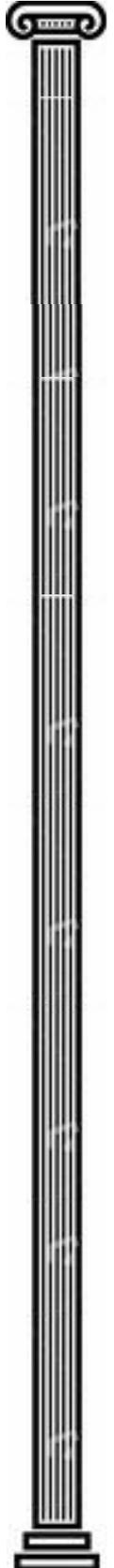
livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar. [...] Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de “evidência”, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências. A História não pára nos testemunhos. (LEE, 2001, p. 14-15)

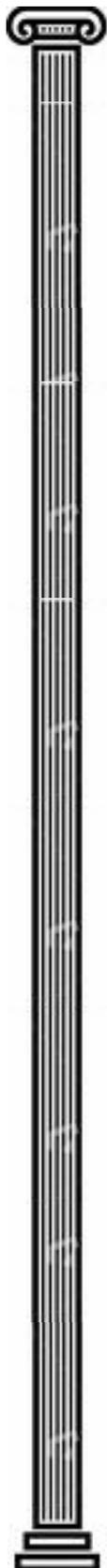
Dessa forma, o professor/pesquisador parte dos saberes de sua formação inicial na universidade, no caso específico que estamos abordando, do tratamento com as fontes de pesquisa, para sua seleção de conteúdo e fundamentado em referenciais teóricos que julga possíveis para a compreensão de seu trabalho.

O livro *Temas e Questões para o Ensino de História do Paraná* (2008) apresenta uma série de artigos que indicam a importância da formação do professor e da continuidade do diálogo na sua vida profissional, constituindo uma ideia de colaboração mútua e reciprocidade desses universos.¹² Destacamos o artigo¹³ presente nesta publicação de Rocha e Souza, que propõem

¹²Este livro é resultado do grupo de trabalho formado por docentes e estudantes da pós-graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e por professores da rede básica de ensino, participantes do grupo de pesquisa “Rede de estudos sobre ensino e aprendizagem de História.”

¹³O título do artigo é: “Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de História.” Rita de Cassia Galdin Rocha é especialista e professora da rede básica de ensino. Silvia Cristina Martins de Souza é docente do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina da área de História do Brasil e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense.





como possibilidade de trabalho em sala de aula o tema da escravidão no Paraná, a utilização da fonte histórica o jornal “O Dezenove de Dezembro”, sendo que a análise da fonte documental ocorre por uma concepção histórica de História Social,¹⁴ como verificaremos e adotaremos como exemplo de uso de documentos na sala de aula para a construção do conhecimento.

As autoras ressaltam a necessidade de aliar a tarefa de ordem prática com a teoria, trabalhando com os alunos conceitos básicos para o estudo da História e aqui destacam: processo histórico, permanências, o que os alunos compreendem por passado e quais os papéis assumidos pelos indivíduos e pela sociedade.

É interessante ressaltar que o tema estabelecido como possibilidade para o ensino foi a escravidão no Paraná, e para tanto as autoras iniciam com as representações que muitas vezes temos da escravidão ligada a algumas regiões e a necessidade de ver para além desses espaços, pois os negros estavam espalhados por todo o território brasileiro. Assim, partem do diálogo com as representações construídas e cristalizadas por longo tempo na memória das pessoas sobre o Paraná, de que foi um local em que praticamente não houve escravidão. Para explicar isso as autoras mostram que a grande responsável foi a História escrita num certo período sobre a região, e assim trabalham com as visões do paranaense Romário Martins, em História do Paraná, publicada em 1898. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 94)

Percebam que no artigo as autoras estão delimitando a questão da escravidão no Paraná, mas começam a mostrar

¹⁴Vale ressaltar que este artigo, segundo Rocha, procurou aproveitar um tema que foi contemplado no projeto de pesquisa “Uma escrita no tempo: folhetim, memória e história em jornais paranaenses e fluminenses (1854-1864)”, coordenado pela professora Silvia Cristina Martins de Souza, do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, no qual participou como colaboradora.

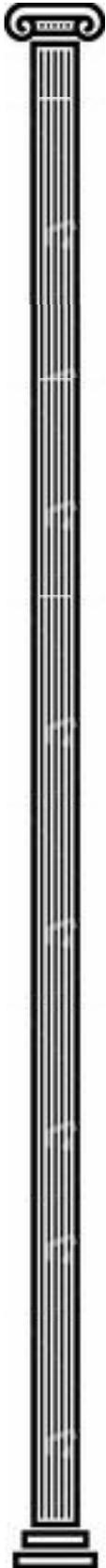
que existe uma visão responsável por certas idéias cristalizadas sobre a região, sobre os sujeitos e assim trabalham qual a escrita do autor sobre a escravidão. Passam para uma segunda escrita, indicando outra perspectiva sobre a presença escrava, citando que esses outros estudos foram elaborados nos anos de 1960/1970, referem-se aos trabalhos de Cecília Westphalen e Enezila de Lima. Salientam, por exemplo, que Cecília Westphalen analisou fontes documentais muito parecidas com as analisadas por Romário Martins, entretanto, chegou a uma conclusão diferente. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 94). Ou seja, estão instigando o aluno a pensar a noção de fonte histórica, de perspectivas diversas, desta forma desconstruindo a ideia de verdade histórica única.

Em outra perspectiva mais recente, apresentam o trabalho de Eduardo Spiller Pena, O Jogo da Face, de 1999, que mostra não só a presença da escravidão, mas de um cativo atuante, ligado por laços de dependência, entretanto capaz de agir a partir de sua própria vontade. Essa será a base da abordagem das autoras para analisar o jornal, que traz a história da escrava Francisca Placidina que lutou para garantir o direito à liberdade da sua família no século XIX. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 96)

Podemos perceber que antes de partir para a análise da fonte histórica, o jornal da província em que teremos o caso de Francisca Placidina, as autoras apresentaram como a escravidão foi analisada em diversos momentos e sob perspectivas históricas diferenciadas. Como ressaltamos, há a necessidade do professor conhecer as diversas concepções de História para poder indagar e mostrar aos alunos como ocorre a construção da escrita da História.

Percebam que, na elaboração do projeto de pesquisa, a exigência de conhecer os autores que trabalharam com o seu tema e as concepções que estes possuem é essencial para





que se definam as suas bases teóricas. Podemos dizer que temos aqui uma revisão bibliográfica (sobre o tema da escravidão no Paraná, os autores que escreveram sobre tal assunto) e ao final a perspectiva das autoras mostrando a presença da escravidão sob a ótica de uma escrava que, por intermédio da imprensa da época, lutou pelo direito e garantia para si e seus filhos à liberdade (História Social). Lembrando obviamente que as finalidades do projeto são diferentes das finalidades da sala de aula, embora as perguntas e cuidados com os referenciais teóricos e metodológicos sejam os mesmos.

As autoras afirmam que o jornal “O Dezenove de Dezembro” foi o primeiro jornal publicado na província do Paraná quando esta foi separada de São Paulo em 19 de dezembro de 1853 e que este periódico possui muitas notícias referentes a escravos e aos procedimentos como compra, venda, fuga, convocação para a matrícula dos cativos, indicando certo controle dos órgãos governamentais de manter o domínio e regulamentação dos escravos da região. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 96-97)

É desta forma que iniciam a análise sobre a notícia de Francisca Placidina, em setembro de 1854: a seção de Anúncios do jornal afirmava que ela e seus quatro filhos foram levados à escravidão na Vila de Castro, embora sua proprietária durante a vida houvesse contemplado a escrava com uma carta de alforria, sob a condição de só poder utilizá-la após a sua morte. Quando esta faleceu, a escrava declarou-se livre, sua senhora não possuía herdeiros e por isso o juiz municipal e o curador geral registraram todos os bens para a partilha; quando esta foi realizada, os herdeiros desconsideraram a condição de liberdade concedida a Placidina, incluindo-na e aos seus filhos nos bens, o que ocasionou a venda das crianças para outros senhores. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 98)

Por intermédio do jornal, as autoras trabalham como

Francisca Placidina, através de um curador, aciona judicialmente os herdeiros requerendo sua liberdade e a de seus filhos, e articulam a análise com a proposta de concepção de história de Eduardo Spiller Pena sobre a presença da escravidão no Paraná. Assim, afirmam:

Neste sentido, acreditamos que o caso de Francisca Placidina é muito interessante para ser trabalhado em sala de aula. Afinal além de trazer para os alunos a luta desta mãe escrava para defender seus filhos, permite o uso de documentos retirados de jornal, bem como fontes oficiais, tais como leis, e de relatórios, possibilitando o trabalho com questões múltiplas, tais como: – o uso de jornais como meio de informação e como espaço para anúncios de compra e venda de pessoas, fugas de escravos, o que só era possível por se tratar de uma sociedade escravista; – o uso de expressões que só fazem sentido num contexto histórico específico, tais como “inocentes”, “crioulos”, “plantéis”, “escravo sob condição”, “statuliber”, etc. [...]. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 104)

Portanto, ao trazermos parte deste artigo, buscamos um exemplo de como no momento de utilizar a fonte histórica na sala de aula torna-se essencial possuir uma formação de professor/pesquisador que não desvincule essas duas atividades e sim promova junto com os conhecimentos prévios de seus alunos a produção do conhecimento histórico, neste ponto consiste o encontro da Pesquisa e do Ensino de História.

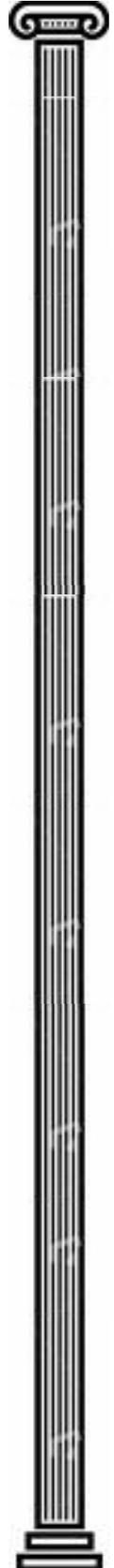


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, quando termina o período colonial? Chegamos ao fim deste livro, porém não ao fim da aventura da pesquisa, já que como perceberam, esta pressupõe critérios que devem acompanhar as preocupações do futuro historiador (professor / pesquisador).

Este livro pretendeu apenas ser um ponto de partida para que pudessem articular os saberes vivenciados até aqui com um tema e todas as partes que devem constar num projeto de pesquisa. Assim, como também objetivou instigá-los a pensar como esta experiência mostra-se essencial para um diálogo com a produção do conhecimento histórico na sala de aula, quando forem exercer a prática do estágio ou como futuros profissionais.

Enfim, torna-se fundamental que Pesquisa e Ensino possam ser pensados e questionados de forma articulada, pois só dessa maneira teremos pesquisas de qualidade, inseridas no campo histórico, problematizando e interpretando as fontes históricas, ao mesmo tempo em que teremos professores capazes de dialogar com seus alunos, conferindo à disciplina de História outra dinâmica.



BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, p.155-202.

_____. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALEGRO, Regina Célia; MOLINA, Ana Heloísa; CUNHA, Maria de Fátima da; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Orgs.). *Temas e Questões para o ensino de História do Paraná*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

ALMEIDA, Alberto Carlos. *A Cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. O projeto de pesquisa: o conteúdo e seus itens. *Revista Outros Olhares*. Campinas, n. 1, p. 108-110, 1996.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, v.2, (III Série), p. 13-21, 2001.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2009.

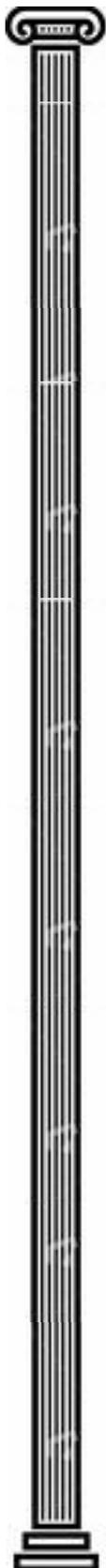
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRIGNOLI, Héctor Pérez; CARDOSO, Ciro Flamarion. *Os métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.





_____. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e História. MEC. 1998.

_____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: CONTIJO, Rebeca; ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *A Escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

_____. O Livro Didático: algumas questões. In: CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (orgs.). *O Livro Didático e o Currículo de história em transição*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002. p. 27-111.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *A imprensa na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à História*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 215-218.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOUAISS, Antonio. Dicionário da língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Marieta Moraes. História oral, comemorações e ética. *Ética e História Oral*. São Paulo: EDUC, 1997.

FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

FONSECA, Randal. *Expropriação de propriedade intelectual*. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-27.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-22.

LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. (Actas das 1ª Jornadas internacionais de Educação Histórica) Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001. p. 13-26.

LOPES, A . R.C. *Política Curriculares : continuidade ou mudanças de rumos?* Revista Brasileira de Educação. 1 26, maio/agosto, 2004.

LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza (Orgs.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 111-153.

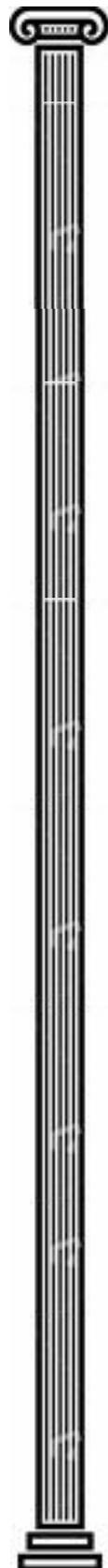
FERREIRA, Marieta de Moraes. Entrevista com a historiadora. *Revista Tema Livre*. Disponível em <http://www.revistatemalivre.com/marieta10.html>>

MARROU, H - I. APUD PROST Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. Pesquisa e Ensino. In: MATTOS, Marcelo Badaró; MOTTA, Márcia; MENDONÇA, Sônia; FONTES, Virgínia (orgs.). *História: Pensar & Fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. p. 93-134.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.175-199.

NABÃO, Maria Tereza Papa. Algumas questões acerca da utilização de fontes orais no âmbito da pesquisa histórica. *Revista Pós-História*, Assis, n. 8, p. 121-143, 2000.





PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1996.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história*. São Paulo: Unesp, 2000.

PARANÁ (PR). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Secretária de Estado da Educação do Paraná. História. 2008.

PEIXOTO, Maria do Rosário; CRUZ, Heloisa de Faria. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. Projeto História. São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

PORTELLI, Alexandre. A filosofia e os fatos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2 1996. p.59-70.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Rita de Cassia Galdin; SOUZA, Silvia Cristia Martins de. Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia; MOLINA, Ana Heloísa; CUNHA, Maria de Fátima da; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (orgs.). *Temas e Questões para o ensino de História do Paraná*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p.87-111.

RÜSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

_____. El desarrollo de La competencia narrativa em Elaprendizaje histórico. Uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, Argentina, n.7, out. 1992. p. 27-36

SALES, Jean Rodrigues. *História: temas e debates introdutórios*. Guarapuava: UNICENTRO, 2009.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008., p.54-66.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 2002.



