



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
CURSO DE HISTÓRIA

ADRIANA MARIA DE SOUSA SILVA

**O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II  
DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO DA CIDADE DE  
SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI (ABRIL-SETEMBRO 2019).**

PICOS-PI  
2019

**ADRIANA MARIA DE SOUSA SILVA**

**O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA  
UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO DA CIDADE DE  
SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI (ABRIL-SETEMBRO 2019).**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí– UFPI para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em História, sob a orientação do professor M.S Heitor Matos.

**PICOS (PI)  
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**S586u** Silva, Adriana Maria de Sousa

O uso de fontes históricas no ensino fundamental II da unidade escolar Maria de Carvalho da cidade de Santo Antônio de Lisboa – PI (Abril - Setembro 2019) [recurso eletrônico] / Adriana Maria de Sousa Silva - 2019.  
57 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB  
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura Plena em História, Picos, 2019.  
“Orientador: Me. Heitor Matos”

1. História – ensino aprendizagem. 2. Fontes históricas. 3. Ensino fundamental. I. Matos, Heitor. II. Título.

**CDD 907**

ADRIANA MARIA DE SOUSA SILVA

**O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II  
DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO DA CIDADE DE  
SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI (ABRIL-SETEMBRO 2019).**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí– UFPI para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em História, sob a orientação do professor M.S Heitor Matos.

**Aprovado em: 09/12/2019**

**Banca Examinadora:**

*Heitor Matos de Alencar*

---

**Orientador – Prof. M.S Heitor Matos**

*Fábio Leonardo Castelo Branco Brito*

---

**Membro 1 - Prof. Fábio Leonardo Castelo Branco Brito**

*Lorena Maria de França Ferreira*

---

**Membro 2 – Prof.**

PICOS (PI)  
2019

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por sempre está guiando os meus passos e aos meus pais, minha família, amigos, pelo o apoio incondicional na minha jornada acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a **Deus** por sua infinita bondade e magnitude, sendo peça fundamental para mais uma conquista, servindo de porto seguro para todas as dificuldades que até aqui enfrentei.

Aos meus **pais** por servirem de referencial em toda a minha vida, possibilitando a conquista de mais essa etapa!

Ao meu professor orientador **M.S Heitor Matos**, por sua orientação paciência e atenção em transmitir suas indicações bibliográficas, seus conhecimentos, direcionamentos contribuindo, portanto, para a realização dessa importante monografia e também por ser um excelente professor e profissional ao qual eu me espelho.

A(o) professor(a) membro da banca, por aceitar fazer parte da minha banca e pelos os conhecimentos repassados.

A todos os professores da UFPI, por todo o aprendizado adquirido no decorrer do curso de História.

Há muito mais pessoas a agradecer! Que embora não citados contribuirão para concretização dessa monografia. A todos vocês meu reconhecido e carinhoso

**MUITO OBRIGADA!!**

*História inclui todo o traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde o seu primeiro aparecimento sobre a terra. (ROBISON)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as fontes históricas estão sendo utilizadas no ensino fundamental maior que compreende a série do 7º ano, na cidade de Santo Antônio de Lisboa no Piauí, tendo em vista os debates que perpetuam no espaço acadêmico e no ambiente escolar sobre a utilização de fontes nas aulas de história. Sendo assim, é discutido como inserir fontes históricas no ensino básico e como essas mesmas fontes podem vir a ser um importante fator no processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo busca analisar as propostas dos currículos e ver como os mesmos pensam os recursos pedagógicos, analisar através de questionários\ entrevistas com professores como são utilizados os recursos pedagógicos nas aulas de história. Os principais recursos do estudo foram os PCN's, PNDL. Para a construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, os principais autores utilizados foram Pinsky (2005); Schimidt e Cainelli (2004); Bittencourt (2011) dentre outros que serviram para análise da temática. Assim, vimos que o docente estimulou no aluno o despertar para a investigação científica, curiosidade e criatividade, melhorando sua capacidade de reflexão e análise da história. O resultado foi refletido no processo de aprendizagem dos alunos e diluído ao longo das atividades desenvolvidas, permitindo um avanço na sua qualidade formativa.

**Palavras-chave:** História. Ensino Básico. Fontes Históricas.

## ABSTRACT

The present work is born from the interest in analyzing how historical sources are being and can be used in the elementary school major that includes the series that go from the 7th, especially in the city of Santo Antônio de Lisboa in Piauí, considering the debates that perpetuate in academic space and in the school environment about the use of sources in history classes. In these debates it is discussed how to insert historical sources in basic education and how these same sources can become an important factor in the teaching-learning process. This study aims to analyze the proposals of the curricula and to see how they think the pedagogical resources, analyze through questionnaires \ interviews with teachers as the pedagogical resources are used in the history classes. The main features of the study were the PCN's, PNDL. For the construction of this work, a bibliographical research was carried out, the main authors used were Pinsky (2005); Schmidt and Cainelli (2004); Bittencourt (2011) among others that served to analyze the theme. Thus, we saw that the teacher stimulated students to awaken to scientific research, curiosity and creativity, improving their capacity for reflection and analysis of history. The result was reflected in the learning process of the students and diluted throughout the developed activities, allowing an advance in their formative quality.

**Keywords:** Story. Basic education. Historical Sources.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1:</b> Tipologia de fontes primárias.....	<b>34</b>
<b>Imagem 1:</b> Para você, o que é ser fiel?.....	<b>43</b>
<b>Imagem 2:</b> Monalisa.....	<b>47</b>
<b>Imagem 3:</b> Pero Vaz de Caminha e a Carta sobre impressões ao Brasil.....	<b>49</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>16</b>
1.1 O ensino de História no Brasil: uma perspectiva histórica. ....	16
1.2 As políticas educacionais do PCNs e PNDL para o tratamento de fontes na história escolar .....	22
1.3 O uso de fontes históricas em sala de aula: a produção do conhecimento histórico .....	29
<b>2 USOS DAS FONTES HISTÓRICAS NA AULA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>38</b>
2.1 Cenário e Amostra da Pesquisa .....	38
2.2 As fontes históricas no livro didático Projeto Teláris.....	40
2.3 O uso das fontes históricas na aula de História do 7º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar.....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

Em fins do século XIX e início do século XX, como sugere a obra “*L’ introduction aux études historiques*”, publicada em 1898 dos arquitetos positivistas Langlois e Seignobos, a produção do conhecimento histórico era baseado em informações contidas de documentos sem elaborar interpretações e assim a história era ensinada ao aluno de maneira pronta e acabada se baseando apenas nas fontes históricas de documentos oficiais, esgotando assim a possibilidade de investigação e problematização dos fatos. A partir do surgimento da Escola dos Annales, na década de 1930 na França, a compreensão sobre fontes históricas foi ampliada e passou-se a utilizar cartas, diários, jornais, pinturas, fotografias, filmes, móveis, roupas, músicas, dentre outros, como fontes históricas. Essa inovação possibilitou aos docentes trabalharem e explorarem diversas temáticas em sala de aula.

As políticas educacionais trazem uma aproximação do que hoje tem sido feito nas aulas de História, seguindo essa corrente historiográfica dos Annales<sup>1</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentam uma dinâmica na abordagem metodológica para o uso de fonte rompendo com a noção tradicional de fonte ou sejam os tradicionais documentos textuais como as crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais, não considerando quaisquer outros que possam fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade um dia vivida e que se apresenta como relevante para o presente do historiador.

Nesse sentido, Caimi (2008) traz a perspectiva adotada pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas que sugere o desenvolvimento de atividades não apenas nos manuais didáticos mais também em diferentes fontes como jornais, revistas, fotografias; o trabalho com variedade de documentos entre eles mapas, textos, imagens, filmes e a relevância de ensinar aos discentes como fazer a correta pesquisa histórica na consulta, organização e coleta de informações, dentre outros. Caimi (2008) afirma também que as fontes históricas no PNLD, não aparecem mais com um caráter ilustrativo ou comprobatório que possuíam nos livros didáticos antigos. Nas versões mais atuais dos manuais, essas fontes aparecem relacionadas à

---

<sup>1</sup> A escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_dos\\_Anales](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_dos_Anales).

construção do conhecimento histórico, dando materialidade às discussões historiográficas atuais.

Na presente pesquisa intitulada *O uso de fontes históricas no ensino fundamental da Unidade Escolar Maria de Carvalho da cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI* propusemos fazer um estudo sobre o uso de fontes históricas no ensino básico nas aulas de História na turma do 7ª ano do Ensino Fundamental II, tendo como recorte espacial a Unidade Escolar Maria de Carvalho da cidade de Santo Antônio de Lisboa, localizada no estado do Piauí. A escolha do tema é devido o interesse em fazer uma análise a respeito dos uso das fontes históricas em sala de aula levando em conta a importância em pesquisar e discutir sobre: Como são utilizadas as fontes históricas nas práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da disciplina de História, na Unidade Escolar Maria de Carvalho em Santo Antônio de Lisboa- PI? O objetivo da pesquisa é analisar como essas fontes históricas estão sendo utilizadas e como podem vir a ser usadas no contexto que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

E em caráter complementar objetiva-se, conhecer a proposta do Parâmetro Curricular Nacional em termo de Ensino de História e ver como os recursos pedagógicos são abordados no documento. Assim como analisar até que ponto a escola pública contribui para o uso de fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem, como também identificar através de entrevistas com professores como eles utilizam os recursos para estimular os alunos. Esse tema nos leva a refletir sobre a importância do uso de fontes na educação, bem como na formação do aluno como indivíduo problematizador, o que nos leva a fazer uma pesquisa mais elaborada visto sua importância. Para isso é necessário entender primeiramente o que são fontes históricas, porque a mesma se faz ser necessária no ensino, e como as mesmas podem ser utilizadas de uma maneira eficaz e interessante para o público-alvo que irá adquirir conhecimento histórico. Segundo Lombardi:

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (2004, p. 155).

Nesse sentido, as fontes históricas se fazem necessárias para que o professor-historiador mostre a veracidade daquilo que o mesmo está expondo para os seus leitores-alunos. Assim, é sabido que as fontes históricas são variadas e que vão das mais simples como um pedaço de pedra lascada a mais complexa como por exemplo um documento de muitos séculos atrás que contém uma linguagem totalmente diferente da linguagem do século XXI. Nas últimas décadas

os docentes da disciplina de História passam por desafios em relação a situações sobre o ensino de história e ao uso de documentos históricos na prática de sala de aula. Sabe-se que essas devem estar atreladas uma a outra, já que a história é feita de vestígios deixados pelos homens do passado e com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, os conteúdos históricos devem se contextualizar com essa fonte.

A historiografia contemporânea, como abordam Schmidt e Cainelli (2004), provocou mudanças no Ensino de História em que a prática docente se tornou um campo rico de investigação em que a ressignificação do conhecimento histórico percorrem duas trajetórias: ou o professor promove um ensino voltado a mera reprodução de informações da memória oficial com predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado; ou adotam uma postura em que os documentos vistos como evidências precisam ser problematizados e interpretados.

Dessa forma, é necessário uma reflexão em relação as dificuldades do ensino público brasileiro, especialmente no interior, é sabido que as fontes históricas é algo que é deixado de lado, pois muitas vezes o professor de história acaba não tendo tempo e nem liberdade para trabalhar as mesmas como deveria/poderia devido a pouca importância dada a disciplina. Diante disso nos ocuparemos de algumas questões centrais, tendo em vista os objetivos desta investigação, a saber: os docentes utilizam fontes históricas em sala de aula? Se sim, quais são essas fontes? Elas aparecem como ilustração ou como fontes? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes tem a finalidade de construir o conhecimento histórico?

Dentre os principais aspectos que motivaram o desenvolvimento da pesquisa, está na relevância do tema proposto no que diz respeito a compreensão do sistema educacional que está instalado nas escolas públicas, o professor não é apenas aquele que transmite a mensagem, o conteúdo, mas também aquele que é visto como um mediador entre o que vai ser aprendido e aquele que irá aprender, e na importância e diferença que o uso de fontes podem trazer para a vida e educação de alunos. Para que o educando venha compreender essas fontes como algo importante e necessário, existem várias maneiras e diversos tipos de fontes que podem fazer despertar o interesse dos mesmos, como músicas, filmes, documentos, imagens entre outras.

A partir da proposta do educador Paulo Freire (1996), que em “Pedagogia da Autonomia”, será discutida uma junta de saberes necessários a todos aqueles empenhados que desejam construir uma educação transformadora dentro e fora da sala de aula, se concentra em questões concretas da prática docente do ensino fundamental a pós graduação, e entre esses saberes necessários está as fontes históricas como algo importante e como algo que possa vir a

despertar o interesse de educandos, visto a grande variedade de fontes que temos. Apontam temas que professores e estudantes muitas vezes sentem, mas, nem sempre verbalizam, daí a importância desse livro, pois o mesmo tira os problemas da sombra para que possam ser iluminados com uma reflexão criativa, corajosa e repleta de esperança.

Os fundamentos dessa pedagogia são os princípios da ética do respeito, da dignidade, do estímulo a autonomia dos estudantes. Como qualquer outro saber, essa pedagogia exige um exercício permanente, a consciência de que o professor também é um aprendiz. Que aprende enquanto ensina, e que não apenas pode, mas como deve aprender com os alunos, e tudo isso são noções fundamentais para uma educação transformadora, e que a partir dessas noções as fontes históricas podem entrar como protagonistas e se firmar como algo de extrema importância no ensino básico.

Esse trabalho tem como base as fontes escritas e visuais como fotografias. A pesquisa histórica bibliográfica, de natureza descritiva, de abordagem qualitativa que propõe-se a construir novos caminhos, criar maneiras de compreender e conhecer os fenômenos e as formas como estes se desenvolvem, tentam reconstruir o passado com seus motivos, valores, temores, conflitos e lutas com a consciência. (RICHARDSON, 1999 apud Oliveira 2011).

Assim, foi realizada uma revisão na literatura e da produção bibliográfica que discutem sobre a temática, pois é uma forma necessária à identificação do que foi escrito por outros autores sobre o tema, que servirá para dar embasamento teórico a pesquisa, fundamentamos em livros, artigos científicos e revistas impressas e eletrônicas, além de registros dos documentos que são os PCNs e PNDL.

A pesquisa incluiu os professores da referida unidade, por questão de ética ocultaremos os seus nomes garantindo sigilo das informações pessoais. Inicialmente analisamos questões relativas as suas perspectivas e a realidade sobre a utilização das fontes históricas na referida escola do ensino fundamental II para o sucesso do ensino-aprendizagem tão desejado pelo governo, professor e alunos. Faremos uma discussão primeiramente sobre como o currículo prescrito através dos PCNs e PNDL enfatizam essa questão para assim compreender se há o distanciamento entre o que ocorre em sala de aula.

Dessa forma, a metodologia empregada está estruturada nas leituras teóricas na avaliação das possibilidades do campo de prática e questionário aplicado com o docente da disciplina de História da referida escola, os objetivos foram compreender o processo ou a prática que pudessem esclarecer a respeito dos usos das fontes históricas no processo de desenvolvimento, preparação e execução das aulas ministradas pelos professores. É importante lembrar que a sala de aula se configura como o ambiente prático por excelência de

transformação da atividade docente, em ambiente de aprimoramento, observação, e relevante para se pensar a didática do Ensino.

A pesquisa que tem também como suporte um diário de campo. Para fundamentar melhor o diário como metodologia, utilizamos o conceito abordado por Oliveira (2014) de diário de campo/pesquisa em que apresenta inúmeras possibilidades de utilização que envolvem a abordagem qualitativa de cunho (auto)biográfico. Nele, podem ser registradas tanto as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento, do campo de pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações.

Com a finalidade de análise dos usos das fontes históricas na turma do 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental II ressaltando e descrevendo os aspectos internos e externos de documentos, como PCNs<sup>2</sup>, e PNDL<sup>3</sup>, e sua relação com o processo de construção do conhecimento histórico e com as experiências cotidianas dos discentes, dialogamos com os estudos de Pinsky (2005) *Fontes Históricas*; Schimidt e Cainelli (2004) *Ensinar História*; Bittencourt (2011) *Uso didáticos de documentos*; Jesus (2001) com o estudo *Apresentação: desafios no ensino de História*, dentre outras noções que nos ajudaram a analisar o recorte em questão.

O trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo fazer uma abordagem teórica com autores que discutem sobre o Ensino de História; As políticas educacionais do PCNs e PNDL e O uso de fontes históricas em sala de aula. No segundo capítulo adentramos na análise da pesquisa de campo no sentido de discutir o tema e articulá-lo com as aulas de História na turma selecionada. Este estudo foi baseado na investigação que foi realizada durante o período de aulas do mês de Maio, Agosto e Setembro de 2019, na qual recorreu a uma pesquisa do tipo qualitativa e exploratória, que envolveu a observação e o contato direto com os alunos, visto que a observação é uma metodologia propícia para descobrir a maneira de viver e as experiências das pessoas, a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações. Assim sendo, a compreensão dos fenômenos, eventos e situações vividas em sala de aula que apresentam características de ações em desenvolvimento. A metodologia que foi determinante para

---

<sup>2</sup> São diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Fonte: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-Atualizado-e-Interativo>.

<sup>3</sup> É destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

construção desse estudo foi a produção de fontes como anotações e questionários preenchidos com dados a respeito do professor e de sua prática. Optou-se por ser apenas uma única turma dado a extensão do tempo que seriam 3 meses de observação. Para construção desse capítulo além da pesquisa histórica bibliográfica pontuamos sobre a caracterização da pesquisa, apresentação dos sujeitos da pesquisa.

## **1 FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA**

A utilização de fontes históricas no ensino de História é discutida amplamente em nossos dias, abrangendo uma variedade de ideias. Dessa forma, antes de falarmos propriamente sobre elas é interessante fazermos um breve histórico do Ensino de História para adentrarmos especificamente na temática do tópico abordado para melhor abordagem do tema dessa pesquisa. Em caráter imprescindível pontuaremos sobre a relação aluno-professor como também o tipo de formação do professor já que essa está intimamente ligada à sua formação pedagógica dos objetivos da educação. Serão analisadas as propostas curriculares e o que elas dizem sobre as fontes históricas, para depois compreender a importância das fontes históricas na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

### **1.1 O ensino de História no Brasil: uma perspectiva histórica.**

As acepções acerca do ensino de História foram ganhando significados ao longo das décadas, os estudiosos dispostos ao longo deste tópico serão fundamentais para que possamos situar o contexto que o ensino de História percorreu ao longo dos séculos. Isso nos ajudará a compreender melhor as propostas curriculares e o que elas dizem sobre a utilização de fontes históricas.

Farias Junior (2013) afirma que no Brasil colonial a importância dos jesuítas não se restringe a um projeto colonizador-civilizador português já que a empreitada educacional propunha que os alunos deveriam receber preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. Esse contexto possibilitou a produção de compêndios didáticos dedicados ao ensino de História que tratavam de um conteúdo não mais exclusivo da catequese, mas ao ensino de temas de história sacra e profana. A valorização de conteúdos ou temas de História colaborava para a legitimação dos Estados Nacionais modernos europeus.

O autor adverte para o fato de que quando os jesuítas ensinavam temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII, não significava que este conhecimento fosse reconhecido como disciplina escolar, pois ela era instrumental e não se organizava com saberes, procedimentos e finalidades do que viria a ser feita no século XIX. Schmitz (2016) completa o mesmo raciocínio ao afirmar que, em meados do século XVI, surge a Tendência Liberal Tradicional iniciado no Brasil com os Jesuítas mesmo não existindo essa tendência na época,

mas que trazia traços característicos dela. Aqui o professor é peça fundamental e o aluno chegava sem nenhum conhecimento era moldado, ou seja, deveriam memorizar conteúdos, sem questionar. Eram formados para serem pessoas que não criticassem e a relação do aluno com o professor, se dava exclusivamente com autoridade.

Farias Junior (2013) descreve que no governo de Marquês de Pombal, já com a expulsão dos jesuítas, e com a crítica a este modelo educativo introduziram diretrizes de ensino pautadas no enciclopedismo cuja proposta provinha das ideias de enciclopedistas franceses que ambicionavam libertar o ensino da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas, entretanto o que se viu ainda foi princípios do ensino jesuíta.

Farias Junior (2013) diz que a História só se constitui como disciplina escolar, no Brasil, no ano de 1838 e se tornou, nessa época, oficialmente um componente curricular do Colégio Pedro II ao longo de suas oito séries, além disso passou a ser exigida para o ingresso em muitas academias. O processo de escrita da história pátria baseou-se na confluência das três etnias (branco, negro, índio), onde o branco/civilizado/cristão é evidenciado; as demais etnias, afrodescendentes e indígenas, atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. Os produtores de livros didáticos de História, sócios e colaboradores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apostavam em um ensino de História orientado para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, ou seja, eram materiais que continham significativa inclinação às diretrizes de formação moral e cívica.

De acordo com Sousa (2009), a disciplina História, no Brasil, foi se constituindo no âmbito escolar, a partir do século XIX, como um componente curricular responsável pela formação moral, cívica e política de crianças e jovens marcada pela influência das nações modernas e seus aportes teórico-metodológicos foram traçados com base no pensamento positivista e os conteúdos da disciplina, presentes nos manuais didáticos e na retórica dos professores passaram a ser conceitos, como nação, Estado, ordem e progresso. O objetivo, imposto pela elite, era formar o cidadão nacional, responsável em continuar a construção da nação brasileira imprimindo uma memória oficial que desconsidera a memória de classes sociais e etnias não dominantes.

Infere-se a partir disso que no século XIX a ação do professor é caracterizada pela tendência liberal tradicional na relação professor-aluno em que a contratação era feita sem muitas exigências até mesmo porque não havia ainda formação de professores, visto que ela acontecia na prática.

Segundo Sousa (2009) com o governo republicano no Brasil e em meio ao contexto vivido de conflitos sociais provocados pelo processo de industrialização e pelo mercado livre de mão-de-obra era necessário possibilitar aos alunos conhecimentos acerca dos direitos e deveres, mas sempre trabalhando conteúdos e fontes oficiais que enfatizassem os heróis e seus feitos, datas comemorativas, as narrativas de fatos a partir da visão dos dominantes e atividades que exaltassem as grandes realizações das elites; o culto à pátria, por meio das festas cívicas; e reverenciar os símbolos nacionais, como a Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais. Todos esses princípios para a autora eram baseados em programas curriculares oficiais, onde esse caráter positivista limitava-se à observação e à explicação objetiva dos fenômenos, supostamente, livre de qualquer julgamento de valor ou ideologia.

No século XIX e, principalmente, ao longo do século XX o cenário internacional passava por transformações quanto ao sentido da História e seus conceitos de fonte, bem como o papel do historiador que fizeram surgir outras tendências. Importantes historiadores romperam com o paradigma tradicional e inauguraram um movimento que buscava oferecer respostas às demandas surgidas no tempo presente.

Em 1929, de acordo com o estudo de Junior (2012) Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* na qual ao longo da década de 1930 se tornaria símbolo da nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales, a proposta inicial do periódico, segundo o autor, era se livrar de uma visão positivista da escrita da História que havia dominado, o novo modelo proposto por eles pretendia substituir as visões breves da Escola Metódica Francesa e certos setores mais conservadores do historicismo, por análises de processos de longa duração com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações das mentalidades.

Segundo a Revista História Certa (2012) os fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch em seus textos tinham como finalidade principal dar um embasamento teórico a respeito da criação da Escola dos Annales, embora cada um tenha pontos marcantes distintos. Lucien Febvre focava suas publicações no estudo da região Franche-Comté, área em torno de Besançon, no final do século XVI quando era governada por Felipe II da Espanha, trazia a introdução geográfica; já Marc Bloch tinha um menor compromisso com a geografia e um maior com a sociologia, mas é importante salientar que os dois pensavam de uma forma interdisciplinar, cabendo ao historiador um diálogo não apenas com a História, como também com a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e etc., abrangendo assim todos os âmbitos da atividade humana.

Além de Bloch e Febvre, também participam do núcleo desta tendência historiográfica: Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, eles tinham esse ponto em comum que era a crítica a História Tradicional e transformação desta por uma história problema, como afirma Lucien Febvre, "... nunca se façam colecionadores de fatos, ao acaso (...) nos dêem uma História não automática, mas sim problemática." (1989, p.49).

Por apresentar uma história bem mais vasta do que a praticada até então, ao longo de sua trajetória, o movimento dos Annales foi dividido em fases. Com ênfase na possibilidade de enxergar as diversas fases do movimento, Reis (2000) aborda que a história da *Nouvelle Histoire* pode ser dividida em sua dimensão mais ampla de três gerações com lideranças e orientações diferentes, ligadas a momentos históricos diversos, que envolve todo o século XX.

Reis (2000) mostra a caracterização por Burke considerada da seguinte maneira: a primeira de 1920 a 1945 quando o movimento era pequeno e radical contrário a história tradicional, política e acontecimental, ou seja contrário a História linear, mecanicista, etapista, factual e heróica. A segunda fase apresenta-se mais como uma “escola” por apresentar novos conceitos e métodos de pesquisa, dominada por Fernand Braudel, um dos mais reconhecidos historiadores do movimento, onde os rebeldes tomaram o establishment histórico; e a terceira fase iniciada em 1968 foi marcada pela fragmentação e migração de alguns historiadores do movimento para (sub)áreas distintas, como a História Sociocultural ou mesmo a redescoberta a História Política e as narrativas.

“Os Annales não ofereciam sistemas, teorias fechadas sobre a realidade social, mas um campo inesgotável de problemas a pôr e a resolver sobre o passado dos homens” (REIS, 2000, p.100), o objetivo deles era renovar a história, revelar obras de estrangeiros e franceses, criar e se apropriar de métodos e fontes novas. Para o historiador Peter Burke, o aparecimento dos Annales foi algo revolucionário e inédito, pois além de fazer críticas aos pressupostos metodológicos anteriores da História tradicional, incorporou novos conceitos e revisão ao ofício dos historiadores:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descobertas de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia, à linguística, da economia, à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais. (1997, p. 126-7)

Dessa forma, a contribuição mais relevante levantado pelo movimento dos Annales foi a extensão do conceito de fonte histórica, pois a construção do conhecimento histórico passou a ser feita a partir de indagações feitas as fontes, sem, no entanto, marginalizar o documento, origem e contexto que foi produzido. As fontes históricas passaram a ser entendidas em suas formas e diversas manifestações, e o uso de recursos da cultura material, oral, audiovisuais e iconográficos foram aceitos.

A partir de 1920 como aponta Gomide e Vieira (2013) surge a Tendência Liberal Renovada em que professor passa a ser visto como um facilitador do ensino, o aluno se torna fundamental, devendo buscar, experimentar, conhecer, ou seja, conhecimento baseado em experiência. Observamos que no século XX ocorre uma mudança, pois com a tendência Liberal Renovada exige-se uma nova postura do papel do professor.

No Brasil para Schmitz (2016) com a instauração, em 1964, do Regime Militar consolidou-se na educação a Tendência Liberal Tecnicista, o objetivo principal era formar mão de obra qualificada para mercado de trabalho. Assim, a instrução era programada, tudo planejado, numa perspectiva em que o professor tinha um papel de neutralidade, sendo um administrador da aula. Por mais de duas décadas, de 1964 à 1985, a educação serviu como base de uma proposta bastante definida por parte dos representantes das forças armadas.

Segundo Sousa (2009) a partir de 1970, as reflexões sobre as estruturas educacionais tradicionais ganharam forças, influenciadas por todo um contexto não somente do movimento dos Annales mais também dos estudantes na França, em favor da garantia dos direitos civis nos Estados Unidos, contra a guerra do Vietnã, de contracultura, de feministas, de liberação sexual e, no Brasil, principalmente, contra a ditadura militar. E, assim vários teóricos passaram a formular as teorias críticas de educação, na perspectiva de renovação de concepções curriculares voltadas para uma educação libertadora contribuindo para um repensar da organização curricular e do ensino de História no Brasil.

Muitos professores de História, formados no final da década de 1970 e a partir da década de 1980, sob um viés marxista, que Sousa (2009) afirma ser “concepção predominante nos meios acadêmicos em oposição ao governo militar” (SOUSA, 2009, p.56). Os docentes passaram a ministrar os conteúdos partindo de abordagens mais progressistas, as quais se preocupavam em mostrar as contradições da História advindas da luta de classes, ao passo que as produções teóricas favoreceram essa renovação no modo de pensar um ensino de História que viesse a romper com o ensino da História tradicional, que se apresentava a partir de um caráter factual, oficial, determinista, linear e objetivo passando a compreender um ensino de História voltado para uma análise crítica dos fatos sociais e para reconhecer os conflitos de

interesse quando questiona a História universal quando abre espaço para as classes sociais economicamente menos favorecidas.

No entanto, para a autora a crítica que se faz à tendência marxista no ensino de História está relacionada a um ensino pautado na segmentação dos períodos históricos, quando a maioria dos programas segue a ordem de conhecimentos priorizada por grande parte dos livros didáticos, que vai do estudo das comunidades primitivas até o modo de produção capitalista. Mas que esses teóricos contribuíram para demonstrar como a escola disseminou o conhecimento e na prática pedagógica influenciou ao que se refere à condução didática, pois os mesmos passaram a privilegiar debates críticos sobre o conhecimento histórico, ao invés de aulas mecânicas e repetitivas estabelecendo uma relação professor-aluno mais democrática. Frisando ainda que o reconhecimento crítico por parte do aluno de sua capacidade de produtor de conhecimentos depende de uma condução do processo ensino-aprendizagem capaz de possibilitar uma visão contextualizada do conhecimento e o trabalho educativo no ensino de História deve estar baseado em uma proposição metodológica de ação-reflexão-ação.

Mas é somente nas décadas 1980 e 1990, conforme Sousa (2009), que o processo de reconstrução do ensino de História, ganhou as bases fortes dos Annales, configura outra abordagem que contrapõe a História positivista ou História política e assenta suas bases na Nova História onde o objetivo principal da Nova História é mostrar que a História da humanidade é constituída de pessoas, costumes, valores, lugares, mentalidades, crenças, manifestações artísticas diversas há muito silenciadas, mas que, certamente, continuam vivas, resistindo politicamente e culturalmente à tentativa de opressão da cultura da elite. Quando a ciência História prioriza outras fontes históricas, como, os relatos orais, as iconografias, os rituais, e outros, está fazendo uma História que, por não contar com a oficialidade das instituições, mostra que os seres humanos estão presentes na História, como sujeitos que imprimem, por meio de suas ações, seja na cultura, na produção econômica, na política e na religiosidade, o seu modo de ser e fazer a sua História.

Conforme Marin (2012), pode-se entender que, na sua origem, a criação de Laboratórios de Ensino de História tenha sido fundamental para que docentes e acadêmicos do ensino superior e docentes da escola básica repensassem e debatessem questões sobre o significado de ensinar e de aprender história e conseqüentemente o manuseio com as fontes históricas. Especialmente pode ter sido fundamental para colocar em pauta o debate sobre a difícil relação entre as teorias da história e a prática docente, entre o conhecimento científico aprendido na academia e o processo de ensino aprendizagem na escola. Assim os Laboratórios “contribuíram para fomentar elementos de ruptura com um ensino de história tradicional essencialmente

factual, linearmente cronológico e de apologia aos personagens heroicos” (MARIN, 2012, p.74).

Marin (2012) afirma que as referências de Rüsen sobre a situação da didática da história permitem estabelecer um vínculo com a realidade brasileira, o qual pode se situar no tempo histórico, político e educacional da década de 1980-1990. Do ponto de vista do autor entende-se que seria necessário que historiadores brasileiros acrescentassem ao debate que já ocorre desde a segunda metade da década de 1980, a reflexão sobre suas concepções e práticas a respeito do processo formativo acadêmico, o que significa romper com o romantismo que cerca a ideia de formação de pesquisadores para a ciência histórica essencialmente, sem a conexão com a formação de professores pesquisadores. Assim Marin (2012) aborda que é possível concluir que as atividades de ensino nas escolas brasileiras, a exemplo do que coloca Rüsen sobre as escolas alemãs, as brasileiras estão centradas no mecanicismo, restritas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares através de metodologias e recursos respaldados por uma didática generalizante.

Apenas com o processo de redemocratização, iniciado na década de 1980, começam a ser pensadas novas propostas para o sistema educacional frente às mudanças trazidas pela transição para a democracia, o pensamento educacional brasileiro entrou em clima de efervescência após duas décadas de repressão. Esse novo contexto levou à elaboração da nova Constituição Federal, da LDB n. 9394/96, a elaboração dos PCNs em 1997, e daí reformulações curriculares. Neste contexto, a proximidade entre docentes do ensino superior e da educação básica foi fundamental para a tomada de contato com a inovadora pesquisa no ensino de história, novas produções bibliográficas, as quais contribuíram para oxigenar o pensamento educacional brasileiro em grande parte e a utilização adequada das fontes históricas.

## **1.2 As políticas educacionais do PCNs e PNDL para o tratamento de fontes na história escolar**

Tendo em vista à importância das políticas educacionais para os componentes curriculares, trataremos nesse tópico especialmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História (BRASIL, 1998) e no Programa Nacional do Livro Didático – Área de História, em que foram identificados inúmeros componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desenvolvidos e publicados na década de 1990, como foi pontuado no tópico anterior, em um contexto de mudanças e reformulações da

política inclusive na área educacional com o objetivo é unificar o ensino nacional, buscando contemplar as realidades díspares que se manifestam no Brasil, defendendo as particularidades que aparecem em cada região do país.

O PCNs de História é dividido em duas partes. Na primeira, faz uma caracterização da área de História, descrevendo o percurso histórico dessa disciplina no Ensino Fundamental, de sua inserção no século XIX até os últimos anos do século XX. Na segunda, é abordada a importância social da disciplina, tida como essencial para o desenvolvimento da cidadania, do respeito às diferenças e na questão da formação de identidades, uma vez que após a conclusão desse ciclo da Educação Básica, o aluno estará apto a questionar os caminhos que levaram à construção de sua realidade.

São estabelecidos três critérios para a seleção de conteúdo, que são: “contribuição para a formação intelectual e cultural dos alunos, favorecer o conhecimento de diversas sociedades e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas fazem parte da História” (PCN, p. 46, 1998). Nesta etapa, o documento ressalta a todo momento, que, superior aos critérios citados acima, o docente deve sempre estar ligado às problemáticas que se manifestam cotidianamente em sua sala de aula e, a partir delas, selecionar os conteúdos e os métodos de ensino.

Para o PCN de História o conteúdo de História, critérios de seleção e organização dos Ciclos 3 e 4, que é a faixa de estudo da nossa pesquisa, a preocupação central da proposta é propiciar os alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requer um questionamento ao passado, análise e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. (PCN, 1998).

O conteúdo para o terceiro ciclo tem como eixo temático a História das relações sociais, da cultura e do trabalho que se desdobra nos dois subtemas: As relações sociais e a natureza e as relações de trabalho, essa separação é meramente analítica. Para o quarto ciclo o PCN o propõe o eixo temático História das representações e das relações de poder, que se desdobra nos dois subtemas: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Isto implica que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História. Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em

bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autoria nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões. (PCN, 1998).

É importante que adquiram, progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos; desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos; construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; troquem e criem ideias e informações coletivamente. (PCN, 1998).

Sabe-se que em épocas passadas o uso de fontes históricas nas salas de aula tinha um papel apenas ilustrativo e comprobatório nos manuais didáticos, os PCNs e sua política atual definem um novo ideário, que traz centralidade à tarefa de relacionar o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento. Eles abordam orientações e métodos didáticos para o Ensino Fundamental II e apresentam situações didáticas, das quais se referem especialmente a essas novas dinâmicas metodológicas, como:

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos (BRASIL, 1998, p. 77).

Dessa forma, nota-se que a perspectiva de utilização de fontes históricas em sala de aula está em consonância com a historiografia recente rompendo com o entendimento do

cientificismo do século XIX e sua noção tradicional de fonte. Os PCNs defendem a utilização de variadas fontes históricas pois, “a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (PCNs, 1998, p. 31). Além disso, é pautado como um dos objetivos gerais da área de História a utilização de “métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (PCNs, 1998, p. 41) em que o trabalho pedagógico permita ao aluno estabelecer relações e críticas relativizando sua atuação no tempo e espaço.

Os PCNs trazem a definição de documentos históricos, a saber: “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (BRASIL, 1998, p. 83). Sendo assim, os PCNs compreendem diferentes exemplos: os registros escritos, os expressos por meio de sons, gestos e imagens, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, instrumentos de trabalho, estilos arquitetônicos, arquivos familiares e etc.

No que concerne ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula é posta pelos PCNs uma redefinição do papel do professor:

Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas ideias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações – o seu “novo olhar” – com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas (BRASIL, 1998, p. 86-7).

Nesse sentido, o trabalho com fontes (seleção, interpretação, análise etc.) deve ser colocado como algo imprescindível ao professor de História, em que este deve possibilitar e conduzir a utilização de registros do passado em suas aulas, sendo fundamental conhecer o contexto de produção – época, autor, aspirações e sentidos – de cada uma das fontes colocadas em análise, como também desenvolver nos educandos habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses,

reconhecimento de diferenças e semelhanças, ou seja, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

Assim como os PCNs, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também reconhece a importância do trabalho com fontes históricas na sala de aula. Para tanto, é necessário inicialmente trazer o contexto de criação do PNLD pois é um objeto de estudo dessa investigação e é importante entendê-lo pois, é um programa nacional de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio da maior parte das disciplinas curriculares o colocando em debate para além da dimensão didática, como também política e educativa trazendo assim componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar.

O PNLD foi implantado em 1985 com o Decreto n. 9154/85 pelo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que criou várias comissões para a avaliação dos livros didáticos, na busca de melhor qualidade da educação e que em outras medidas estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição dos livros didáticos em todo o país. Constituindo assim uma das mais relevantes políticas públicas da área da educação do Brasil.

Nos anos 1990, de acordo com Miranda (2004), por limitações de orçamento, os Livros Didáticos são restringidos somente até a 4ª série do Ensino Fundamental (atualmente a 5ª ano). A Reforma curricular, ocorrida em 1991, nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, exige que os novos livros correspondam às atuais exigências de uma Educação do século XXI, na qual o conhecimento, os valores, a capacidade de resolver problemas e aprender, assim, o ensino e o livro didático não pode continuar como fonte de conhecimentos a serem apenas transmitidos pelo professor, a fim de serem memorizados pelos alunos.

Em 1995, com a volta de mais investimentos para a Educação, a distribuição dos Livros Didáticos no Ensino Fundamental volta a acontecer normalmente. Já em 1996, forma-se uma comissão que começa a avaliar os Livros Didáticos, para orientar a escolha dos exemplares, fato este que ocorre até os dias de hoje. Destacamos nesta década também, uma comercialização dos Livros Didáticos de História e Geografia no ano de 1997 pelo Governo Federal, acoplados aos já existentes, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Ananias (2008) aponta que após o ano 2000, são desenvolvidos exemplares didáticos para alunos portadores de necessidades especiais, incluindo também a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, Atlas Geográfico, entre outros materiais, contribuindo para uma educação escolarizada mais acessível na qual os conteúdos escolares, colaboram conjuntamente para as aulas. O PNLD era voltado para atender os alunos do Ensino Fundamental e após sua ampliação em 2002, passou também a atender os alunos do

Ensino Médio. O programa atualmente atende também a Educação de Jovens e Adultos e conta ainda com algumas variantes, destinadas à compra de dicionários, livros paradidáticos e de literatura, além da formação de bibliotecas voltadas para os professores.

O principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento: anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

A produção de livros no Brasil é regulada em grande medida pelo PNLD. Os Editais elaborados pelo Ministério da Educação, anualmente, com a assessoria de especialistas das diferentes áreas de conhecimento, apresentam critérios de avaliação das obras e orientam editoras sobre o que deve e o que não pode estar presente nos livros, de alguma forma traçando um modelo ideal de livro didático e, conseqüentemente, definindo também o que se espera que professores da rede pública ensinem

Com relação ao tratamento escolar das fontes históricas na disciplina de História, o edital do PNDL 2017 no qual o livro didático está em vigor até o ano de 2019, traz algumas considerações. Conforme o edital a História não se resume a uma apresentação explicativa dos fatos do passado o historiador conhece, interpreta e explica o mundo de acordo com a leitura que faz, em cada contexto definido, das fontes que funcionam como vestígios da presença humana no tempo. As fontes implicam modos de ver, anunciam determinadas visões da realidade, sempre dependentes da condição enunciativa de seus sujeitos narradores e das operações que atravessam sua guarda e veiculação. Ler uma fonte, portanto, significa ler suas intencionalidades, seus sujeitos enunciativos, sua temporalidade. Ao mesmo tempo, isso significa, também, projetar o próprio livro didático como fonte, o que redefine todo o seu potencial de uso na sala de aula.

É fundamental a compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas. (Edital PNLD 2017, p.26).

De acordo com o trecho extraído do documento de 2017, nota-se que há uma forte presença dos postulados da Nova História, principalmente no que se refere a importância da compreensão do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas. Para o componente

curricular História, o Edital 2017 indica que será observado na obra quatro eixos acerca do tratamento das fontes, a saber:

A função ilustrativa e favorecedora do acesso ao conteúdo dos livros por parte do jovem/A diversidade de gêneros textuais disponíveis para o trabalho didático/ A natureza e a densidade da orientação metodológica ao docente/O favorecimento da compreensão do procedimento histórico, por meio de orientações metodológicas precisas ao estudante. (Edital PNLD 2017, p.27).

Dessa forma, os quatro eixos devem estar articulados para assim disponibilizar o acesso às fontes, contemplar uma diversidade de tipos e de gêneros textuais, o que favorece o estímulo à atividade de leitura e de interpretação. Como também a orientação adequada ao docente no tocante ao uso e à exploração de tais fontes, e uma densidade metodológica no tocante ao tratamento das fontes postas para o estudante, o que favorece a compreensão do procedimento histórico e, conseqüentemente, potencializa a formação histórica do estudante.

Segundo Caimi (2008) as fontes históricas no PNLD, não aparecem mais com um caráter ilustrativo ou comprobatório que possuíam antigamente nos manuais didáticos. Nas versões mais atuais as fontes imagéticas, assim como nos PCNs, são entendidas como parte dos objetivos dos textos, devendo ser contextualizadas, com legendas que permitam a identificação temporal e espacial da fonte. Isso é relevante ao relacionar à construção do conhecimento histórico, dando materialidade às discussões historiográficas atuais.

Visto resumidamente o processo histórico e o que o Edital do PNDL 2017 aborda sobre o tratamento de fontes históricas que agora iremos pontuar alguns autores que falam da importância dessa ferramenta pedagógica no ensino de História. Para isso, destacamos Frison (2009) que afirma que o livro didático confere importância para a aprendizagem dos alunos, mas para isso deve contar com esforços de professores e estudantes para que ele seja utilizado de forma a possibilitarem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, com isso se faz necessário que professores e alunos utilizem o livro didático como auxiliador de ensino-aprendizagem, pois, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma "fonte viva de sabedoria" (FRISON, 2009, p. 20) .

Para Silva (2013) o livro didático é uma das ferramentas mais importante no ensino de história:

A disciplina de História, como uma importante área de saber por meio do livro didático, pode oferecer ao professor a possibilidade de aulas direcionadas para uma reflexão sobre os mecanismos de dominação que surgem nesse tipo de documento. Pode, também, estabelecer uma única vertente, sem a perspectiva de modificação ao longo de uma aprendizagem. Deste modo, sendo o livro didático um material portador de saberes específicos para as disciplinas e para

a organização das aulas e ao mesmo tempo, instrumento de consulta para o aluno, é necessário que o professor não transfira todas as suas ações e pensamentos para esse material didático, transferido, discretamente, também uma forte carga ideológica. (SILVA, 2013, p.05).

Nessa perspectiva, o professor poderá auxiliar em discussões vinculadas não somente a análise de fatos passados, mas também à tentativa de explicar ou entender o sentido que o passado nos traz para o presente, sendo capaz de se fazer uma projeção ao futuro, sendo imprescindível a sua reflexão, por isso a reflexão a respeito das fontes históricas que o livro possui e a forma que os alunos assimilam é fundamental para saber se o que foi ministrado conseguiu internalizar, aprendido pelo aluno.

Conforme Ananias (2008) como uma importante área do saber, espera-se que por meio do aporte oferecido pelo livro didático de história, as aulas de História sejam direcionadas para uma reflexão sobre os mecanismos dominantes que contribuem para o desenvolvimento dos relacionamentos sociais, assim como as ações de exclusão e dominação, que surgem em nossos conteúdos didáticos e estabelecem uma única vertente, sem a perspectiva de modificações ao longo de uma aprendizagem.

Frison (2009) afirma que o livro didático assume papéis diferentes para o estudante e para o professor. Através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula, para o estudante, o livro didático é um dos elementos determinantes da sua relação com a disciplina. A forma que o professor utiliza para orientar o estudante quanto ao uso do livro didático é importante, pois, como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras e entendimentos.

O autor aborda ainda que o livro didático deve ser utilizado como uma fonte de busca de novos saberes/conhecimentos e não só para resolverem os exercícios. Para os estudantes este recurso é uma fonte que auxilia na aquisição de conhecimento e buscado significado do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral leva o estudante a compreender a relevância e utilizar o conhecimento para entender os fatos, tendências, fenômenos, processos que o cercam. Contextualizar o conhecimento no seu próprio processo de produção é criar condições para que o estudante experimente a curiosidade, o encantamento da descoberta e a satisfação de construir o conhecimento com autonomia, construir uma visão de mundo e um projeto com identidade própria.

### **1.3 O uso de fontes históricas em sala de aula: a produção do conhecimento histórico**

Os primeiros dois tópicos deste capítulo apontaram elementos presentes na literatura e políticas públicas no que se refere ao Ensino de História relacionados ao uso das fontes históricas. Neste último tópico do primeiro capítulo, foram articulados elementos que sustentam a ideia defendida pelos pesquisadores do Ensino de História, de como as fontes devem ser incluídas e trabalhadas nas aulas.

Segundo Siqueira e Quirino (2012) o pensamento a respeito do sentido do conhecimento histórico pode ser feito pelo docente através de indagações direcionadas aos alunos a respeito de imaginarem como seriam difíceis suas vidas sem o necessário entendimento do passado, levantando fatos atuais que foram possíveis mediante manifestações ocorridas no passado. É de fundamental importância, de acordo com as autoras, desenvolver nos discentes a reflexão crítica da dinâmica histórica de forma a elucidar e debater problemáticas dos acontecimentos.

Siqueira e Quirino (2012) acreditam que a partir de procedimentos metodológicos inovadores e diversificados o professor conseguira fazer com que os alunos se interessem pelas aulas tendo assim um maior aproveitamento sobre o conteúdo estudado. Afirmam que, haja vista as mudanças ocorridas nos últimos tempos, como exemplificam a forma dos pais educarem os filhos, é de suma importância que o professor reveja suas práticas pedagógicas adequando-se de acordo com a clientela atendida.

As autoras incentivam ainda abordando que para evitar que o ensino de história continue a ser visto como entediante e mais uma matéria no currículo escolar a ser cumprida sem achar sentido algum para os educandos pois, muitas vezes os docentes obstinam-se em repetir os assuntos como se fossem prontos e concluídos é necessário que os mestres reflitam a respeito de suas práticas pedagógicas adaptando a sua maneira de ensino a algo que seja prazeroso tanto para professor quanto para alunos.

De acordo com Bento (2013) trazer conteúdos históricos atualmente, assim como pensar a educação histórica em uma sociedade no início do século XXI, faz com que o educador tenha que ir muito além do que era ensinado tradicionalmente nos currículos das escolas, em especial na disciplina de história nas décadas passadas, pois os ensinamentos trazem sempre junto a seus conteúdos orientações formativas ao indivíduo. Dessa forma, para se pensar o ensino de história hoje deve-se vencer o desafio de criar novas maneiras de formar e capacitar às novas gerações de nossa sociedade, considerando que é necessário trabalhar com as mentalidades de diferentes grupos sociais e com múltiplas informações que permeiam a vida social em uma época profundamente marcada pelo impacto de novas tecnologias que aceleram e dinamizam as relações entre pessoas, grupos e instituições, possibilitando um acesso múltiplo

e variável a fontes diversas de informação que também ajudam a compor a consciência histórica de grupos e de indivíduos.

Bento (2013) observa que o ensino de História deveria passar a ser algo que levasse o aluno a constituir mudanças em seu pensamento, fazendo com que seja necessário dar-se mais importância ao ensino a ele proposto, assim o professor é o autor desse contexto que direciona o aluno a inserção de novas ideias e novos caminhos, como uma prática racionalmente orientada, o ensino de história deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo, e afirma ainda que se o professor como peça chave dessa prática racionalmente orientada não estiver em plena interação com os objetivos do ensino de história, o processo de aprendizagem histórica, fica comprometido, e as aulas perdem o seu sentido formador.

Schmidt e Cainelli (2004) coloca que aulas expositivas de história “verdadeira”, com conteúdos prontos e acabados, distantes da realidade do aluno, apenas reproduzem uma visão da história tradicional. Nesta visão, o passado aparece como processo único, homogêneo linear, periodizado arbitrariamente, cheio de estereótipos, preconceitos e maniqueísmos que impedem o raciocínio histórico dos indivíduos, de alunos de professores. Como afirma o autor os conteúdos da historiografia tradicional não devem ser esquecidos, mas sim, permitir ao aluno que se construa como um sujeito histórico, a partir da utilização adequada das fontes relacionar esse presente como o passado, criticar, debater, analisar, refletir, enfim, que se inclua, se insira como um um aluno crítico-reflexivo.

O professor de História deve auxiliar o discente a adquirir os instrumentos de trabalho, a ter conhecimentos necessários para aprender História, Schmidt e Cainelli destacam:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido com um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para aprender história” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal. (SCHMIDT E CAINELLI, p.03)

A sala de aula não deve ser apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, porém o lugar onde se institui uma analogia em que interlocutores constroem significados e percepções. “Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável significado da

relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p.03) desse modo, na sala de aula demonstram de modo mais explícita os dilaceramentos do ofício de professor e os impasses as relação pedagógica.

O ensino de História torna-se fundamental para a compreensão dos fatos históricos e para a sua articulação com a história/realidade presente, uma vez que o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado. Nesse sentido, o ensino de História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Em suma, ensinar história é agir em função de metas e objetivos conscientemente perseguidos no interior de um contexto de atuação educacional, permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino.

Segundo Jesus (2009) para a utilização de diferentes documentos em sala de aula são muitos os caminhos possíveis de seguir visando ao debate que não se prenda apenas aos livros didáticos. Nesse sentido, a utilização de instrumentos como recortes de jornais e/ou análise de cronistas poderão constituir-se em importantes elementos a serem explorados nas aulas. É cada vez mais frequente o uso de documentos em livros didáticos. Entre outras coisas, a leitura e a pesquisa dos documentos encontrados em livros didáticos permitem que o aluno possa compreender alteridades e ampliar seu vocabulário, além de melhor interpretar imagens, tabelas, sons, dentre outros. Para que esteja habilitado a fazê-lo, deverá ser ensinado e dispor de conhecimentos específicos para a leitura e interpretação de tais linguagens.

Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que existem duas interpretações para o sentido da palavra documento no ensino da História. Na primeira interpretação, é visto como “suporte informativo” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90), nesta condição são identificados como material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. Na segunda, o documento quer dizer “fonte”, ou seja, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de serem exploradas pelo historiador.

A historiografia contemporânea provocou uma renovação no conceito de documento histórico, conforme Schmidt e Cainelli (2004) a ideia de documento como matéria inerte foi contestada pelos historiadores e o documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens sendo considerado um indício, testemunha do passado, que fala quando é questionado. Essa nova concepção de documento histórico para Schmidt e Cainelli quer dizer para que sejam repensados o seu uso em sala de aula:

A sua utilização é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas

facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 94).

Como vimos, o uso das fontes históricas em sala de aula é algo relevante para o processo de ensino e aprendizagem visto que é um método de ensino, os docentes devem assumir uma nova postura em que sejam incorporadas em suas aulas indagações e problematizações com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.

Pinsky (2005) traz a definição de fontes históricas “são todos os materiais, dos quais os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes e técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos” (PINSKY, 2005, p.7). Dessa forma, o acervo das fontes históricas que podem ser exploradas é grande e variado, no entanto a autora alerta para o cuidado com a autenticidade, a autoria, a datação, e outros elementos, pois cada tipologia de fontes tem uma metodologia de análise específica e apropriada para aquele material. Para Pinsky (2005) é preciso investigar as condições em que cada documento foi produzido, o seu propósito, para quem foi produzido, contextualizando o documento a ser analisado.

Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que ao se trabalhar com as fontes históricas em sala de aula é necessário primeiro que o professor saiba identificar qual é o tipo de documento que irá trabalhar com seus alunos, pois existem documentos que são denominados de fontes primárias e, outros, fontes secundárias. O primeiro passo, conforme as autoras, é importante que o aluno saiba identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária e como a forma como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material, arqueológica, entre outras. Depois disso é fazer o aluno formular questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?” (...) (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 96).

Schmidt e Cainelli (2004) elaboraram o Quadro 1, conforme descrito abaixo, com as fontes primárias, chamadas assim por serem testemunhas do passado que se caracterizam por ser de “primeira mão” ou contemporâneas dos fatos a que se referem.

**Quadro 1:** Tipologia de fontes primárias

<b>Quadro 1: Tipologia de fontes primárias</b>
<b>Fontes materiais:</b> utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros.
<b>Fontes escritas:</b> documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias,

diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo.
---

<b>Fontes visuais:</b> pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros.
---

<b>Fontes orais:</b> entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio e fitas cassete, por exemplo.
---

**Fonte:** SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 96-97.

Quanto as fontes secundárias Schmidt e Cainelli (2004) denominam de registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. As autoras exemplificam esse tipo de fontes como aquelas explicações do professor de história em sala de aula, os livros didáticos, os mapas históricos, os gráficos, entre outros.

No que concerne ao uso de fontes no ambiente escolar Bittencourt (2008) apresenta um caminho possível no processo de análise e comentário de um documento. Primeiramente, a autora indica: descrever o documento, destacando as principais informações nele contidas; mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos; para, a partir disso, explicar o documento, associando informações e saberes; depois situar o documento em relação ao seu autor, identificar a natureza do documento e explorá-lo, e por fim exercitar a crítica do documento identificando os limites e conexões possíveis.

Depois de identificado o tipo de documento que se está utilizando em sala de aula, Schmidt e Cainelli (2004) complementa esse raciocínio, ao abordar que o docente deve esclarecer questões acerca do documento, como palavras cujo significado seja desconhecido, construções gramaticais e frases que possam ser mal compreendidas. Interessante salientar que para cada tipo de fonte existe uma maneira adequada, proposta pela bibliografia acadêmica, de como se trabalhar em sala de aula.

As fontes escritas são relevantes ao estimular questões sobre um determinado conteúdo da História. Para compreender os aspectos sociais que possibilitam o conhecimento do contexto descrito pelo locutor, um importante aspecto metodológico utilizado seria a realização de uma análise da fonte, como sugere Bittencourt (2011), abordando questões como: Para quem o autor escreve? Qual a sua intenção? Qual a finalidade do documento? O que ele é capaz de informar? Sendo assim, todas as questões que permeiam uma análise estrutural e de conteúdo da fonte possibilitam delimitar a problemática dessa aplicação.

As fontes escritas utilizadas em sala de aula são bastante diversificadas, os docentes podem trabalhar por exemplos com jornais e revistas deixando claro ao aluno que, não somente nas escritas, mas, nenhuma fonte é inocente, como colocam Silva e Alves (2010):

Trata-se de não aceitar o texto jornalístico como verdade, algo comum, mas de percebê-lo como testemunho histórico, carregado de subjetividade, como tudo o que é humano; de compreender sua importância social, incluindo os impactos na construção da memória, sem cair na ideia primária da “busca pela verdade histórica”, alimentando a busca de “visões multifacetadas” sobre a história, de entendê-lo como resultado da visão do mundo, da interpretação da realidade de quem o produziu. (SILVA e ALVES, 2010, p.29-30).

Como vimos, devemos alertar os discentes quanto ao cuidado ao se trabalhar com esse tipo de fonte, a análise das fontes escritas deve ser conduzida problematizando o que está escrito questionando o que nele vem sendo informado, pois o que está enfatizado no conteúdo que está abordado pode tender a posicionamentos favoráveis ou contrários e o aluno orientado pelo professor deve identificar isso.

A utilização de fontes escritas no contexto da sala de aula de História, como afirma Bittencourt (2011), contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, pois os aproxima da época estudada, na medida em que a compreensão de elementos contidos na fonte possibilitam a compreensão do contexto e dos aspectos sociais que envolvem aqueles indivíduos e, também, dinamiza o ensino, favorecendo ainda um maior envolvimento dos alunos na aula. A metodologia do trabalho do professor é relevante ao problematizar o conhecimento considerando o aluno como sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem.

Corroborando com a pesquisadora Bittencourt (2011), Schmidt e Cainelli (2004) também citam que seus usos auxiliem o aluno a ter contato pessoal e próximo com realidades passadas, reduzindo assim a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e de outras experiências descritas no discurso didático:

Sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p.94)

Assim, as autoras destacam a presença e importância dos documentos em sala de aula, ressaltando a necessidade de repensar seu uso dada as potencialidades do documento, dentre elas a aproximação dos acontecimentos do passado ao tempo do aluno.

Quanto ao uso das fontes imagéticas ou visuais, Araújo e Santos abordam que as imagens não devem ser somente observadas, mas também devem ser “lidas” (ARAÚJO e SANTOS, 2007, p. 6). Quando os autores falam que as imagens precisam ser lidas, significa que é necessário ter conhecimentos para se analisar uma determinada imagem.

Silva (2007), parafraseando Burke, afirma que através das imagens, é possível ler as estruturas de pensamentos e representações de uma determinada época. Os docentes devem tomar a iconografia (pinturas, charges, caricaturas, mapas) como registro histórico e, assim, indagar as fontes em busca de respostas sobre o passado, não devem conceber a “história em si”, ou “o espelho da realidade” e sim como um objeto elaborado historicamente pelo homem na sociedade e, portanto, um objeto que precisa ser analisado dentro das suas especificidades.

De acordo com Silva (2007) o professor é orientado, primeiramente, a observar se a fonte é utilizada no manual didático como uma representação, para ilustrar um conteúdo ou corroborar com as ideias do texto. Depois disso, ele utiliza o mesmo procedimento que se usa com os documentos escritos, ou seja, traz indagações como: qual a finalidade com que foi produzida? Em que época foi produzida? Qual o seu valor para a sociedade estudada? O autor também orienta que o docente deverá observar quem produziu a obra, para quem a produziu, com quais intenções a produziu e quem consumiu a obra.

Segundo Silva (2007), para a análise e interpretação de uma fonte iconográfica, deve-se manter o mesmo procedimento realizado com as fontes escritas, em que os professores não podem conceber as fontes imagéticas como a história em si, ou o espelho da realidade e sim como um objeto elaborado historicamente pelo homem na sociedade e, assim, um objeto que precisa ser analisado dentro das suas especificidades.

Com relação as fontes orais elas passaram a fazer parte também do corpus documental sendo uma recente metodologia interdisciplinar. Pinsky (2005) coloca que a História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita, consistindo na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. As entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistadas, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (PINSKY, 2005, p. 155).

Pinsky (2005) destaca a importância e a complexidade das imagens e dos sons para o estudo e o conhecimento do passado:

As fontes audiovisuais e musicais ganham crescentemente espaço na pesquisa histórica. Do ponto de vista metodológico, são vistas pelos historiadores como fontes primárias novas, desafiadoras, mas seu estatuto é paradoxal. Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de

eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, dramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais a objetos que lhe são exteriores. A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Tanto a visão objetivista quanto o estigma subjetivista falham em perceber tais problemas. (PINSKY, 2005, p. 235-236).

A perspectiva aponta pela autora é de um conjunto de possibilidades metodológicas pautadas por uma abordagem frequentemente enfatizada por historiadores especialistas em fontes de natureza não-escrita: a necessidade de articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais, ou seja, seus códigos internos de funcionamento e as representações da realidade histórica ou social nela contidas, ou seja, seu conteúdo narrativo propriamente dito.

Vimos a renovação do corpus documental e a forma como cada tipo de fonte exige tratamentos metodológicos específicos, no entanto é interessante salientar a perspectiva apresentada por Schmidt e Cainelli (2004 que não se objetiva tornar o estudante um mini historiador, mas que ele ao observar, descrever, comparar e analisar documentos, seja capaz de estabelecer relações e representações entre diferentes temporalidades, numa experiência possível de leitura de mundo.

A introdução desses recursos no ensino de História, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004) é uma forma de dinamizar as aulas fugindo do padrão de aulas expositivas em que o professor motiva o aluno para o conhecimento histórico, para a lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira tornando o ensino menos livresco. O documento passou a ser instrumento didático para o professor porque ajudaria a tirar o aluno de sua passividade.

Dentre as ações, citadas por Schmidt e Cainelli (2004: 104 – 105), o professor deve induzir ao aluno é o de explorar todas as informações contidas no documento. Depois, confrontá-las com outras fontes, já que “os documentos podem ser utilizados para exemplificar uma parte da realidade histórica”, e isso os alunos devem ter claro. Por último, podemos empregar as fontes para construção de problemáticas onde o aluno possa desenvolver argumentos. Outra alternativa é usar as fontes para colher respostas de um problema, de modo que possibilite construir inferências e a rever representações já existentes.

As reflexões aqui discutidas sobre o ensino de História e a utilização de fontes históricas em sala de aula foi indispensável para a pesquisa de campo, que será apresentada posteriormente, realizada Unidade Escolar Maria de Carvalho da cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI pois, agora referenciados saberemos analisar melhor os resultados da pesquisa em

relação à inclusão de diferentes tipos de fontes em sala de aula de modo a promover a aprendizagem dos alunos, bem como dificuldades em tratar os documentos como fontes.

## **2 USOS DAS FONTES HISTÓRICAS NA AULA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Inicialmente pontuaremos sobre a caracterização da pesquisa e apresentação dos sujeitos da pesquisa, para assim apresentarmos o registro e análise dos conteúdos de História nas aulas assistidas. Juntamente com o registro das aulas iremos abordar pontos relevantes aplicados no questionário com o docente os seus usos das fontes históricas. Assim, nesse capítulo trataremos de apresentar atividades, ações e reflexões de observação institucional, observação do trabalho do professor responsável pela disciplina de História, com descrição crítica do exercício da regência dos conteúdos históricos em sala de aula.

### **2.1 Cenário e Amostra da Pesquisa**

A Unidade Escolar Maria de Carvalho, sediada na Rua Lino Rodrigues, s/n número – Bairro Centro, zona urbana do Município de Santo Antônio de Lisboa- PI, CEP: 64640-000; faz parte da rede Pública Estadual jurisdicionada a 9ª Gerência Regional de Educação. Santo Antônio de Lisboa é um município brasileiro do Estado do Piauí, localizado no Sudeste Piauiense. Dista a cerca de 342km da capital piauiense Teresina, com uma área geográfica de 387,402 km<sup>2</sup>. Limita-se ao norte com Pimenteiras, ao Sul com Geminiano, ao Leste com Francisco Santos e Oeste com São Luís do Piauí, Bocaina e Sussuapara.

A Unidade Escolar Maria de Carvalho atualmente presta atendimento a uma grande maioria das famílias residentes nesta cidade. A maior parte dos pais e responsáveis pelo alunado possui baixo poder aquisitivo e tem como fonte de renda o trabalho rural, mas também existem trabalhadores de outras áreas. A referida escola oferece à população as modalidades de Ensino Fundamental II e Médio que funcionam com muito sucesso e participação da família e da comunidade na escola integrados para a inovação das práticas pedagógicas e educação como um todo. A escola é bem estruturada com oito salas de aula, diretoria, secretaria e sala para os professores, dois banheiros, um pátio, uma biblioteca, um laboratório de informática, um de ciências e uma quadra de esporte escolar ideal para o desenvolvimento de práticas esportivas e demais eventos comemorativos que a escola necessite usufruir.

As salas de aulas os espaços são suficientes para acomodar todos os alunos, possui dois (02) ventiladores, as salas têm piso industrializado, teto de telhas em bom estado, as instalações elétricas e hidráulicas são embutidas e estão em bom estado de conservação, as portas e janelas são de ferro. A escola dispõe de Livros Didáticos, Paradidáticos, Quadros de acrílico e alguns kits pedagógicos. A Unidade Escolar Maria de Carvalho participa do PNDL, aderiu formalmente, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A amostra foi feita com o docente da Unidade Escolar da área Ciências humanas, formado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí, Lato Sensu em História Geral e efetivo que compõe o quadro do Ensino Fundamental II e que leciona as disciplinas de História, Artes e Geografia. Os sujeitos da pesquisa são o professor e os alunos do 7ª ano. Utilizamos o nome Batista como fictício do professor para preservar sua identidade. A escolha do docente da referida unidade deu-se a prioridade ao tempo de atuação do mesmo, são 08 anos de ensino no mesmo colégio (e 10 anos de atuação a profissão), e por ele ser o único efetivo da disciplina de História na escola, no questionário foi perguntado o porquê da escolha de ser professor, e o seu relato foi que tinha um sonho de ser docente desde criança e isso foi fundamental na sua escolha, se dedicou “aos estudos e sua vida a profissão, árdua e

cansativa, mas de grande relevância para a sociedade, fazendo dela sua forma de sobrevivência”(BATISTA, 2019). O docente Batista para ocupar a sua carga horária tem que pegar outras disciplinas para completar.

Em relação a escolha da turma do 7<sup>a</sup> ano foi entrado em consenso com o docente pois, esses eram os horários disponíveis para observação das aulas. É sempre bom levar em conta a questão social, econômica e cultural de onde a pesquisa foi feita, conhecer o contexto ajuda a entender quais acontecimentos são habituais e quais são fatos isolados. São discentes que possuem uma condição econômica baixa, a maioria vão à escola de ônibus e alguns a pé, eles não levam e compram lanches comendo o que é servido na escola, que pode variar desde macarronada com sardinha até pão com algum recheio. Nossa intenção com esses alunos foi de, além de observar e mostrar o comportamento deles nas aulas, também nos atentarmos a postura do professor como agente mediador das fontes históricas em sala de aula e motivação para estes alunos buscarem a aprendizagem através dos usos das fontes históricas. É uma turma bem participativa em que a grande maioria demonstra ser História a matéria favorita. Em um primeiro momento de análise, notamos que os alunos estabelecem uma relação com a História em que não focam apenas nos fatos históricos, mas sob sua própria perspectiva compreendendo as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Optou-se por ser apenas uma única turma dado a extensão do tempo que seriam 3 meses de observação.

Assim, portanto, adentramos agora nossas reflexões como uma forma de conhecer a realidade das práticas pedagógicas de uma escola da rede de ensino estadual de Santo Antônio de Lisboa-PI. Esperamos com este trabalho contribuir como exemplo de vivência formativa prática para futuros estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí, como também contribuiu para uma mudança no ensino da Unidade Escolar Maria de Carvalho, pois compreendidas as causas, ajudou professores a reverem sua prática pedagógica, já que falhas podem ser encontradas no método e técnicas do ensino- aprendizagem, assim ao adotar outra postura pedagógica o professor pode modificar suas aulas, adotando atividades estimulantes e interativas.

## **2.2 As fontes históricas no livro didático Projeto Teláris**

O livro didático no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História é expressiva, sendo por vezes o único material didático utilizado pelos milhares de professores e estudantes das escolas públicas brasileiras. Conforme Bittencourt (2013), o livro didático de

História possui centralidade nos debates acadêmicos, sendo objeto de avaliações contraditórias, fato que contribui para demonstrar sua supremacia no cotidiano escolar. O papel do livro didático na escola é variável, sua utilização passa pela intervenção de alunos e professores que realizam práticas diferentes de leitura e trabalhos escolares. “Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.” (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

Para além do conteúdo e da proposta pedagógica apresentada no livro, o papel do professor no cotidiano da sala de aula não pode ser desconsiderada. Como bem afirma Bittencourt:

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2013, p. 74).

Entende-se que a sala de aula é lugar de diferentes saberes, de variadas formas de ensino-aprendizagem e que a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico depende, especialmente, da concepção de ensino de História que embasa a prática dos professores dessa disciplina escolar. Bittencourt (2013) questões como essa precisam ser levantadas considerando que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas.

O livro adotado na escola Estadual é do PNDL 2017, Projeto Teláris dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, 2.ed. Faz parte de uma coleção publicada pela editora Ática. O componente curricular é abordado na coleção pela perspectiva da história cronológica linear e integrada acerca de acontecimentos da Europa, da América, da Ásia, da África e do Brasil, com a organização das unidades por eixos conceituais. É uma coleção que se destaca pelo tratamento metodológico orientado pelos documentos históricos, principalmente as fontes imagéticas, exibidas de formas variadas por meio de fotografias, de pinturas em paredes, de afrescos, de iluminuras, de ilustrações, de gravuras, de charges e outras. O trabalho com fontes variadas nos textos e nas atividades é pensada para promover, por diferentes estratégias, a leitura e a percepção da historicidade que permeia a criação delas, bem como as possibilidades de seu uso na construção do conhecimento histórico.

O livro do 7º ano contém 288 páginas, com quatro unidades subdivididas em dois, três ou quatro capítulos divididas em: Unidade I. Território e governo: Os árabes e o islamismo.

Nos tempos do feudalismo. As monarquias nacionais. II. Tolerância: Renascimento e Reforma: a Europa em transformação. As Grandes Navegações. A África subsaariana. América espanhola: conquista e colonização. III. Trabalho: Os indígenas e o começo da colonização. Africanos na colônia portuguesa. A produção de açúcar e os holandeses. IV. Deslocamentos populacionais: Expandindo as fronteiras na América. A corrida do ouro.

Cada volume se inicia com a seção *Conheça seu livro* e o *Sumário* e se encerra com a seção *Como se faz*. As unidades se iniciam com a seção *Ponto de Partida* e sempre terminam com a seção *Ponto de chegada*. Os capítulos estão organizados em um texto básico com muitas imagens e duas seções de atividades fixas: *Esquema-resumo e Atividades*. Os textos são entrecortados por seções variadas, como: *Enquanto isso...*, *Raio X*, *Olho Vivo*, *Imagem condutora*, *Você sabia?*, *Passado presente*, *As palavras têm história e Conexões*. O Glossário e a Bibliografia são dispostos ao final de cada volume.

Os eixos conceituais do manual didático, visam dialogar com temas da contemporaneidade ou trabalhar com conceitos mais específicos do contexto histórico estudado. Como exemplo podemos citar o conteúdo visto sobre a Unidade “Renascimento e Reformas Religiosas” em que o docente se apropriou das imagens do livro (Imagem 1) e fez um questionamento com seus alunos sobre os seguintes pontos a fim de promover o debate inicial da contextualização: 1 - O que para você é ser fiel? 2- Em quais momentos da vida humana a fidelidade está presente? 3 - Em cada uma das imagens, como a fidelidade é apresentada?

**Imagem 1:** Para você, o que é ser fiel?



**Fonte:** Livro Didático Projeto Teláris 7<sup>a</sup> ano, Crédito das imagens Wikimedia Commons e Luis Nóbrega, pag. 145.

Foi um momento importante para valorizar as percepções trazidas pelos alunos e conduzi-los para o entendimento de que ser fiel é ter compromisso com algo ou alguém de forma verdadeira. O docente Batista estimulou-os a partir desta compreensão a compartilhar exemplos próximos. Valorizou os relatos trazidos por eles no intuito de que percebam a existência de várias percepções sobre o que é ser fiel. A fim de preparar os alunos para as outras etapas, estimulou-os a pensar sobre o que é ser um fiel no plano religioso.

Os eixos enfatizam a leitura de documentos históricos sejam eles escritos, iconográficos, materiais, visuais, sonoros mobilizam estratégias para articulação das relações passado-presente e fomentam os saberes prévios dos alunos. O trabalho interdisciplinar encontra-se nas orientações diretas de algumas atividades. Em seu conjunto, a coleção do Projeto Teláris privilegia o conceito de fonte histórica de Marc Bloch e mobiliza operações metodológicas permanentes com uma expressiva diversidade dessas fontes, tais como documentos oficiais, jornais, diários, cartas, charges, pinturas, quadrinhos, dentre outras. Investe-se, principalmente, nas fontes iconográficas, no sentido de reconhecê-las como representações do passado.

O livro tem uma proposta didático-pedagógica, em que impulsiona o uso de estratégias e de metodologias pertinentes como as seções que trazem textos, imagens estimulantes sobre os conteúdos estudados e a discussão de temas. Exemplificando isso com o que foi observado nas aulas, o docente Batista se apropriou dessas estratégias ao possibilitar ao aluno o cruzamento de fontes para que eles se aproximem do trabalho do historiador, na aula sobre o Renascimento ele solicitou uma atividade em grupo e os discentes levaram as principais obras de cada autor dessa renascentista fazendo com que ampliasse os horizontes e confrontassem o que encontraram com o manual didático. Outra proposta do livro didático é à construção do conhecimento histórico, enfatizando o trabalho com fontes de diversas naturezas, nos textos e nas atividades. Extrapola-se, assim, um ensino de História que privilegie apenas a memorização de temas/conteúdos, avançando na direção de uma proposta que possibilita a construção de um conhecimento capaz de promover o entendimento do mundo contemporâneo e o posicionamento crítico frente a ele.

O Projeto Gráfico-editorial do Projeto Teláris traz textos básicos dispostos de forma clara e objetiva, com imagens diagramadas em cores vibrantes e atrativas. As inúmeras imagens dispostas ao longo dos volumes são claras, de boa qualidade e retratam a diversidade étnica da população brasileira, de gênero, sociais, regionais e culturais do país. Favorece a leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e pode auxiliar na promoção de um trabalho adequado na sala de aula. As imagens são acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia, contribuindo para que os alunos as compreendam como fontes históricas que os auxiliam no entendimento da disciplina.

### **2.3 O uso das fontes históricas na aula de História do 7º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar**

Este tópico de observação do trabalho docente foi pensado a partir de dados colhidos em um roteiro de observação do trabalho docente e também de um questionário preenchido com dados cedidos pelo Professor de História da Unidade Escolar Maria de Carvalho, já que a pesquisa tem como metodologia o diário de campo que consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia em que são anotados todas as observações de fatos concretos, acontecimentos, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Essa ferramenta foi utilizada pois facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

Os meses de observação foram Maio, Agosto e Setembro de 2019, em que aconteciam duas aulas por semana. O docente de história é qualificado e se mostra bastante atencioso com os alunos, que embora possuindo recursos básicos disponíveis na escola, não se intimidava e usava vários métodos dinâmicos e criativos de fontes históricas como explicação das aulas no datashow com análise de mapas, imagens, canções de letras de músicas, instigando ao aluno a também busca de fontes históricas de trechos de obras renascentistas fora da sala de aula, pesquisa sobre os principais vestígios históricos das inovações tecnológicas das Grandes Navegações dentre outros mas que sempre estimulava a crítica a seu alunado, chamando atenção dos mesmos, tornando a aula muito mais proveitosa. Discutindo o conteúdo, se apropriando das imagens que o livro didático fornece para melhor entendimento do conteúdo. Ao ser questionado sobre os espaços de busca de conhecimento Batista afirmou que utiliza a biblioteca da escola pois é “um espaço de sociabilidades onde são discutidas e buscadas as fontes que lá fornecem”. (BATISTA, 2019).

A turma do 7º ano no geral se bem participava e ocorre uma interação profunda no processo de ensino e aprendizagem, o docente sempre estimula através de elogios, ocorrendo uma relação bem positiva entre eles. Na metodologia aplicada para desenvolvimento das aulas o docente, frequentemente, explica os conceitos históricos, fazendo a análise destes em sintonia com as respectivas realidades históricas em que eles se aplicam, quando o conteúdo ministrado era Renascimento em que conseguiu mostrar o contexto vivido que favoreceu o surgimento desse movimento, procurando esclarecer aos alunos como a história e seus vários reveses, é parte permanente e constituinte de nossas vidas, enquanto agentes suscetíveis às mudanças e às transformações do tempo, e, assim, problematizando não só os conteúdos da disciplina de história, o ofício do historiador, mas a própria condição humana (BLOCH, 2002).

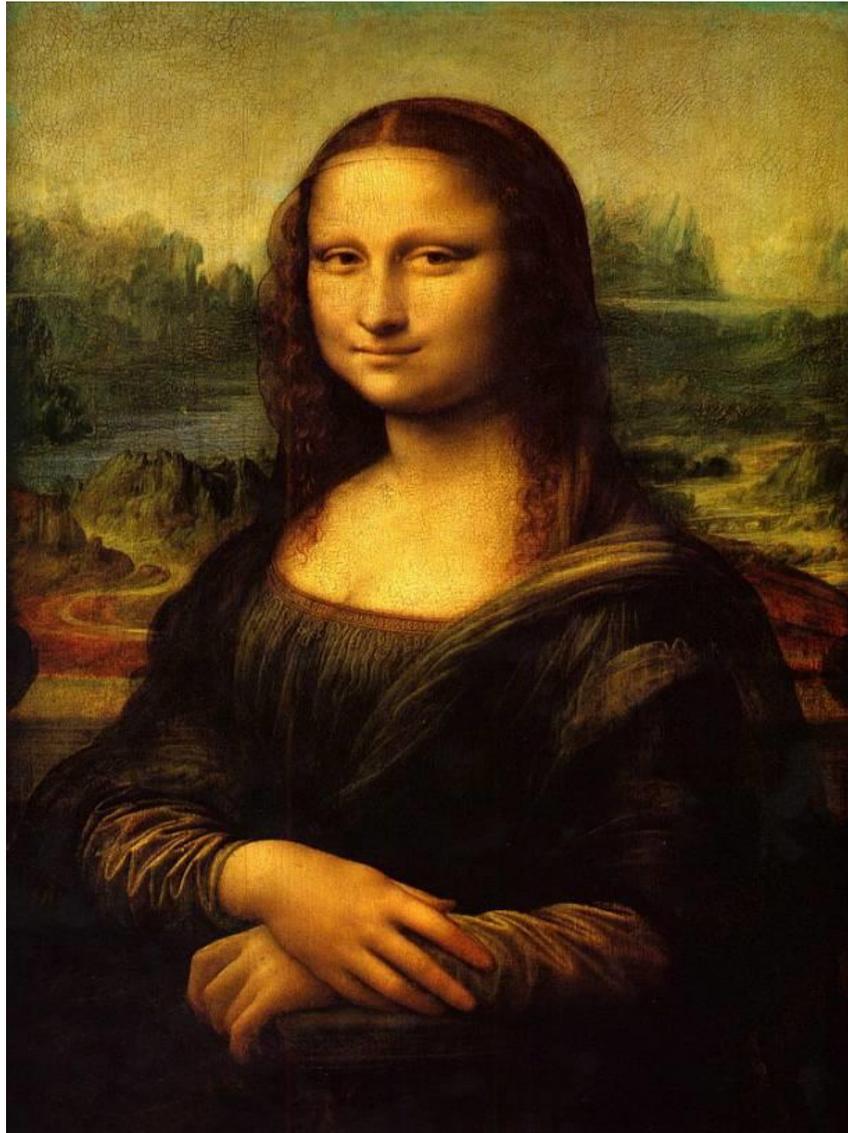
Apesar das limitações do tempo de duração das aulas o docente, com frequência, realiza junto com os alunos a análise de fontes históricas, tais como: imagens diversas, como pinturas, gravuras, xilogravuras charges e fotografias; como também, documentos escritos, por exemplo, jornais, manuscritos, cartas e letras de músicas. Dessa forma, o docente Batista afirma que as fontes históricas têm um papel importante no ensino de história, nas suas aulas são estimuladas indagações e problematizações do ensino de História “por meio de observações e análise sobre as fontes apresentadas levando a um debate entre alunos e professor e também por meio de produção de texto sugerida e estimulada pelo professor”. (BATISTA, 2019).

Como a turma do 7º ano era tranquila, o docente apresentou uma aula dinâmica que deu resultado significativo. O conteúdo do mês de Maio foi sobre o “Renascimento e Reformas Religiosas”, em que o docente iniciou a aula explicando o Renascimento cultural e científico

como um momento único na História, no qual a humanidade olhou para seu passado histórico e, a partir de certas condições políticas, econômicas e sociais, criou um mundo com novos valores. Lançou a pergunta à turma se eles conhecem alguns artistas ou cientistas da época do Renascimento europeu. Alguns estudantes responderam Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo, Galileu Galilei. Organizou no quadro acrílico os principais nomes que aparecerem no quadro, dividindo-os nas seguintes colunas: artistas, cientistas e filósofos, dentro e fora da Itália. Depois, se focou na explicação daquele que é considerado o principal nome do Renascimento: Leonardo da Vinci (1452 – 1519), afirmando que o artista italiano era também um grande cientista, inventor e escultor.

Abordou os seus conhecimentos de Da Vinci com a anatomia humana, que ele entendia de engenharia, matemática, música e arquitetura, mas mostrou no livro didático problematizando a imagem (IMAGEM 2) daquela obra que o deixou conhecido na sua produção artística – o quadro Monalisa – apresentando suas características e curiosidades, como exemplo os supostos argumentos e questionamentos que ele tenha levado mais de dez anos apenas para pintar seus lábios, que a identidade da Monalisa seja o próprio Leonardo da Vinci vestido de mulher poderia até mesmo ser verdadeira, pois os testes gráficos de computador revelaram que existe uma forte ligação entre as características da Monalisa e aquelas do autorretrato de Leonardo. Também os seus vários nomes, os franceses chamam-na de La Jaconde e os italianos de La Gioconda, que significa “mulher de coração iluminado”, apresentando que uma coisa que separa a Monalisa de outros retratos da época é o fato dela não usar joias. Leonardo também quebrou as convenções da época mostrando-a muito relaxada para uma pose tradicionalmente cerimoniosa e formal dentre outras informações repassados pelo docente que deixavam os alunos bem interessados em aprender. Nota-se que, o professor busca fontes além daqueles presentes no manual didático o que faz os alunos participarem e aprenderem mais nas aulas de História.

**Imagem:** Monalisa.



**Fonte:** Livro Didático Projeto Teláris 7ª ano, pag. 129.

Na aula seguinte o docente falou que quando pensa no Renascimento geralmente refere-se somente às artes deixando em segundo plano a produção científica da época. Então propôs que os alunos fizessem uma pesquisa sobre os principais avanços alcançados pela ciência durante o Renascimento como também os do Renascimento Literário explicando à turma que, em Portugal, o principal nome do Renascimento cultural foi Luís de Camões; na Espanha, Miguel de Cervantes; na França, François Rabelais; na Inglaterra, William Shakespeare, entre outros. Dividiu a classe em grupos e pediu para que realizem uma pequena pesquisa sobre as principais obras de cada autor. Em seguida, solicitou que cada grupo organizasse uma pequena apresentação baseada num trecho de uma das obras e apresentasse para o restante da sala semana seguinte. Infere-se a preocupação do docente em levar os alunos a pesquisarem mais

fontes históricas fora da sala de aula com o intuito de maior aprendizagem não se focando apenas naquilo no que o livro oferece.

Foram necessárias duas aulas de apresentação, os grupos explicaram para a classe quais foram os principais avanços obtidos pelo cientista que contribuíram para desenvolver a ciência na sua época. Mostraram também a importância dos renascentistas literários e a influência as obras desses autores na atualidade, apontando que muitas das obras citadas já foram adaptadas para o teatro e o cinema. Vimos, portanto que essa atividade foi de grande relevância pois, os alunos buscaram as fontes históricas de trechos das obras, o que foi de significado para saber buscar, investigar e interpretar esse tipo de fontes históricas.

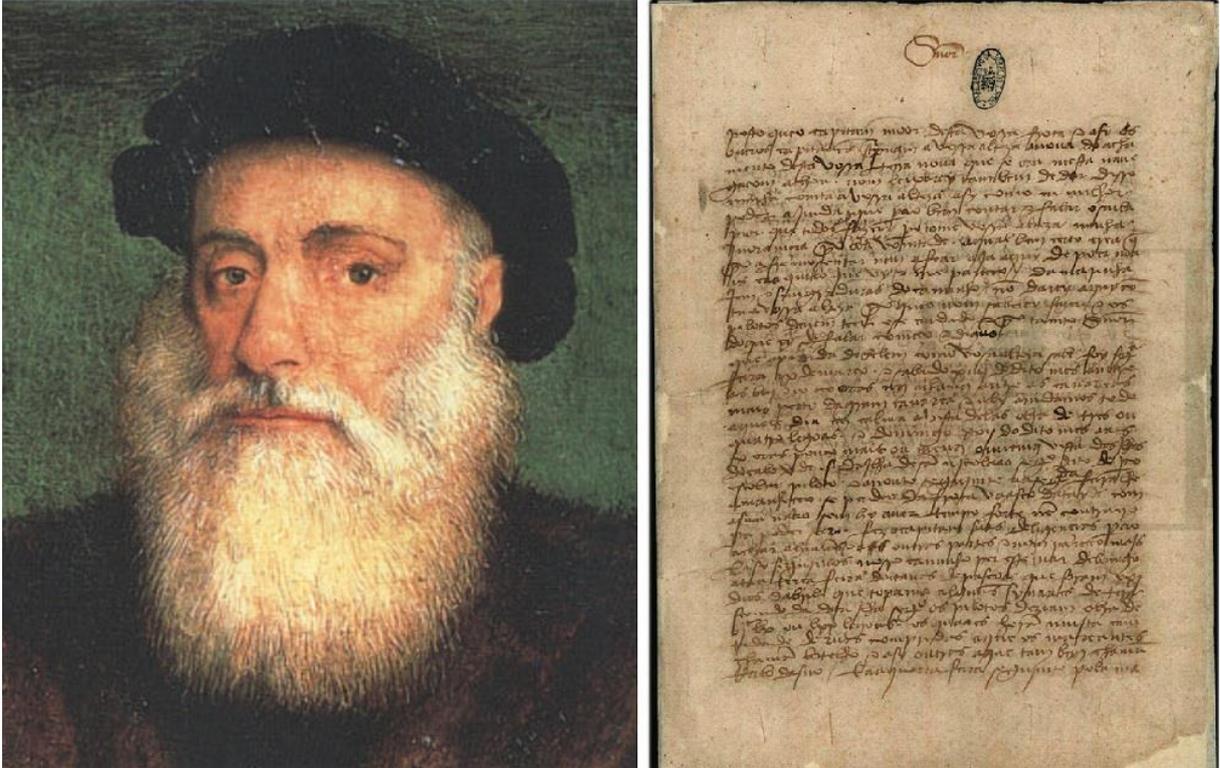
Na aula da semana seguinte, o docente explicou sobre as Reformas Religiosas contextualizando com a atualidade e problematizando “O que é ser fiel”, a compreensão da Reforma Religiosa a partir das Teses de Lutero problematizando também as indulgências, as críticas ao abuso papal e as ramificações do Cristianismo, se preocupou em estabelecer um paralelo entre o Renascimento e outro fato histórico da época que seria estudado no semestre seguinte: a expansão marítima e comercial europeia dos séculos XV e XVI. Perguntou aos alunos de que forma o novo mundo concebido pelos renascentistas ajudou os povos europeus a realizarem as descobertas do Novo Mundo. Eles ficaram calados e o docente foi atribuir valor ao antropocentrismo (explicando seu conceito), à busca pela explicação racional do mundo e às novas ciências e descobertas como algo muito importante. Nas aulas posteriores, foram destinadas apenas a exercícios do livro didático e propostos pelos docentes.

No segundo semestre de 2019, o docente inicialmente distribuiu um cronograma do mês de Agosto com as propostas que iria realizar. O conteúdo era “As grandes navegações”. Assim na primeira aula mostrou no livro a figura do encontro entre dois mundos (um moderno representado pela Europa, e outro colonial representado pelos índios) e debateu com eles o choque entre os dois mundos. Explicou os riscos das longas viagens marítimas mostrando os mitos que se construía em torno delas, ajudando-os a imaginar o que significava aquelas viagens para os aventureiros europeus do século XV e por fim, chamou atenção para o fato da não existência da fotografia, o que seria possível um animal marinho levasse as pessoas pensar que eram monstros.

Leu a Carta Pero Vaz de Caminha, mostrando a imagem (IMAGEM 3) dele e a carta em formato original que tem no livro didático, para enfatizar o registro de suas primeiras impressões sobre a terra descoberta. Pontuamos assim, que o docente explorou bem as fontes históricas apresentadas no livro didático na sua aula, como a imagem e o texto de Pero Vaz de

Caminha, e Batista afirmou que “apresentar fontes históricas para os alunos é uma forma de desenvolver uma opinião crítica sobre os conteúdos trabalhando em sala”. (BATISTA, 2019).

**Imagem 3:** Pero Vaz de Caminha e a Carta sobre impressões ao Brasil



**Fonte:** Livro Didático Projeto Teláris 7ª ano, pag. 171.

Na segunda aula explicou o primeiro tema abordando a centralização do poder da monarquia, fazia perguntas simples de conteúdos passados para contextualizar, depois mostrou que foi uma viagem dos alimentos, destacando os interesses envolvidos nas expansões marítimas portuguesas espanholas. Para o entendimento melhor dos percursos feitos pelos viajantes apresentou no Datashow mapas.

Antes de terminar essas duas aulas passou a música “Os argonautas” de Caetano Veloso. Letra da música:

*O Barco!*

*Meu coração não aguenta*

*Tanta tormenta, alegria*

*Meu coração não contenta*

*O dia, o marco, meu coração*

*O porto, não!...*

*Navegar é preciso*  
*Viver não é preciso...(2x)*

*O Barco!*  
*Noite no teu, tão bonito*  
*Sorriso solto perdido*  
*Horizonte, madrugada*  
*O riso, o arco da madrugada*  
*O porto, nada!...*

*Navegar é preciso*  
*Viver não é preciso (2x)*

*O Barco!*  
*O automóvel brilhante*  
*O trilho solto, o barulho*  
*Do meu dente em tua veia*  
*O sangue, o charco, barulho lento*  
*O porto, silêncio!...*

*Navegar é preciso*  
*Viver não é preciso...(6x)*

Batista mostrou que a letra representava um fardo português. Mais uma percebe-se a preocupação do docente ao trabalhar com fontes, dessa vez foi a utilização da música como fonte o que vem ao encontro da necessidade de construção de narrativas históricas baseadas em evidências do passado, superando a visão tradicional das aulas de História, compreendendo que outros documentos históricos também deverão ser inseridos na prática docente, tais como filmes, história em quadrinhos, a iconografia, a música, fotografia, literatura, entre outros objetos a serem vistos e utilizados como fontes históricas.

Pedi para que pegassem o cronograma e não esquecessem a atividade que seria desenvolvida na próxima aula e o que eram pra eles trazerem (recortes de jornais e revistas que mostrassem dois lugares, um com muitas atividades comerciais como centro de uma cidade

grande, e outra com pouca ou nenhuma dessas atividades para ser montado um cartaz com fotografias). Nota-se aqui o incentivo a busca de fontes históricas capazes de confrontar essas realidades em que o docente diz que “a partir do trabalho com as fontes o aluno desenvolve o seu potencial de pesquisador e o senso crítico dos fatos históricos apresentados não somente pelos livros”. (BATISTA, 2019).

Na aula seguinte, os alunos trouxeram recortes e então a primeira aula foi destinada para montagem dos cartazes e colagem nas paredes, depois direcionou uma pergunta a cada um “em sua opinião o que explica essa pouca ou nenhuma atividade comercial no lugar mostrado no cartaz?” as respostas foram satisfatórias pela maioria. Na segunda aula copiou no quadro uma atividade de 10 questões, e na aula seguinte fez de forma crítica a correção, explicando os fatores que favoreceram as Grandes Navegações e o seu impacto para os povos envolvidos no processo, problematizamos as ideias de “descobrimento” e “índio”; abordando as precárias condições de vida em alto-mar e o imaginário europeu no período das grandes navegações, o porquê do pioneirismo português, e mostrando o choque cultural entre europeus e indígenas.

Aliou a correção à exposição de imagens e mapas do livro, nas questões sobre as conquistas portuguesas e espanholas, que possibilitou a compreensão por parte dos mesmos. Apontou através destes recursos como era o Oceano Atlântico no imaginário europeu onde o marinheiros daquele tempo chamava-o de Mar Tenebroso porque acreditavam que, em suas águas, viviam monstros que afundavam navios e devoravam tripulantes, sereias encantadas que enfeitiçavam os navegadores, buracos negros no mar, abismos imensos, seres infinitamente diferentes que viviam em terras distantes. Assim, tratou a correção dos exercícios como uma forma de complementar as aulas, trabalhando melhor os conteúdos do livro.

Além desses exercícios, propôs duas atividades em grupo. A primeira, os alunos se dividiram em cinco grupos, e realizaram uma pesquisa sobre os principais vestígios históricos das inovações tecnológicas das Grandes Navegações, abaixo indicadas. Cada grupo ficou com uma delas: a) Bússola b) Ampulheta c) Quadrante d) Astrolábio e) Caravelas e outros navios. Orientou os alunos para que, além da informação, procurassem imagens do instrumento pesquisado. Depois, os alunos montaram uma apresentação que foi por meio cartazes, papel madeira com os dados e imagens da pesquisa. Um grupo optou por confeccionar os próprios instrumentos. No final os grupos socializaram suas apresentações com todos da turma.

Depois orientou as equipes a criarem um texto tendo como referência as pesquisas apresentadas. Eles criaram uma narrativa de uma viagem em uma caravela, no século XV, utilizando os recursos náuticos estudados. E mais uma vez os alunos socializaram seus textos para toda a turma. Os alunos prestaram mais atenção, se interessam mais quando relacionam os

assuntos à prática, pois quando a aula se torna dinâmica o alunado participa, é uma fase em que eles querem e gostam de se sentir úteis, gostam de criar, assim professores devem saber aproveitar e desenvolvê-la bem. Diante disso, intuímos a partir dessa experiência que o docente deve estar sempre atento ao que mais atraia os estudantes para o ato de aprender.

A realização dos trabalhos de investigação e busca das fontes históricas do seu próprio passado foram satisfatórias, pois estimulou à crítica do alunado. O passado não lhe dirá nada caso o seu novo aprendiz não seja motivado a questionar sobre o mesmo. Por isso, a opinião e a produção de textos autorais são chaves fundamentais na elaboração de um aprendizado mais estimulante. São muitas as formas e propostas para tal empreendimento, por isso, estejamos atentos às formas que o passado pode ser apresentado.

No mês de Setembro o conteúdo foi sobre “Os indígenas e o começo da colonização brasileira”, em que a partir da imagem de abertura do livro “Terra Brasil ou Carta do Brasil” o docente destinou esse primeiro momento a lançar algumas questões problematizadoras sobre o conteúdo, tais como: Sempre que fala-se da colonização portuguesa na América, lembra-se logo da colonização do Brasil. Será que o Brasil foi realmente descoberto pelos portugueses? Ou o processo de colonização portuguesa foi uma conquista? Não seriam os portugueses invasores ao invés de descobridores? Conduzindo os questionamentos da aula a um diálogo o docente fez uma explanação do assunto abordando várias questões entre elas a do estranhamento entre culturas diferentes. Dessa forma, percebe-se que o professor explora todas as fontes históricas do livro como as imagens nas suas aulas aliando sempre ao conteúdo abordado como ficou destacado na aula que ocorreria no outro dia.

Na aula do dia seguinte os alunos analisaram as imagens do livro didático sobre fatos que expressam a exploração humana na busca de riqueza da coroa, em que no primeiro momento o professor, propiciou a leitura da figura 1 “Índia e negociantes” e da figura 2 “Negociantes contando índios, viagem pelo Brasil” do livro didático. Organizando seus alunos em grupos de 4 alunos e solicitou que fizessem a leitura dos dois quadros. Em seguida os discentes escreveram as primeiras impressões que tiveram sobre cada quadro. No segundo momento da aula o professor, criou um momento para os grupos fazerem uma discussão das impressões que tiveram sobre os quadros. E aproveitava para ajudá-los a compreender alguns aspectos sobre a escravidão dos índios no Brasil no início da colonização do Brasil e das riquezas do país. Assim, entendemos que as imagens como fontes históricas tem mostrado grande relevância em vários aspectos. Através dela é possível resgatar informações de uma cultura ou etnia como costumes, tradições, origens, épocas etc. Essa atividade utilizada em aula

foi relevante ao propiciar ao aluno fazer uma análise semiótica da imagem levando em conta por que ela foi produzida naquele momento, quem a produziu, para que ela serviu.

Na semana seguinte receberam um texto informativo sobre “Os povos indígenas no Brasil” após leitura e interpretação do texto, como forma de avaliação do aprendizado, foi ouvido a música “Índios” da banda Legião Urbana, em que os alunos tiveram que interpretar e relacioná-la ao conteúdo, produzindo um texto de forma analítica e crítica a respeito do assunto. Dessa forma, observamos a que os dois tipos de fontes históricas utilizadas pelo docente se completam, o texto é muito importante para o aluno confrontar com as informações que é possível serem retiradas dos documentos e a partir do análise dos documentos e do texto formar a sua opinião a respeito do objeto estudado, e a música além de estimular o interesse nos discentes podem ser aproveitados de diferentes maneiras em sala de aula, ou seja, esses documentos servem como fontes históricas a fim de estabelecer relações entre o passado e trazer significado ao sujeito envolvido no processo de aprendizagem.

As aulas seguintes foram destinadas a exercícios propostos pelo professor e também os que continham no livro didático como também revisão do conteúdo de forma explanativa, no entanto o docente não aliou nessas aulas as correções, exercícios a nenhum tipo de fonte histórica por isso não é de interesse da pesquisa abordar como foram essas aulas visto que não seria o foco da nossa temática, as fontes históricas.

Como vimos, as fontes históricas mais utilizadas pelo professor como o mesmo colocou são “textos informativos, músicas, documentários, imagens e depoimentos orais”. Nas aulas observadas dos três meses o docente utilizou apenas a música e o texto informativo, no entanto buscou outras fontes além do livro didático com o intuito de clarear os assuntos para os alunos, e explicar os conceitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a observação da prática pedagógica chegamos a algumas afirmações a respeito dos usos de fontes históricas do ensino de História na turma do 7º ano do ensino fundamental II, na escola pesquisada. Importante salientar antes de tudo que esperamos que esta investigação contribua para tentar ajudar o ensino na escola pois, pois compreendidas os usos de fontes históricas no ensino de História, poderá amparar professores a reverem suas aulas e se valerem de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, e as fontes históricas ao serem remetidas no auxílio da produção do conhecimento em história, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas culturais.

Pontuamos assim que o docente pesquisado, utiliza além do livro didático outros livros, textos, imagens e filmes como fontes históricas. É bastante exigente e busca mostrar para seus alunos a História como algo interessante e uma disciplina que muito a nos ensinar. O mesmo sempre mostra as fontes históricas, as explica de modo que os alunos possam entender.

O docente Batista apresenta uma boa conduta em sala de aula, mostra ser um profissional comprometido com a aprendizagem do aluno. Sempre que aparece imagens nos livros o mesmo busca problematizar aquilo, instigando os alunos a refletirem sobre aquilo. Claro que o mesmo não tem a pretensão de fazer com que os alunos investiguem imagens e documentos como um historiador o faz, mas busca aguçar sua curiosidade e capacidade de pensar, analisar e refletir.

Antes de utilizar os documentos, o mesmo buscar mostrar para os alunos o contexto no qual aquela imagem/ documento/ música está inserido e muitas vezes propõe uma análise daquilo que foi feito em sala de aula e propõe também que os alunos procurem outras fontes sobre o mesmo assunto escritas por outras pessoas e em outros contextos.

Por fim, o docente consegue passar o assunto de forma clara e objetiva, aproveitando bem o pouco tempo que lhe é ofertado (50 minutos cada aula), domina o conteúdo e mostra que tem habilidade naquilo que faz. Assim, o professor conseguiu dentro das suas possibilidades buscar uma metodologia de ensino cuja proposta esteja ancorada com o aprender e a aprendizagem focada em questionamentos, pesquisas, informações de fontes que possam ser extraídas do cotidiano, despertando maior interesse no alunado.

## REFERÊNCIAS

ANANIAS, N. T. et al. **O livro didático de História numa visão para o ensino fundamental.** 1º Simpósio Nacional de Educação. 11, 12, 13 de novembro de 2008, Uniãoeste, Cascavel/ PR.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. A cartilha caminho suave: história, memória e iconografia. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol15SoniaGustavo.php>. Acesso em 03/05/2019.

BENTO, Luís Carlos. **O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História.** Fato & Versões Revista de História, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Super/Downloads/1301-3647-1-SM.pdf. Acesso: 02/05/2019.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Usos didáticos de documentos.** Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Livros Didáticos entre textos e imagens.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL/MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital PNLD 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/alyso/Downloads/pnld\\_2017\\_historia.pdf](file:///C:/Users/alyso/Downloads/pnld_2017_historia.pdf). Acesso em: 23/04/2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v.15, nº 28, p.129-150, dez.2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751>. Acesso em: 09/03/2019.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** Tradução: Nilo Odalia – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica.** Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-June, 2013.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história.** Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos.** 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

FRISON, M. D. et al. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais.** VII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação

e Ciências (Enpec). Florianópolis, 08 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>> Acesso em: 20 de abr. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **Curso Normal: Diferentes Tendências Pedagógicas Na Formação De Professores Em Nível Médio**. 2008. Disponível em: Acesso em 29/03/2019.

JESUS, Nauk Maria de. **Apresentação: desafios no ensino de História**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 9-11, jul./dez. 2009.

JUNIOR, Antonio Gasparetto. **A escola dos Annales**. 2012. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/>. Acesso 07/04/2019.

LOMBARDI, José Claudinei. “**História e historiografia da educação: atentando para as fontes**”. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

MARIN, Marilu Favarin. **Relação teoria e pratica na formação de professores de história**. Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH - UFPR Número 01, p.66-84 Julh. – Nov. 2012.

MIRANDA, Sonia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48 São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Rita de Cassia. **(Entre)linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 2, nº 4, 2014. p.70)

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – a inovação em História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

REVISTA CERTA HISTÓRIA (2012). Disponível em: <http://certahistoria.blogspot.com.br/2012/10/escola-dos-annales-resumo.html>. Acesso: 10 de Abril de 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

SILVA, D. R.et al. **O livro didático de História no Ensino Fundamental**. 2013. Acessado:[http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_30\\_09\\_2014\\_17\\_06\\_43\\_idinscrito\\_710\\_f78f71b05af4d135856af4851cba6aa8.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_17_06_43_idinscrito_710_f78f71b05af4d135856af4851cba6aa8.pdf). Acesso em: 20 de abr. 2019.

SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Maria da Luz. **Ensino de História, pintura e literatura: o cotidiano dos escravos no Brasil do século XIX**. In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007,

Natal- RN. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal -RN : EDUFRRN, 2007. v. 1. p. 1-12.

SIQUEIRA, Fernanda A. R.; QUIRINO, Ana Cristina R. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental metodologias e práticas pedagógicas**. IV FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia, Paraíba-PB/ Brasil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos, Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém, 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
( ) Dissertação  
(X) Monografia  
( ) Artigo

Eu, Adriano Maria de Sousa Silva,  
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de  
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,  
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação

O uso de fontes históricas no ensino fundamental II do Uni-  
versidade Escalen Maria de Carvalho da cidade de Santo Antônio de Lisboa PI  
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título  
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade. (colib  
setembro  
2023)

Picos-PI 05 de Julho de 2023.

Adriano Maria de Sousa Silva  
Assinatura

Assinatura