

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMIAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAS EM LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS

O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios

Patrik Luan Costa Barbosa

Anápolis-GO

2020

PATRIK LUAN COSTA BARBOSA

## **O USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Linha de pesquisa:

Orientadora: Profa. Dra: Sandra Elaine Aires de Abreu.

Anápolis-GO

2020

## **O USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca examinadora:

---

Profª. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Orientador(a) / Presidente

---

Profª Drª Gláucia Vieira Cândido (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

---

Profª Drª Roseli Martins Tristão Maciel (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro externo

Anápolis-GO, 30 de setembro de 2020.

Dedico este trabalho à minha mãe, mulher guerreira que sempre me apoiou. Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

## **Agradecimentos**

Empreender um projeto de natureza intelectual requer muito esforço pessoal e, sobretudo, uma orientação atenta e competente.

Assim, agradeço a Profª Drª Sandra Elaine Aires de Abreu por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Agradeço, também, a Profª Drª Gláucia Vieira Cândido pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Agradeço, ainda, a Profª Drª Roseli Martins Tristão Maciel, que foi minha professora na graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e aceitou com presteza integrar a banca de mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG- IELT).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento sem o qual não haveria possibilidade de desenvolvimento desta pesquisa.

## RESUMO

BARBOSA, Patrik Luan Costa. *O USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios*.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019. Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Elaine Aires de Abreu.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o modo como ocorre o trabalho com fontes nas aulas de História em um Colégio Estadual localizado na cidade de Ouro Verde de Goiás. Ao longo do texto, ressalta-se a importância da disciplina História para a formação dos alunos e a maneira como o uso de fontes históricas pode despertar neles a habilidade de desenvolver hipóteses e, conseqüentemente, um maior interesse por temas históricos. Como referencial teórico, utilizamos o livro intitulado *Ensino de História fundamentos e métodos*, no qual, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) apresenta o processo de transformações que o ensino de História sofreu ao longo do tempo no Brasil, bem como a importância do uso de fontes históricas no ensino dessa disciplina. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa foi a análise dos documentos escolares que fornecessem informações a respeito das dinâmicas das aulas, sendo esses: plano de aula do professor; atividades escolares dos alunos e o Projeto Político Pedagógico da escola em que a pesquisa se desenvolveu. Nesse contexto metodológico, as “fontes apresentam-se de maneira diversificada, agrupando-se, basicamente em: fontes escritas, materiais, iconográficas/visuais ou audiovisuais e orais” (SANTANA, 2010, p. 126-127). Como conclusões, o estudo direciona para a impressão de que a liberdade que o professor proporciona aos alunos em analisar os documentos desperta em seu público discente a capacidade de levantar questionamentos e possíveis explicações para os fatos históricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Fontes Históricas. Disciplinas Escolares.

**ABSTRACT:** This research aims to analyze the way in which work with sources occurs in History classes at a State College located in the city of Ouro Verde de Goiás. Throughout the text, the importance of the discipline History for the training of students and the way in which the use of historical sources can awaken in them the ability to develop hypotheses and, consequently, a greater interest in historical themes. As a theoretical framework, we use the book entitled History Teaching fundamentals and methods, in which, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) presents the transformation process that history teaching has undergone over time in Brazil, as well as the importance of using historical sources in the teaching of this discipline. The methodology used to carry out this research was the analysis of school documents that provide information about the dynamics of the classes, these being: the teacher's lesson plan; students' school activities and the Pedagogical Political Project of the school where the research was developed. In this methodological context, the "sources are presented in a diversified way, grouping, basically in: written, material, iconographic / visual or audiovisual and oral sources" (SANTANA, 2010, p. 126-127). As conclusions, the study leads to the impression that the freedom that the teacher gives students to analyze the documents awakens in their student audience the ability to raise questions and possible explanations for the historical facts.

**KEYWORDS:** Teaching. Historical Sources. School subjects.

## SUMÁRIO

Introdução.....	09
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: NO BRASIL E EM GOIÁS.....	15
1.1 O ensino de História no Brasil no período Imperial e Republicano .....	20
1.2 O percurso da disciplina história no Estado de Goiás no século XX .....	25
CAPÍTULO II: “A NOVA HISTÓRIA CULTURAL” E O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA.....	30
2.1 A diversidade de Fontes Históricas e seu uso como dispositivos mediadores do conhecimento em sala de aula .....	35
CAPÍTULO III: O TRABALHO COM FONTES NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....	40
3.1 Os conteúdos para o Ensino de História em Goiás.....	43
3.2 Uma experiência com o uso de fontes nas aulas de História.....	52
3.3 O uso de imagens como fontes históricas.....	53
3.4 O uso de documentos escritos como fontes históricas.....	58
3.5 As novas fontes históricas e as tecnologias digitais.....	63
Considerações finais.....	73
Referências bibliográficas.....	74
APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO.....	79
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	80



## Introdução

Esta é uma dissertação que visa a apresentar uma análise sobre o uso de fontes históricas no ensino de História, no Ensino Médio (1º ao 3º ano), realizado no período compreendido entre os anos 2018 a 2019. Tomamos como campo de pesquisa uma instituição pública da rede Estadual, situado na cidade de Ouro Verde de Goiás, um município goiano, localizado a 51 quilômetros da capital Goiânia. Com este trabalho, objetiva-se alcançar uma reflexão acerca do uso de fontes históricas como metodologia para o ensino de História.

O objeto de estudo consiste no uso de fontes históricas no ensino de História, tendo, conforme já dito, como campo de pesquisa as aulas de História no Ensino Médio. Com essa pesquisa, buscou-se responder três perguntas norteadoras: o trabalho com fontes pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico dos alunos? A utilização de fontes como ferramenta pedagógica pode despertar nos alunos um maior interesse pelos estudos históricos? Os estudantes, ao analisarem e interpretarem fontes históricas em sala de aula, podem tomar consciência de que são sujeitos históricos?

A hipótese levantada é a de que a utilização de fontes históricas como recurso metodológico despertaria nos alunos um maior interesse pelo conhecimento histórico por se tratar de uma prática inovadora que se difere do ensino tradicional, definido como o

resultado de práticas tradicionais arraigadas na metodologia de ensino de professores que trabalham em consonância com o currículo de História tradicional e há muito vigora na educação brasileira a serviço da ideologia das classes dominantes do país, formando cidadãos normalizados, acríticos (SILVA, 2016, p. 01).

O procedimento de escolha da referida instituição escolar como campo de pesquisa seguiu o “critério de conveniência” (FLICK, 2009, p. 125), levando em consideração o fato de ter sido o local de trabalho do pesquisador e a facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados.

O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo que, de acordo com Neves (1996, p. 01), não busca enumerar ou medir eventos. Ou seja, a pesquisa qualitativa serve para obter dados descritivos que possam auxiliar na interpretação dos fenômenos. Além disso, o estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram analisados conceitos como “Aprendizagem Significativa”, “Metodologias para o Ensino de História”, “Cultura Escolar”, “Nova História”, “Fontes Históricas”. Para tanto, autores como Bittencourt (2008), Burke (1992), Fonseca (2006) e Chervel (1990) foram utilizados como referencial teórico na construção dessa dissertação.

Também foi utilizada a pesquisa documental, feita a partir de fontes escritas presentes na escola-campo e que permitiu a análise dos fatos, ou seja, as atividades escolares realizadas nas aulas de História, o plano de aula do professor, o Projeto Político Pedagógico e o Livro Didático. Por se tratar de uma pesquisa construída por métodos qualitativos, as informações coletadas foram analisadas e interpretadas. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa é importante, pois surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.

Segundo Fonseca (2002), dentro de uma pesquisa qualitativa, é possível interpretar e criar hipóteses sobre os dados, diferindo, portanto, da pesquisa quantitativa que recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, relações entre variáveis, entre outras aplicações. Nesse sentido, colocando os dados em números, foram analisadas 12 aulas de história e quatro atividades escolares (no livro didático e nos cadernos dos alunos). Além disso, dois documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e os planejamentos dos professores) também foram utilizados para análise dos dados.

Em nossa experiência docente, e mesmo antes disso, pudemos perceber que o ensino de História é de fundamental importância para a formação do sujeito crítico e consciente de sua realidade. Afinal, o conhecimento histórico permite a compreensão dos processos de construção da realidade na qual estamos inseridos. E nisso, concordamos com Pellegrini (2009), pois é possível

perceber a importância do respeito à diversidade cultural e entendemos como esse respeito é importante para o exercício da cidadania e construção de um mundo melhor.

No âmbito dessas considerações é que a presente pesquisa se justifica, ou seja, por essa importância da disciplina História em sala de aula e pelo fato de o estudo do Ensino de História no Brasil ser recente, isto é, por poucos pesquisadores ainda terem se debruçado com afinco sobre esse tema. De acordo com Fonseca (2002), uma rápida averiguação do número de pesquisas produzidas sobre o Ensino de História no Brasil nos últimos dez anos pode revelar a falta de trabalhos que abordem essa temática.

De fato, como atesta Bittencourt (2008), as pesquisas que abordam o ensino de História no Brasil apenas passaram a ganhar destaque a partir da década de 1980, quando surgiram discussões sobre a reforma curricular que visava substituir a disciplina Estudos Sociais pelas disciplinas História e Geografia. Com o fim da Ditadura Militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, passa a existir a preocupação em denunciar o viés ideológico que pode ser detectado nessa disciplina e intenções de manipulação dos sistemas educacionais por determinados setores da sociedade: políticos e empresariais. A autora ainda ressalta que nenhuma disciplina escolar é neutra e possui objetivos determinados dentro de um sistema econômico. Nesse sentido, o trabalho com fontes pode permitir que os alunos construam suas próprias interpretações acerca dos desdobramentos históricos e o professor desenvolve uma atividade para além dos interesses do mercado de trabalho.

Segundo Pereira e Seffner (2008), os trabalhos com diversas fontes históricas em sala de aula pode proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e significativa do público discente. Quando o professor leva para suas aulas documentos escritos (jornais, cartas etc.), imagens históricas, letra de músicas, ele está rompendo com a historiografia tradicional, que aceitava como fontes de pesquisas apenas documentos considerados oficiais, pois,

segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos. Uma das grandes contribuições de Ranke foi

sua exposição das limitações das fontes narrativas e sua ênfase na necessidade de basear a história escrita em registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos. O preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidência. O período anterior a invenção da escrita foi posto de lado como pré-história. Entretanto, o movimento da história vista de baixo por sua vez expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial (BURKE, 1992, p. 13).

Quando o professor esclarece, por meio de uma prática pedagógica, que não são apenas as personalidades políticas que constroem a história e que os indivíduos que são considerados coadjuvantes pela historiografia oficial (camponeses, homens e mulheres que trabalham em fábricas) também são construtores dos acontecimentos e fatos históricos e que deixaram seus vestígios através do tempo, seus educandos podem passar a se perceberem como sujeitos históricos e, conseqüentemente, enxergarão um sentido/significado nos estudos de história.

Uma pesquisa acadêmica não pode realizar afirmações sem um referencial teórico que as sustente. Por essa razão, para amparar a afirmação de que o trabalho com fontes é de grande relevância no ensino de História, evocamos o trabalho intitulado “Ensino de História: fundamentos e métodos” de Circe Maria Fernandes Bittencourt. No capítulo II de seu livro, “Uso didático de documentos”, a autora discorre sobre a importância da utilização de documentos em aulas de História:

as justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e são muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o real, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por fornecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 327).

Essa citação já seria o bastante para defender o argumento da necessidade da utilização de fontes, chamadas de documentos, por essa autora, em sala de aula. Neste trabalho, buscaremos demonstrar como isso acontece

na prática dentro da sala de aula. Nossa intenção é apresentar uma análise das percepções dos sujeitos envolvidos (alunos e professor) quando interpretam um documento, escrito ou não, e se realmente ocorre uma aprendizagem significativa.

Para a construção desse trabalho, o texto será dividido em três capítulos, assim intitulados: I - A História como disciplina escolar: no Brasil e em Goiás; II- A nova história cultural e o trabalho com fontes históricas em sala de aula; III- O trabalho com fontes nas aulas de história no ensino médio.

No primeiro capítulo, é feita uma discussão a respeito da forma como as funções das disciplinas escolares se modificaram ao longo do tempo e, para isso, buscamos apoio em referenciais teóricos como Chervel (1990) e Bittencourt (2008) que exemplificam quais os objetivos das disciplinas, no século XIX, e quais são, no século XX.

Com o objetivo de delimitar o campo de pesquisa, foi realizada uma reconstrução histórica das disciplinas escolares no Brasil, durante o século XVIII e Século XX. As autoras que abordam esse tema, Fonseca (2002) e Caimi (2001), esclarecem que, durante o século XIX, no Brasil, as disciplinas escolares tinham por função garantir a manutenção do *status quo* por meio do preparo dos filhos da elite para assumirem os cargos decisivos do país. Já no século XX, essa função muda, uma vez que era necessário preparar uma mão de obra qualificada para um Brasil que estava se industrializando.

No tópico “O percurso da disciplina História no Estado de Goiás no século XX”, é apresentado a forma como o período conhecido como Estado Novo trouxe para o cenário político goiano transformações administrativas consideráveis e como essas influenciam no sistema educacional do Estado de Goiás, com foco na disciplina História. É possível perceber que, durante grande parte do século XX, no Brasil e especificamente em Goiás, o ensino de História exerceu um papel de enaltecimento e justificativa de manutenção dos privilégios da elite, afirmação corroborada por Peres (2015).

O segundo capítulo aborda a forma como a mudança historiográfica, ocorrida no século XX, impactou o ensino dessa disciplina escolar com a possibilidade de se utilizar novas fontes para o estudo de História. A chamada

História Cultural traz em sua composição uma variedade maior de fontes. Diferentemente da história política, a História Cultural e Social se apropria de outros recursos para a obtenção de informações: fotografias, músicas, cantiga popular, filmes, história oral, entre outros, podem e devem ser tomados como fontes históricas. Essa ruptura faz com que se amplie os materiais que podem ser utilizados pelos professores no ensino de História.

No terceiro e último capítulo, são apresentados os dados e a descrição das informações coletadas no campo de pesquisa. Foi realizada a análise de documentos oficiais da unidade escolar: Projeto Político Pedagógico; Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação e Plano anual de Ensino. Além de fontes tidas como “não oficiais”, mas que conseguem recriar o contexto da prática pedagógica em estudo: atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, o planejamento do professor e o livro didático. Nesse capítulo, será abordada a forma como um professor de História trabalha com fontes históricas em suas aulas com alunos do ensino médio em uma escola localizada na cidade de Ouro Verde de Goiás.

O objetivo principal é mapear o trabalho com fontes em aulas de história e verificar se de fato ele pode propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa e, como consequência, um maior interesse discente por essa área do conhecimento, a qual defendemos que seja de grande importância para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade.

Por fim, o objetivo do tópico “As Novas fontes históricas e as tecnologias digitais” é apresentar como o advento das novas tecnologias digitais fez com que o acesso a informações se tornasse mais rápido e completo. Sendo assim, é possível supor que não é necessário ir até à França para ver a imagem de Mona Lisa ou ir ao Egito para ver as grandes pirâmides.

O trabalho é completado com as considerações finais, na qual são apresentadas as possibilidades de aprendizagem que o trabalho com fontes proporciona em sala de aula. Nas referências encontramos todos os autores, livros, artigos e documentos utilizados na construção dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO I - A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: NO BRASIL E EM GOIÁS**

Conforme já dito na introdução, o ponto norteador deste capítulo é demonstrar como as disciplinas escolares, tendo como foco a disciplina História, se modificaram entre os séculos XVIII e XX, tomando como exemplo o contexto do Brasil Imperial e Republicano.

Segundo Chervel (1990), os conteúdos são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha. Nesse sentido, Bittencourt (2003) afirma que a presença de cada uma das disciplinas no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas se articula ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares, pois, por meio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder em qualquer momento da história escolar. Assim, compreender os embates decorrentes dessa relação ente o campo epistemológico e cultural, do qual emerge a disciplina e a esfera política é um dos desafios para o estudo de uma disciplina escolar.

Para Chervel (1990), ao se estudar a história de uma disciplina escolar, três são os problemas imediatos que se apresentam ao pesquisador para se delinear. O primeiro se refere a gênese, ou seja, como a escola deve agir para criar uma disciplina. O segundo está relacionado a sua função, nesse sentido, como as instituições de ensino devem agir ao adaptar os conteúdos aos alunos de forma que o conhecimento científico não se torne um senso comum. O terceiro ao modo como a escola pode produzir ciência.

As finalidades das disciplinas escolares se modificaram através dos tempos e, ainda hoje, varia segundo o tempo e o espaço em que está inserida. No final do século XIX, uma corrente de pensamento pedagógico toma emprestado do latim o sentido da palavra 'disciplina' como a instrução que o aluno recebe do mestre, disciplina intelectual, ginástica do espírito. Após a

segunda guerra mundial o termo disciplina passa a significar matéria de ensino. (CHERVEL, 1990)

Na atualidade existe uma banalização do sentido de disciplina escolar que é tido simplesmente como um conjunto de conteúdo a ser ensinado aos alunos. Como afirma Chervel (1990), se aplicado ao ensino,

a noção de disciplina, independente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem e em particular nas ciências da educação, objeto de uma reflexão aprofundada. Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que a elas são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de cobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguindo de seus sinônimos, como matérias ou conteúdo de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final (p. 177).

É possível perceber, até aqui, dois significados para o termo disciplina. O primeiro é mais amplo e completo, o segundo simplifica o significado de disciplina reduzindo esse termo a um conjunto de conteúdo a serem ensinados em sala de aula. Poucos historiadores se preocuparam em analisar o conceito de disciplina escolar.

Bittencourt (2008) reitera a afirmação de que uma historiografia detalhada sobre as disciplinas escolares ainda é insuficiente e recente, os estudos que abarcam esse tema só foram criados apenas na década de 30 do século XX. Entretanto, mesmo sendo uma área de estudo com um limitado desenvolvimento, Bittencourt (2008) e Chervel (1990) são dois autores que nos fornecem um referencial acerca da história disciplinas escolares e concordam acerca da importância delas no universo educacional.

O termo disciplina no universo escolar não designa, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso (CHERVEL, 1990, p. 178). Para além de controlar as condutas e comportamentos dos indivíduos, a disciplina escolar tinha como finalidade preparar os filhos da elite por meio de obras literárias e pelo domínio oral e escrito da cultura clássica. De acordo com Bittencourt (2008), predominava uma formação elitista.



Há uma diferenciação latente entre o conceito e a função das disciplinas escolares no século XIX e na contemporaneidade. Segundo Bittencourt (2008), as disciplinas escolares eram vistas como uma forma de preparar a burguesia dominante para assumir o poder econômico, hoje, elas são tomadas como um meio de preparar a população para o trabalho técnico e burocrático. No que se refere às definições do termo disciplina escolar, o século XX traz uma concepção nova, que surge após a I Grande Guerra, quando,

enfim, o termo disciplina vai perder a força que o caracteriza até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito. Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos (CHERVEL 1990, p. 180).

Por se tratar de uma pesquisa voltada ao ensino de História, tomaremos como foco essa disciplina que, segundo Bittencourt (2008), a partir do século XIX surgiu uma distinção entre a História ensinada nas universidades e aquela ensinada nas escolas. A autora ainda afirma que o século XIX trouxe mudanças significativas para a disciplina História e, também, para as ciências humanas de forma geral. Essa área do conhecimento passou a ser desvalorizada em detrimento das disciplinas pertencentes ao campo das ciências exatas, tal processo se deu com o

desenvolvimento da industrialização, intensificado na segunda metade do século XIX, os conhecimentos das áreas denominadas de exatas, como Biologia, Química, Botânica e Física, além da Matemática, passaram a ser consideradas importantes e disputavam espaço com as áreas das humanidades clássicas na formação escolar (BITTENCOURT, 2008, p. 33).

Para além de disputar espaço, é possível perceber que as Ciências Humanas perderam território em relação às chamadas Exatas no universo escolar, uma vez que a carga horária destinada a essas disciplinas é visivelmente inferior, como pode ser observado no Quadro 1

Quadro 1: Grade Curricular Ensino Médio

Resoluções CNE 7/2010 e CNE 4/2010		1º ano		2º ano		3º ano		Total de horas
Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Nº de aulas semanais	Nº de horas	Nº de aulas semanais	Nº de horas	Nº de aulas semanais	Nº de horas	
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	160	5	160	4	128	448
	Língua Estrangeira Moderna / Inglês	1	32	1	32	1	32	96
	Arte	1	32	1	32	0,5	16	80
	Ed. Física	2	64	2	64	2	64	192
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Química	3	96	3	96	4	128	320
	Física	3	96	3	96	4	128	320
	Biologia	3	96	3	96	4	128	320
	Matemática	3	96	3	96	4	128	320
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	2	64	2	64	2	64	192
	Geografia	2	64	2	64	2	64	192
	Filosofia	0,5	16	0,5	16	1	32	64
	Sociologia e Atualidades	0,5	16	0,5	16	0,5	16	48
	Temas diversos	0	0	0	0	1	32	32
	Avaliações	2	64	2	64	1	32	160
<b>Total Semanal horas-aula</b>	<b>Total do curso</b>	<b>28</b>	<b>896</b>	<b>28</b>	<b>896</b>	<b>31</b>	<b>992</b>	<b>2.784</b>

Fonte: CAMPOS, Lorraine Vilela. **Novo Ensino Médio: entenda a reforma**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

Disciplinas pertencentes ao campo das humanidades, como História, Arte e Geografia, possuem uma carga horária mensal de apenas 80 horas distribuídas em apenas duas aulas semanais. Já as disciplinas da área de Exatas (Física e Química) possuem uma carga horária de 120 horas distribuídas em três aulas. Quando se analisa o lugar da Filosofia e da Sociologia nesse panorama, essa diferença é ainda mais gritante, pois enquanto essas disciplinas possuem uma CH de apenas 40 horas mensais, distribuídas em uma aula semanal, Matemática possui 200 horas mensais distribuídas em cinco aulas semanais.

Observar como ocorre o trabalho com as disciplinas escolares nas escolas é crucial para essa pesquisa, uma vez que o objeto pesquisado é justamente a prática de ensino de uma disciplina escolar. No que se refere ao

Ensino de História, é possível perceber que essa disciplina possui pouco espaço no universo escolar quando comparada às áreas de Exatas, como foi apontado no Quadro 1. Segundo Bittencourt (2008), existe uma

hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe. Está óbvio igualmente, nessa perspectiva, que é o saber científico que produz legitimidade às disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2008, p. 36).

É possível perceber até aqui duas questões importantes levantadas pelos autores e que são levadas em consideração na construção desta pesquisa. O primeiro consiste na função das disciplinas escolares na atualidade que, de acordo com Bittencourt (2008), têm por finalidade preparar os trabalhadores para o trabalho técnico e burocrático. Isso pode ser notado pela constatação da perda de espaço, nas escolas, que disciplinas mais reflexivas e subjetivas, principalmente a História, vêm sofrendo nesse contexto.

Parece-nos evidente, então, que a atual função das disciplinas escolares aponta para uma escola mecanicista, formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e de consumidores para a manutenção da máquina econômica. Tal informação é corroborada por Pinheiro (2013), que afirma:

não cabe aos professores colaborar com o desenvolvimento da consciência e criatividade dos alunos, e sim exercer o controle sobre elas. Cabe aos professores, na sala de aula, formar a força de trabalho e o cidadão necessário à sociedade capitalista. O sucesso dessa missão, além das técnicas pedagógicas, depende da legitimidade que muitas vezes, se imprime, nas formas de divulgação, daí a importância das ideologias sobre a educação difundidas largamente pelos meios de comunicação de massa. (PINHEIRO, 2013, p.5).

Partindo desse princípio, um professor de História, que desperta nos alunos uma aprendizagem crítica e significativa, mesmo diante de todas as adversidades (poucas aulas e o interesse dos detentores do poder), pode ser um exemplo de resistência e luta para mudar a realidade da atual sociedade.

Pode-se perceber que, até então, aqui as disciplinas escolares sofreram mudanças em sua função ao longo do tempo, tendo como exemplo as disciplinas que pertencem à área das ciências humanas que perderam espaço para as ciências Exatas. como já explicado anteriormente, a presente pesquisa se concentra na disciplina História e, para se entender o seu desenvolvimento no contexto educacional brasileiro, será feita uma reconstrução histórica do percurso do ensino de História no Brasil.

### **1.1 O ensino de História no Brasil no período Imperial e Republicano**

Durante o período colonial, o ensino de História estava inserido no conteúdo de humanidades, e não em uma disciplina específica. Foi em 1838 com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que o Ensino de História se institucionalizou no país. Esse é um marco importante, uma vez que, “antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil” (HAIDAR, 1972, p. 21).

A informação de que o Colégio Pedro II teve grande importância para a criação da disciplina História, no Brasil, também é ressaltada por Caimi (2001), ao ressaltar que

poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (CAIMI, 2001, p.27-28)

Os primeiros momentos do ensino de História no Brasil são marcados por forte influência europeia, principalmente por parte da França. Era uma forma de se ensinar que “apenas reproduzia os heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada” (PERES,

2015, p. 196). Com a proclamação da independência do Brasil, em 1822, o novo império brasileiro sentiu a necessidade de criar uma identidade nacional forte e permanente. Durante o século XIX, uma série de medidas foram tomadas com o objetivo de construir uma História do Brasil que valorizasse a pátria e não mais o “Velho Mundo”<sup>1</sup>. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é um exemplo dessa demanda de uma identidade nacional.

De acordo com Peres (2015), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio D. Pedro II seguiam a mesma corrente de produção historiográfica, uma vez que aqueles que compunham o corpo docente do Colégio eram membros do IHGB e foram eles que elaboraram os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos a serem ensinados.

Os autores que estudam o Ensino de História do Brasil são praticamente unânimes em constatar que, durante o século XIX essa disciplina escolar<sup>2</sup> possuía uma função política de exaltação à família imperial brasileira, além de forjar uma identidade nacional com a criação de heróis nacionais e a imbução de um espírito patriota. Nesses termos, Bittencourt (2008) lembra que

o fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as invenções de tradições, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as tradições nacionais e despertar o patriotismo (BITTENCOURT, 2008, p. 64-65).

A educação estava a serviço de formar os filhos da nobreza e, para a monarquia, a história deveria exaltar os feitos do rei, demonstrar como a nobreza era poderosa e a historiografia focava apenas nas grandes personalidades

---

<sup>1</sup> O termo ‘Novo Mundo’ era utilizado pelos colonizadores europeus para se referir ao continente americano. A descoberta deste novo continente expandiu o horizonte geográfico dos europeus que, até então, consideravam a Europa, a África e a Ásia como os únicos constituintes do Mundo.

<sup>2</sup> Demasiado vagas ou restritas, as definições de disciplina escolar não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos” como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. Não se está muito longe da noção inglesa de *subject*, que está na base de uma nova tendência da história da educação de Além-Mancha, e da qual a definição dá pela acumulação e associação de partes constitutivas (CHERVEL, 1990, p. 177-178).

políticas. Segundo Manoel (2006), foi com o advento da República no Brasil que o ensino e o estudo histórico não poderiam mais focar apenas nos reis e nos grandes nomes, isto é, passava a ser necessário criar uma história que exaltasse a pátria e seu povo. Mas essa não era uma tarefa fácil, uma vez que não existiam professores formados em História o suficiente para anteder a demanda.

Com a instauração da República, passa a ser exigido um novo paradigma educacional: a formação do cidadão, mesmo que, durante o primeiro momento, esse conceito de cidadania estivesse vinculado a uma elite econômica. Entretanto, para além do objetivo de formação cidadã, as transformações no cenário educacional brasileiro tinham a função de preparar mão de obra qualificada para a sociedade industrializada que estava sendo gestada no período (PERES, 2015).

Como o ensino de História não estava eximido das transformações ocorridas com a mais nova República da América, fez-se necessário uma reestruturação na forma de se ensinar os conteúdos históricos. A expansão do ensino secundário e a criação, em 1934, do curso superior de História na Universidade de São Paulo (USP) são provas dessas mudanças. Com a Proclamação da República o ensino de história não tinha mais o objetivo de exaltar a nobreza do antigo regime, mas agora se tratava de um “processo de implantação do ideário liberal republicano que vinha se consolidando desde os meados do século XIX” (MANOEL, 2006, p. 12).

Era necessário, então, criar uma História que favorecesse a república que surgia. Assim, a exaltação de personagens “heroicos” nacionais (como Tiradentes, Marechal Deodoro da Fonseca etc.), a criação do hino da independência e a reformulação da bandeira nacional eram apenas algumas das formas de se criar uma identidade (CAIMI, 2001, p. 10).

Durante a primeira República, as disciplinas de Língua Portuguesa e História do Brasil tinham uma função bastante importante na divulgação das ideias nacionalistas, elas “constituíram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, sedimentando o culto aos heróis nas aulas e nas festas cívicas” (BITTENCOURT, 2008, p. 66). O patriotismo era um objetivo

indispensável na organização das disciplinas escolares e o papel da História, nesse período, era o de

organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas. (CAIMI, 2001, p.37)

Uma característica importante durante a Primeira República se refere à forma como a História deveria ser ensinada. O país estava saindo de uma economia ruralizada e estava a caminho da industrialização. Nesse contexto, uma historiografia puramente cristã, europeia e branca não era mais suficiente. Como atesta Manoel (2006), naquele começo do século XX, ela deveria se inserir no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização e tudo isso sem deixar de lado o perfil histográfico patriótico e de exaltação à nação.

A tendência pedagógica de reforçar o nacionalismo e o patriotismo nos estudantes também será forte durante o período de Vargas e essa característica político-ideológica vai prevalecer no decorrer de todo o século XX e se intensificará durante o regime militar no Brasil (1964-1985). Nas três décadas finais do século XX, especialmente nos anos 1970 e em plena Ditadura Militar

o ensino de História era, como não poderia deixar de ser, estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram. Um ensino estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável (PERES, 2015, p. 203).

Segundo Fonseca (2006), após 1964, a formação de professores de História passou a sofrer com um maior controle por parte das autoridades

políticas da época. Sob a justificativa de Segurança Nacional e Desenvolvimento, o regime militar redefiniu os objetivos da educação “no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência” (p. 56).

O ensino de História sempre causou desconfiança e preocupação para aqueles que estavam no poder. Logo, para esses, por vezes, era necessário manter uma fiscalização nos conteúdos ensinados e inibir o máximo possível qualquer ação pedagógica que estimulasse o pensamento crítico e autônomo dos alunos. Por essa razão, em 1971, foi promulgada a Lei Federal 5.692, que instituiu os cursos de “Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante, tornando o ensino tecnicista, voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho” (PERES, 2015, p. 205).

A Lei Federal de 1971 representou um grande golpe para o ensino de História, uma vez que essa área do conhecimento passa a ser compactada junto com a Geografia em uma única disciplina, conhecida como Estudos Sociais, e ainda, tinha que dividir sua carga horária com a disciplina de Educação Moral e Cívica. Durante o Segundo grau, as cargas horárias dessas disciplinas foram diminuídas e a disciplina de Organização Social e Política Brasileira foi inserida no currículo.

A Educação Moral e Cívica (EMC) foi uma disciplina que, de acordo com o Decreto Lei 869/68, tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas, EMC e OSPB, foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.

Com a redemocratização do Brasil em 1985, surgiu a preocupação de se elaborar um ensino de História capaz de criar uma identidade nacionalista. Novas pesquisas, estudos e discussões foram elaborados com o objetivo de tornar o aluno e o professor os novos protagonistas do conhecimento (CAIMI, 2001, p.17).



Em 1990, o Ministério de Educação (MEC) criou e divulgou os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e novas diretrizes foram criadas para o ensino de História. A partir desse momento, essa disciplina escolar passa a articular seus conhecimentos com outras áreas como a Geografia, Sociologia e Filosofia.

É claro que essa não é uma discussão encerrada, sempre surgem novas pesquisas sobre o ensino de História que têm a preocupação de tronar essa disciplina, tão essencial para a formação crítica do aluno, mais eficaz. Voltaremos agora nosso olhar para o nosso lugar de pesquisa, especificamente, o Estado de Goiás.

## **1.2 O percurso da disciplina história no Estado de Goiás no século XX**

É necessário analisar o contexto histórico de uma disciplina escolar para compreender como correu sua evolução. Em se tratando da disciplina História no estado de Goiás, durante o século XX, a literatura específica mostra que ela sofre interferência advinda das mudanças políticas ocorridas em todo o Brasil.

O período conhecido como Estado Novo<sup>3</sup> trouxe, para o cenário político goiano, transformações administrativas consideráveis, dentre elas, a mais importante foi a transferência da capital, em 1930. A mudança da sede do poder administrativo de Goiás, antes Vila Boa e agora Goiânia, está inserida em um contexto no qual as elites locais almejavam que o Estado participasse do mercado nacional. Além disso, o discurso mudancista faz parte da ideologia do progresso de Pedro Ludovico que defendia a

penetração da frente de expansão em direção ao interior do país foi, por assim dizer, exigência das mudanças econômicas brasileiras representadas pela industrialização do Centro-Sul e pela expansão da economia cafeeira, sustentando a ocupação de áreas interioranas e sua incorporação à produção capitalista. A região começava a reunir os requisitos básicos para que mais

---

<sup>3</sup> O Estado Novo foi um regime ditatorial arregimentado por Getúlio Vargas, instituído em 10 de novembro de 1937. Desde 3 de novembro de 1930, Vargas governava o país. O primeiro período foi o Governo Provisório (1930-1934) que perdurou até a reconstitucionalização do país. Com a decretação da Constituição de 1934 iniciou-se o Governo Constitucional (FAUSTO, 1995).

tarde se efetivasse a penetração das frentes pioneiras (CHAUL, 1999, p. 35).

O processo de interiorização do país fazia parte de uma realidade global de expansão capitalista e, no Brasil, essa questão se fez presente, segundo Chaul (1999), devido à industrialização do Centro-Sul e à expansão cafeeira, o que gerou a necessidade de se incorporar as áreas interioranas na produção nacional.

Quanto à ideia da mudança da capital, não se pode atribuí-la apenas à pessoa de Pedro Ludovico Teixeira, pois esse projeto já vigorava desde o século XVIII. O então governador Conde dos Arcos, em 1754, informava ao rei de Portugal da necessidade de se transferir a capital, uma vez que, segundo ele, Vila Boa apresentava condições climáticas desfavoráveis e poucas possibilidades de comunicação. Sendo assim, o governador sugeria ao monarca português a mudança da capital para Meia Ponte (atual cidade de Pirenópolis), a qual reunia condições mais favoráveis, devido à sua localização num “entroncamento dos caminhos que, vindo de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e da Bahia, demandavam Vila Boa e prosseguiram no rumo do Oeste” (COSTA, 1978, p. 25).

Posterior ao Conde dos Arcos, Miguel Lino de Moraes foi outro governador a se manifestar favorável à ideia de transferência da capital. Conforme atesta Chaul (1999),

em 1830, foi a vez de Miguel Lino de Moraes – segundo governador de Goiás no Império (1827-1831) – se expressar, propondo a mudança para Água Quente, que, na sua opinião, era uma região mais povoada e de comércio mais franco (CHAUL, 1999, p. 66).

Além dos governadores, o desejo de mudar de local, a capital de Goiás continuou a fazer parte do discurso dos legisladores goianos no século XX. Chaul (1999) nos mostra que, no plano político regional, o que vigorava na cabeça das pessoas era a disputa, dentro do próprio movimento revolucionário, pelo domínio político do Estado. Portanto, a ideia de transferência da capital,

gestada nos séculos XVIII e XIX, vai se tornar o principal assunto na década de 1930.

De acordo com Chaul (1999, p. 77), a mudança da capital de Goiás fez parte de uma estratégia política, por meio da qual Pedro Ludovico almejava retirar o monopólio político das oligarquias goianas, representada principalmente pelos Caiados, uma família tradicional da política goiana. Porém, é importante ressaltar que a transferência não era um desejo apenas do interventor, era também do interesse do então Presidente da República Getúlio Vargas e, ainda, uma necessidade do próprio capitalismo. Afinal, era imperativa a dinamização da economia goiana e sua inserção no comércio nacional.

A mudança da capital foi, portanto, uma expressão da necessidade que o Estado Novo possuía em se criar uma história que legitimasse as ações dos novos governantes e, para tal feito, era necessário que se ensinasse aos alunos nas escolas uma História oficial, tal como explica Caimi (2001):

em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas. (CAIMI, 2001, p.37)

Quando o novo grupo oligárquico se instala no poder, a partir de 1930, como já se disse, esse quadro sofrerá alterações e a educação, inclusive Escola Normal, passam a ter um papel importante no cumprimento das exigências colocadas pela expansão capitalista e pelo novo projeto hegemônico. Para que tudo isso fosse consolidado, novos investimentos foram feitos e novas escolas foram construídas, como pode ser verificado nas palavras de Ribeiro (2011)

o investimento na educação alcança os 18% da arrecadação ao ano, entre 1930 e 1937. A partir do ano seguinte, a prioridade seria a construção da nova capital, em andamento. O crescimento da rede pública de grupos escolares pode, de fato, ser observada, neste período. Entre 1929 e 1935, o número de grupos escolares mantidos pelo estado saltou de 16 para 31, segundo os relatórios apresentados pelo governo em 1933 e 1939. Vale lembrar que para a instalação de um grupo escolar era exigida a matrícula mínima de 140 crianças (RIBEIRO, 2011, p. 11).

O ensino de História, com a chegada do Estado Novo, passa a ganhar um espaço maior, uma vez que o Decreto 658 de 28 de janeiro, publicado no Correio Oficial nº 1830, em 2 de fevereiro de 1931, instituiu a disciplina de História de Goiás para a Escola Normal. Além disso, a criação do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás representou uma grande consolidação dos estudos em História no centro-oeste brasileiro, conforme vemos no registro, a seguir:

Aconteceu no salão nobre do Lyceu de Goiás, no dia 17 de setembro de 1933, às 19 horas, com a presença do Interventor Federal, Pedro Ludovico Teixeira, quando se deu a instalação solene do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Presidiu a sessão Colemar Natal e Silva, que diplomou todos os associados e entregou ao Interventor Federal o diploma de Presidente de Honra da instituição e de Sócio Grande Benemérito a José Honorato da Silva e Souza, Americano do Brasil e Henrique Silva. Secretariou a sessão de instalação e lavrou a ata o sócio Alfredo de Faria e Castro (Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, 2019, p. 01).

De acordo com o site do próprio IHGG (2019), o acervo do instituto possui documentos históricos bastante diversificados: “fotografias, fitas de vídeo, obras de arte, CDs, documentos manuscritos históricos, livros, revistas, folhetos e medalhas” (IHGG, 2019).

É possível perceber que, durante grande parte do século XX, no Brasil e especificamente em Goiás, o ensino de História exerceu um papel de enaltecimento e justificativa de manutenção dos privilégios da elite. Tal afirmação é corroborada por Peres (2015), que diz que a

educação no Brasil (especialmente o ensino de História) sempre teve, nas suas principais pautas, a permanência de modelos que privilegiassem uma minoria detentora do capital econômico em detrimento de uma maioria que deveria estar à margem dos processos educacionais ou tão somente receber a educação necessária para realização de trabalhos mais elaborados, mas prioritariamente, a educação era pensada para as elites do país que nascia, para que se formasse aqui os grandes homens que conduziram o futuro da nação (PERES, 2015, p. 194).

Por mais que o ensino de História e as disciplinas escolares, de modo geral, sejam, segundo Saviane (2001), aparelhos ideológicos do Estado<sup>4</sup>, cada unidade escolar e cada professor tem sua forma de trabalhar. Mesmo havendo um currículo uniforme, cada professor possui seu método de trabalho, seus princípios e valores que não podem ser separados de sua prática docente. Esse conjunto de características é chamado de cultura escolar, ou seja, trata-se de que a História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, de acordo com Bittencourt (2008), mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento - o conhecimento escolar.

O professor pode optar por ser apenas um reproduzidor dos princípios dominantes ou lutar contra ele. Nessa pesquisa, pretende-se mostrar que, por meio do trabalho com fontes históricas no ensino de História, um professor faz despertar em seus alunos o senso crítico e a capacidade de levantar problemas e hipóteses.

---

<sup>4</sup> A teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante (ALTHUSSER 1980, p. 9).

## CAPÍTULO II: “A NOVA HISTÓRIA CULTURAL” E O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Durante o século XIX e grande parte do século XX, o ensino de História era voltado para uma narrativa política e para o enaltecimento do Estado. É importante ressaltar que esse tipo de concepção não se restringiu apenas ao âmbito do ensino, mas também à produção historiográfica. Todavia, o movimento da Nova História proporcionou uma ruptura nessa forma de produzir o conhecimento histórico.

Para conceituar esse novo modelo historiográfico, conhecido como Nova História, buscamos apoio teórico que em Burke, cuja obra *A escrita da História: novas perspectivas* (1992) apresenta um panorama das mudanças ocorridas na forma de se produzir a historiografia. Esse autor afirma que um dos principais movimentos que contribuiu para uma transformação na forma de se pensar e conceber história foi a Escola dos Annales, por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929.

O movimento dos Annales teve o objetivo de revolucionar o trabalho e o universo científico do historiador. Essa escola rompe essencialmente com a escola metódica, ou seja, o historiador limitava-se a narrar fatos congelados sem a construção de hipóteses.

De acordo com Dosse (2003, p. 327), tratava-se, portanto, de se afastar o sujeito para quebrar o relato historicizante e fazer prevalecer a cientificidade do discurso histórico renovado pelas ciências sociais. Segundo Burke (1997, p. 126), a maior contribuição do grupo dos Annales, incluindo as três gerações, foi a expansão do campo da história por diversas áreas. A interrelação entre as diversas áreas do conhecimento foi uma das maiores contribuições desse movimento historiográfico, pois 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 descoberta de novas fontes e do desenvolvimento de novos métodos para explorá-los. 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 60 anos, um fenômeno sem precedentes das ciências sociais (BURKE, 1997, p. 126-7).

Além Disso, o movimento historiográfico dos Annales propôs a ampliação da pesquisa histórica ao inserir outros temas de pesquisa, tais como: a natureza, a paisagem, a população, a demografia e os costumes. As fontes e os métodos historiográficos são ampliados, os quais incluíam áreas científicas como a Estatística, Demografia, Linguística, Psicologia e Arqueologia (DOSSE, 2003a: 83). A esse respeito, Tétart (2000) complementa:

os Annales pretendiam descer ao porão recusando o elitismo de assuntos e a prioridade do acontecimento. A partir de então tudo é permitido para quebrar as barreiras disciplinares, para diversificar suportes e assuntos de pesquisa (TÉTART, 2000, p. 109-110).

Com a multiplicação das fontes e o diálogo com as demais ciências sociais, a escola dos Annales desenvolveu, então, uma história crítica, desconstrutora, a qual revela os sujeitos ocultos pela historiografia tradicional, ou seja,

uma dialética entre passado e presente que ocorre em duas frentes: de um lado, contra os eruditos confinados à restituição do passado, sem qualquer preocupação com os problemas atuais e, do outro, contra os economistas e sociólogos, quando eles têm tendência a ocultar a densidade temporal dos objetos estudado (DOSSE, 2003, p. 73-74).

José D'Assunção Barros, em seu artigo intitulado "A Escola dos Annales e a Nova História", ressalta as transformações na pesquisa historiográfica ao afirmar que a

História Cultural, enfim, tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico. Sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais, de modo que é sempre oportuno enfatizar como a História Cultural tem se

oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual (BARROS, 2012, p. 60).

Esse novo olhar sobre outros objetos, mencionado pelo autor, é a oportunidade concedida aos indivíduos marginalizados pela historiografia tradicional de terem voz. Antes do surgimento dos Annales, a preocupação da História era narrar os feitos dos “grandes personagens” e as mudanças políticas ocorridas no mundo. Nesse cenário, os historiadores não estavam preocupados em produzir uma historiografia que contemplasse todos os sujeitos (camponeses, homens e mulheres que não faziam parte da vida política, crianças e demais minorias). Conforme o paradigma tradicional,

a história diz respeito essencialmente a política. Na ousada frase vitoriana de Sir John Seeley, Catedrático de História em Cambridge, História é a política passada: política é a história presente. A política foi admitida para ser essencialmente relacionada ao Estado; em outras palavras, era mais nacional e internacional, do que regional (BURKE, 1991, p. 10).

Nesse contexto, as fontes históricas também se multiplicaram, diferente da perspectiva tradicional que pregava que as fontes históricas deveriam ser apenas aquelas consideradas oficiais. Graças às mudanças de paradigmas da pesquisa histórica, ocorridas nas décadas de 1920, outros documentos também passaram a ser considerados fontes históricas. Essa ampliação das dimensões dos objetos de pesquisa consiste em considerar os documentos ou as fontes históricas não mais em sua perspectiva singular, mas como partes constituintes de uma grande cadeia de fontes de mesmo tipo (BARROS, 2010, p. 12).

A Nova História traz a proposta de uma variedade maior de fontes. Anteriormente aos Annales, os historiadores utilizavam recorrentemente, em suas pesquisas, as fontes escritas, principalmente os documentos ditos ‘oficiais’ (documentos de governos, administrativos). Pós-Annales, a noção de documento escrito também se ampliou: passou-se a recorrer às cartas, diários íntimos, jornais, receitas culinárias, entre outros.



A inovação das fontes históricas proposta pela Escola dos Annales ampliou o universo das pesquisas históricas realizadas pelos historiadores. Conseqüentemente, aumentou as possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com variados temas, como, por exemplo: o estudo das doenças, epidemias, a história da alimentação, as festas típicas, entre outros.

Com o advento da história social, passou-se a conceber uma corrente teórica de historiadores que procura produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista de mulheres e homens considerados “comuns” até então, mas que foram tão sujeitos do processo histórico estudado quanto políticos e líderes militares que habitualmente protagonizam o estudo da história. Novos elementos passaram a ser contemplados: a loucura, a infância, entre outros temas de incontestável relevância que demonstram que existem outros sujeitos históricos e que não são apenas coadjuvantes da história, pois a

História Social surgiu como oposição à história tradicional – essencialmente política, episódica, linear e evolucionista -, buscando desenvolver seus próprios caminhos metodológicos, configurando cada vez mais abordagens socioculturais, sobretudo por meio de sua aproximação com a Antropologia. Desta ‘matriz’ foi se delineando a História das Mentalidades, vista pela maior parte dos historiadores como o movimento impulsionador da História Cultural, tal como conhecemos hoje (FONSECA, 2006, p. 51, grifos do autor).

Essa mudança de paradigma na produção historiográfica fez com que novos temas e sujeitos ganhassem seu lugar nas pesquisas. A história tradicional parte de uma perspectiva puramente econômica e política, de modo que apenas os grandes personagens como, por exemplo, Hitler, Napoleão, D. João VI, entre outros, merecem destaque nas produções dos historiadores e a maior parte das pessoas (camponeses, operários, mulheres e crianças) ficam relegadas ao esquecimento.

Com o surgimento da Nova História, aqueles que antes não eram considerados relevantes na trama do tempo passaram a ser enxergados pelos historiadores como sujeitos que participam de todos os acontecimentos que fazem parte da história. Nesse sentido, o ensino de História também precisa

estar em harmonia com a produção historiográfica e estimular, no aluno, essa concepção de sujeito histórico.

Outra autora que pesquisa o surgimento da chamada Nova História é Thais Nívia de Lima e Fonseca. Em seu texto intitulado “História e historiografia da educação no Brasil” (2006), a pesquisadora aborda o surgimento da chamada história social e história cultural. Antes do advento dos Annales, a História não estava “interessada” em pesquisar temas que fossem além das questões políticas.

A História Social nasceu como uma contracorrente a História puramente política que possui uma linearidade evolucionista. A aproximação dessa disciplina com a Antropologia permitiu o surgimento de uma narrativa que contemplasse não só os aspectos políticos, mas também as questões culturais. Em uma perspectiva tradicional, a “cultura” não deveria fazer parte da produção historiográfica, entretanto, essa nova perspectiva de história social rompe com essa perspectiva e aborda temas que antes eram marginalizados: cidadania, vivências culturais, entre outros (BARROS, 2012).

Ao abordar os aspectos culturais de uma sociedade, a História acaba, por consequência, contemplando as questões educacionais. O que antes era um campo do conhecimento reservado apenas aos grandes “heróis” e feitos políticos, agora se preocupa com a questão das mentalidades, da juventude etc.

Essa mudança de perspectiva, em que o historiador e o professor de História têm a liberdade de utilizar novas fontes para a elaboração e execução de seu trabalho é de significativa importância, uma vez que se rompe com a perspectiva de que só os grandes líderes políticos são os construtores da História. Todavia, ao contrário dessa visão, são sujeitos históricos e, como tais, defendemos que temos nossa parcela de contribuição na trajetória do ser humano no planeta.

Durante muito tempo, os historiadores acreditavam que o passado não poderia ser estudado para fora das fontes escritas oficiais. Tal critério, que durou até o século XIX, determinava que o tempo em que a escrita não fora dominada pelo homem ou as sociedades que não dominavam tal técnica não poderiam ter

o seu passado escrito. Sendo assim, o trabalho de vários historiadores esteve preso aos documentos ou fontes escritas.

No século passado, a ação de outros historiadores e o desenvolvimento de novas formas de estudo foi gradativamente revelando que o conjunto de fontes a serem trabalhadas pelo historiador pode muito bem extrapolar o mundo letrado. A partir de então, fontes de natureza, visual, oral e sonora foram incorporadas ao conjunto de compreensão do passado. Com isso, observamos que determinados temas históricos tiveram a sua discussão renovada e ampliada para outros patamares.

Enfim, esse novo fazer historiográfico compreende, como afirma Frago (1995), a história da cultura material e do universo das emoções, dos sentimentos e do imaginário, das representações e imagens mentais, da chamada cultura de elite e da cultura popular. Todo esse novo mundo, com temas e fontes diversos, que se abriu reverbera em sala de aula e cria uma possibilidade de trabalhar um ensino de História mais significativo, como será visto adiante.

## **2.1 A diversidade de Fontes Históricas e seu uso como dispositivos mediadores do conhecimento em sala de aula**

Nas orientações educacionais recentes, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são perceptíveis as inúmeras indicações de uma nova abordagem metodológica para o trabalho com fontes nas aulas de história. Para além do caráter ilustrativo, as fontes receberam das atuais um novo objetivo que produz relevância à prática de relacionar o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento. Ao definir métodos didáticos para os anos finais do ensino fundamental, os PCNs apresentam um conjunto de atividades didáticas que se referem especificamente ao trato com documentos históricos, a saber:

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).

As orientações fornecidas pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas, está em consonância com a Nova História que rompe com a noção tradicional de fonte. Considerando como fontes as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados (BRASIL, 1998, p. 83), os PCNs apresentam diferentes exemplos de documentos que servem como registro das transformações históricas ocorridas ao longo do tempo.

Para entendermos como as fontes históricas podem agir como dispositivos mediadores em aulas de História, é preciso, primeiramente, observarmos o conceito de Mediação Pedagógica, ou seja, trata-se do “comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETO, 2013, p. 151).

Um discurso muito comum que tem se espalhado, na atualidade, é o de que o professor é o mediador do conhecimento dentro da sala de aula. Essa afirmativa, ao nosso ver, está correta e não pode ser desconsiderada, mas é importante ressaltar que o docente possui à sua disposição recursos/dispositivos que também funcionam como mediadores. A mediação docente e a feita por dispositivos dos quais os alunos têm acesso, possuem finalidades e complexidades distintas. Assim,

aos professores cabem tarefas mais complexas do que a transmissão de saberes. Compete-lhes fazer mediações neste espaço de relações entre o estudante, o conhecimento e os meios divulgadores do saber, ou que possibilitam acesso às diferentes informações (TOSCHI, 2011, p. 119).

Segundo Toschi (2011), o contato que se estabelece entre os alunos e conhecimento se dá por meio do professor e pelas mídias utilizadas no processo de ensino. Em próprias palavras e baseado na conceituação que a autora apresenta, mediação pedagógica é a ponte que liga o aluno ao conhecimento acumulado e, nesse sentido, o docente se coloca como o principal elo nesta relação.

É importante salientar que, no processo de mediação pedagógica, o professor deve utilizar dispositivos que funcionem como um suporte. Entende-se, como dispositivo, “um suporte material e processual, portador de linguagens, conteúdos e símbolos, que os sujeitos usam em sua vida, em sua cultura” (TOSCHI, 2011, p. 123). Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, é possível constatar que, na atualidade, existem inúmeros recursos tecnológicos que podem auxiliar as atividades docentes e é de máxima importância o debate acerca dessa nova ótica, pois

estamos vivendo um momento de reflexão sobre as novas tecnologias e o seu uso, numa perspectiva otimista ou pessimista, mas que de qualquer forma precisam ser caracterizadas para que sejam percebidas como uma consequência importantíssima das alterações sociais atuais e que se refletem sobre as formas de pensar e fazer educação, pois, ou a tecnologia está a serviço do homem, libertando-o, ou está a serviço de alguns para escravizar outros, ou ainda, estaremos todos condenados a servi-la (RODRIGUES, 1999, p. 108).

A evolução tecnológica proporcionou ao universo educativo novas formas de obter conhecimento. Os celulares, computadores, tablets, entre outros aparatos da tecnologia, funcionam como dispositivos mediadores que complementam as informações que antes só eram disponíveis em livros, revistas e jornais. Tais mudanças fazem parte do cenário atual e é impossível negar isso, mas não importa o quão as tecnologias sejam sofisticadas; o professor sempre terá o papel de “incentivador dos alunos para que sejam responsáveis por seu processo de aprendizagem, incentivador das atividades de interação entre os alunos e incentivador da reflexão” (MASETO, 2013, p. 145).

Compreendendo mediação pedagógica como o ato de se se construir “pontes” entre o conhecimento acumulado e os aprendizes, é possível constatar que as fontes históricas podem funcionar como dispositivos mediadores no processo de ensino.

Por meio do estudo de documentos escritos e não escritos e com o auxílio dos professores, os alunos podem acessar informações adicionais que corroborariam o processo de construção do conhecimento. Em concordância com o fato de que as fontes podem ser um dispositivo mediador, eis que surgem novas indagações: como utilizar os documentos históricos nas salas de aula e, para delimitar mais o campo, como fazer isso em aulas de História? Quais os principais desafios encontrados nesse processo? O primeiro passo é compreendermos que as fontes históricas são variadas e que essa é uma argumentação que surge no movimento da Nova História, compreendido como

a viragem epistemológica representada pela revista dos *Annales*, no início do século XX, e pelas gerações formadas em torno dela – que às vezes nos fazem esquecer que a História se fez antes e fora da revista – promoveu, entre muitas contribuições essenciais, uma ampliação do universo de fontes, bem como objetos, problemas e abordagens na disciplina (GUMARÃES, 2012, p. 11 - 12).

Essa possibilidade do uso de vários tipos de fontes históricas, mencionada na citação anterior, pode ser utilizada em sala de aula por meio de um filme, uma imagem, a letra de uma música etc. tudo isso é considerado fonte histórica e contribui para a construção do conhecimento dos alunos. A utilização apenas de fontes escritas fez com que os historiadores levassem em consideração

o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 72).

A utilização dessa variedade de fontes históricas em sala de aula é uma possibilidade que, acreditamos, deve ser valorizada. A riqueza de informações que podemos absorver das fontes justifica o seu uso na prática pedagógica nas

aulas de História, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica. Nesse sentido, Cellard (2008) assevera que

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de fontes, como instrumento pedagógico, é o fato de que essa prática permite compreender e interpretar as transformações culturais e sociais que acontecem ao longo dos tempos. A análise documental possibilita a observação do processo de mudanças de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

O professor de História precisa, assim, buscar constantemente fontes que proporcionem o seu contato com as experiências que já se concretizaram ao longo do tempo. Ao não realizar esse trabalho, provavelmente a aula do professor pode vir a estar sujeita à produção de suposições e julgamentos que fogem ao compromisso do historiador em conferir voz ao tempo que ele seleciona como objeto de estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos experiências com o uso de fontes históricas nas aulas de história. Serão analisadas a percepção dos alunos e a forma como o professor pode despertar nos alunos o desejo pelo conhecimento histórico e, conseqüentemente, a realização de uma aprendizagem significativa.

### CAPÍTULO III: O TRABALHO COM FONTES NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

*Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameoba e assim eu não  
raciocino  
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro  
os fatos  
Desse jeito até história fica chato  
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o  
segredo  
Então quando eu não entendo nada, eu levanto o  
dedo  
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já  
sou gente  
E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no  
programa  
Mas pra aprender a ser um "ingorante" (...)  
Eu gosto dos professores e eu preciso de um  
mestre  
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa  
que preste  
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?  
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!  
Ou que a minhoca é hermafrodita  
Ou sobre a tênia solitária.  
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!!  
(...)  
(Estudo Errado: Gabriel o Pensador)*

A música *Estudo errado*, de Gabriel o Pensador, em epígrafe, faz uma crítica à forma como as crianças e adolescentes brasileiros são ensinados nas escolas, onde, segundo a letra, se decora mais do que se aprende e que passar de ano é mais importante do que levar o conhecimento para a vida. A História



ensinada nas instituições educacionais possui, segundo Stephanou (1998), uma característica determinada pelo tradicionalismo, que levava o aluno a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos das personalidades históricas mais conhecidas.

O ensino tradicional tem formatado a História como componente curricular da seguinte forma: privilegia a História eurocêntrica linear e cronológica, os grandes sujeitos históricos, bem como discursos preconceituosos e racistas; propaga monólogos do professor, verdades absolutas imutáveis aptas apenas para transmissão; reforça práticas tradicionais arraigadas na metodologia de ensino de professores que trabalham em consonância com o currículo de História tradicional e, há muito, vigora na educação brasileira a serviço da ideologia das classes dominantes do país, formando cidadãos normalizados, acríticos (SIVLA, 2016, p. 01). Esse tipo de ensino implica preocupação por não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando, dessa forma, a formulação de um pensamento crítico.

Neste capítulo, abordaremos, por meio da análise documental dos principais documentos que fazem parte do cotidiano escolar (plano de aula, currículo escolar e atividades realizadas pelos alunos) a forma como um professor de História trabalha com fontes históricas em suas aulas com alunos do ensino médio em uma escola localizada na cidade de Ouro Verde de Goiás. Por meio dessa pesquisa, será possível observar quais são as percepções dos alunos, o diferencial no que tange ao trabalho com fontes históricas e como esse recurso didático proporciona aos alunos a possibilidade de formularem um pensamento crítico, diferente daquilo que é fornecido pelo ensino tradicional.

Para uma maior compreensão do objeto de pesquisa, foram analisados os principais documentos norteadores da escola-campo: Projeto Político Pedagógico, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás. Além dessa documentação, que possui como objetivo regulamentar as atividades educacionais, foram estudadas fontes de natureza mais diversas, sendo estas: o planejamento quinzenal do professor e as atividades escolares dos alunos.

Bittencourt (2008) trabalha a questão da análise de documentos escritos e não escritos em sala de aula. A autora ressalta a importância da utilização desse material como recurso didático e as possibilidades de aprendizagem que podem provir desse trabalho, pois, de acordo com a autora,

o uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 333).

Dessa maneira, ao se trabalhar com fontes históricas em sala de aula, o professor precisa tomar uma série de cuidados necessários para que o uso desse material proporcione uma aprendizagem significativa. Isto é, torna-se necessário entender que o objetivo do trabalho com documentos históricos em sala de aula não é o de formar historiadores, uma vez que o uso que a historiografia faz desse material é diferente da prática docente. Por isso,

os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um pequeno historiador, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história (BITTENCOURT, 2008, p. 328).

Também se faz necessário que o professor se atente ao fato de que os documentos foram escritos em épocas diferentes e não possuem a preocupação de fornecer informações didáticas. A linguagem empregada nessas fontes precisa ser adaptada aos alunos. Além disso, é importante que o professor saiba selecionar o documento a ser trabalhado para que não corra o risco de, em vez de aproximar os alunos do conhecimento histórico, crie nos mesmos uma rejeição a esse conhecimento por estudarem fontes de difícil compreensão.

Agora iremos focar nos conteúdos para a disciplina de História que são estipulados para os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação em Goiás.

### **3.1 Os Conteúdos para o Ensino de História em Goiás**

A Rede Estadual de Educação em Goiás segue uma série de diretrizes educacionais que determinam a forma como as unidades escolares devem conduzir suas atividades. Dentre todos os documentos normatizadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 pode ser considerada a mais imperativa, uma vez que determina todas as orientações/normas que embasam os demais documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que concerne à forma como as escolas devem estabelecer o processo de ensino, o artigo 62 da LDB determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Partindo desse princípio, os professores que lecionam na Rede Estadual de Educação têm, por exigência, que apresentar diploma de graduação em licenciatura na área em que pretende atuar.

Para que a discussão documental aqui não fique muito extensa e acabe de certa maneira fugindo do foco, optaremos por fazer um recorte e selecionar os aspectos da legislação escolar que abordam nosso objeto de pesquisa: o ensino de História no Ensino Médio em um colégio da Rede Estadual localizado na Cidade de Ouro Verde de Goiás, município do estado de Goiás.

A LDB determina que o Ensino Médio deve ter duração mínima de três anos e que sua finalidade consiste em permitir:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Artigo 35).

Diante do que foi apresentado no trecho da LDB, acima transcrito, é possível ter uma maior visão das principais características do Ensino Médio no Brasil. O documento é bastante claro ao enfatizar que a função dessa modalidade da educação é reforçar e ampliar os conhecimentos construídos durante a etapa anterior de formação, ou seja, o Ensino Fundamental.

Ressaltamos que não foi abordado, nessa pesquisa, a forma como todas as matérias escolares (Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia etc.) trabalham seus conteúdos. Devemos deixar claro que o foco de nosso estudo é, exclusivamente, a disciplina História. Um dos principais documentos que direcionam a forma como as disciplinas devem trabalhar seus conteúdos são os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS).

No que tange aos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos do Ensino Médio com a disciplina História, esse documento estipula os seguintes parâmetros:

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. Investigação e compreensão; Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. (BRASIL, 2015, p. 29)

É possível perceber que umas das primeiras orientações dos PCNs, para a disciplina História no Ensino Médio, é a necessidade de analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa. Essa informação é de grande

relevância, pois é possível perceber que um dos motivos que leva um professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, na cidade de Ouro Verde de Goiás, a trabalhar com seus alunos fontes históricas em sala de aula é que ele segue as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs propõem um ensino para além da periodização tradicional fornecida pelo Currículo da escola (antiga, medieval, moderna e contemporânea) ao indicar que o professor deve ensinar as diferentes formas de concepções do tempo. É possível perceber, também, que os PCNs possuem uma preocupação em ressaltar a existência de uma variedade de fontes históricas que não é aceita pela historiografia tradicional.

Além dos PCNs, a documentação escolar traz os motivos, as percepções e as consequências do trabalho com fontes históricas, o qual foi desenvolvido por um professor da disciplina História na Cidade de Ouro Verde. Todos os Colégios da Rede Estadual de Goiás seguem uma mesma sequência de conteúdos, que deve ser trabalhada ao longo dos quatro bimestres. Essa determinação está presente em um documento conhecido como *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Com 372 páginas, esse currículo estipula quais as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos e os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas do primeiro ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino médio, tal como descrito, a seguir:

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresenta o Currículo Referência, que é resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda rede estadual. O Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do

Estado de Goiás (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012, p. 10).

Como pode ser observado na citação acima, os conteúdos, os eixos temáticos e expectativas de aprendizagem são divididos por bimestre e disciplinas específicas. Todos os conteúdos foram elaborados por um professor de área e apresenta uma proposta pedagógica. No que se refere à disciplina História no Ensino Médio, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás apresenta as seguintes diretrizes:

A proposta de Currículo Referência procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de conciliação, propondo um norte contendo “conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade” - que necessita ser construído e preenchido em cada unidade de ensino, por cada professor, com a especificidade local ou no que for apropriado. Sugestões enviadas, ao longo do ano de 2012, pelas Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) para as adequações ao currículo de História da Rede Estadual de Ensino permitiram observar importantes indicações para a estruturação do referido currículo. As sugestões apontaram para a necessidade de um delineamento mais preciso dos eixos temáticos ou eixos estruturadores, uma reestruturação das expectativas de aprendizagem e a necessidade de se apontar, com clareza, indicações de conteúdos que possibilitem o processo ensino-aprendizagem. Na estrutura curricular, procurou-se articular Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos com a realidade dos Livros Didáticos adotados pela Rede (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012, p. 237).

Todas as propostas de conteúdo, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem do CRREEG para o ensino de História foram elaboradas por um professor dessa área do conhecimento. A bimestralização do currículo para a disciplina História segue uma série de etapas e objetivos a serem cumpridos. Ao elaborar seu planejamento, o professor deve estar atento para não fugir da proposta curricular estipulada pela Secretaria de Estado de Educação. Para que isso não ocorra, a coordenação pedagógica vista os planejamentos que devem

ser entregues obrigatoriamente por todos os professores sempre no início de cada quinzena.

Vejam primeiramente o modelo curricular do primeiro bimestre da disciplina História, da primeira série do Ensino Médio. Vale salientar que a imagem é uma fotocópia do próprio currículo, o qual é entregue a todos os professores. Nele, é possível observar, na primeira coluna, as chamadas “expectativas de aprendizagem”; a segunda são os “eixos temáticos” e, por último, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos durante todo o primeiro bimestre.

Conteúdos par o Terceiro Bimestre da disciplina História do 1º Ano do Ensino Médio

Curriculo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE  
**GOIÁS**

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que o Ser Humano é o sujeito/agente da História.</li> <li>Analisar processos histórico-sociais aplicando conhecimentos de várias áreas do saber.</li> <li>Identificar características e conceitos relacionados às várias temporalidades históricas (periodização da História – divisão tradicional).</li> <li>Reconhecer a diversidade dos processos históricos e das experiências humanas em seus referidos contextos.</li> <li>Reconhecer a importância da escrita para o desenvolvimento histórico da humanidade, identificando seus diferentes suportes.</li> <li>Identificar as diferentes linguagens das fontes históricas, para a compreensão de fenômenos histórico-sociais.</li> <li>Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade.</li> <li>Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais.</li> <li>Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.</li> <li>Discutir a construção do outro e suas representações ao longo da história.</li> <li>Utilizar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos diversos para tornar-se um leitor competente e possibilitar o letramento linguístico, literário, social, científico.</li> <li>Reconhecer a importância de submeter à crítica o conceito de Pré-história, com base na crítica ao viés eurocêntrico e à delimitação pela ausência da escrita.</li> <li>Estabelecer relações espaciais e temporais, relativas ao surgimento da humanidade e ao povoamento de diferentes espaços geográficos.</li> <li>Analisar os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades ao longo da história.</li> <li>Relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades e suas produções culturais.</li> <li>Identificar as principais características do processo histórico de constituição da cidade, analisando sua importância e significados ao longo do tempo.</li> <li>Compreender as formas de exploração do trabalho no mundo antigo: escravidão, servidão e trabalho livre.</li> </ul>	<p>O ofício do historiador.</p> <p>Da origem da humanidade ao surgimento do Estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Historiografia: importância do conhecimento científico.</li> <li>Pré-história – Períodos Paleolítico e Neolítico.</li> <li>Pré-História: processo de ocupação da América, do Brasil e de Goiás.</li> <li>O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades.</li> <li>Egito: Pré-história africana, civilizações antigas no continente africano e suas características históricas; história ptolomaica.</li> <li>Mesopotâmia.</li> <li>Hebreus, Fenícios e Persas.</li> </ul>

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012.

Como mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a função do ensino médio consiste na “consolidação e o aprofundamento dos

conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (LDB 9394/96; artigo 35). Ou seja, segundo o cronograma curricular todos esses conteúdos de História Antiga devem ser trabalhados com os alunos durante a fase do Ensino Fundamental, mas o que será mudado agora é a abordagem do professor. O próximo currículo a ser apresentado será o de História do segundo bimestre do Segundo Ano do Ensino Médio.

Conteúdos par o Terceiro Bimestre da disciplina História do 2º Ano do Ensino Médio

Curriculo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE  
**GOIÁS**

2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade.</li> <li>Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais.</li> <li>Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.</li> <li>Discutir a construção do outro e suas representações ao longo da história.</li> <li>Utilizar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos diversos para tornar-se um leitor competente e possibilitar o letramento linguístico, literário, social, científico.</li> <li>Compreender o pensamento iluminista do século XVIII.</li> <li>Comparar o Antigo Regime e o Iluminismo.</li> <li>Comparar os vários projetos em disputa, apontando seus avanços e limitações.</li> <li>Relacionar a Revolução Francesa à construção de um novo modelo de cidadania.</li> <li>Discutir o conceito de burguesia no contexto revolucionário.</li> <li>Valorizar a ação dos movimentos sociais em prol da democracia e da igualdade de direitos.</li> <li>Relacionar a crise do Antigo Regime à crise do Antigo Sistema Colonial.</li> <li>Analisar as mudanças associadas à presença da Família Real no Brasil.</li> </ul>	<p>Relações políticas, religiosas, culturais e econômicas no mundo moderno e contemporâneo.</p> <p>Razão e Liberdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iluminismo e Antigo Regime.</li> <li>Revolução Francesa e Período Napoleônico.</li> <li>Transmigração da Família Real para o Brasil.</li> </ul>

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012.



O conteúdo do segundo ano trabalha com dois períodos da História, o Moderno e Contemporâneo, e está bastante relacionado com outra disciplina, a Filosofia. Além disso, é trabalhada a História do Brasil Colonial, o que possibilitou ao professor um trabalho mais amplo com fontes históricas, como poderá ser visto adiante.

Por último, agora será apresentado o cronograma de conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio.

Conteúdos par o Terceiro Bimestre da disciplina História do 3º Ano do Ensino Médio

*Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE  
**GOIÁS**

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade.</li> <li>Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais.</li> <li>Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação.</li> <li>Discutir a construção do outro e suas representações ao longo da história.</li> <li>Utilizar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos diversos para tornar-se um leitor competente e possibilitar o letramento linguístico, literário, social, científico.</li> <li>Valorizar a ação dos movimentos sociais em prol da democracia e da igualdade de direitos.</li> <li>Discutir o genocídio no contexto das Guerras Mundiais: o Holocausto e as minorias dissidentes.</li> <li>Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia.</li> <li>Relacionar o contexto sociopolítico com a construção das ditaduras e do populismo na América Latina.</li> <li>Compreender a relação entre a transferência da capital, da Cidade de Goiás para Goiânia, e a "Marcha para o Oeste", como marco: do surgimento de novas forças políticas em Goiás, do desenvolvimento econômico da região Centro-Oeste.</li> <li>Comparar os movimentos sociais que contribuíram para mudanças em processos de disputa pelo poder.</li> <li>Analisar os diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.</li> <li>Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais no século XX.</li> <li>Valorizar a luta pela liberdade e igualdade de direitos de africanos e asiáticos.</li> <li>Discutir as representações sociais dos sujeitos históricos, brancos, negros índios e asiáticos.</li> </ul>	<p>Relações políticas, religiosas e culturais no mundo contemporâneo.</p> <p>Crise do Modelo Liberal.</p> <p>Construção do Mundo Globalizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Segunda Guerra mundial.</li> <li>O Período Vargas.</li> <li>Goiás e o Período Vargas: "Ludoviquismo" e "Mudancismo".</li> <li>A Guerra Fria e suas consequências.</li> <li>Processos de Descolonização da África e da Ásia.</li> </ul>

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012.

O conteúdo referente à Segunda Guerra Mundial faz parte do cronograma curricular do terceiro ano do Ensino Médio. Para que possamos verificar a forma como o professor utilizou as fontes históricas nos conteúdos apresentados, acima, é preciso, primeiramente, verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e os planos de aula do professor com o objetivo de averiguar a existência ou não de uma consonância entre os objetivos na escola e os do docente.

Para que o ensino de História possa oferecer uma aprendizagem crítica e significativa, é necessário romper com a forma tradicional de ensino que buscava “realizar a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros e dentro do programa oficial, julgando que aprender história se reduzia a saber, a repetir, a memorizar e a transcrever as lições impostas pelos detentores do conhecimento” (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 62). É partindo dessa perspectiva, que a presente pesquisa discute o trabalho com fontes como uma forma de ampliar o conhecimento histórico dos alunos e fazer com que eles tomem consciência de que são sujeitos construtores da história.

O historiador não pode produzir uma historiografia sem a utilização de fontes. Caso isso aconteça, o seu trabalho não terá nenhuma credibilidade e será relegado a interpretações equivocadas do passado ou ao campo da ficção. As definições de fontes históricas são várias, mas podem ser resumidas como “o substrato, a matéria-prima, que possibilitam ao historiador a reconstituição do passado. Desta feita, as fontes apresentam-se de maneira diversificada, agrupando-se, basicamente em: fontes escritas, materiais, iconográficas/visuais ou audiovisuais e orais” (SANTANA, 2010, p. 126-127).

Considerando-se que a utilização de fontes históricas é de grande importância para a produção historiográfica, pode-se inferir que essa atividade pode ser muito bem aproveitada no ensino de História, uma vez que “a riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais” (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 65).

A narrativa histórica precisa ser pautada em documentos/fontes que atestem o que é dito, caso o historiador faça alguma afirmação que não possa

ser comprovada por meio de vestígios do passado, o seu trabalho perde a credibilidade. Nesse sentido, o professor de história também precisa se utilizar de fontes em suas aulas para que sua interpretação dos fatos induza o aluno ao conhecimento histórico e provoque nos discentes a admiração e o interesse do aluno por essa área do conhecimento.

A História não está pronta e acabada, pois novas informações, interpretações de um mesmo fato surgem com o tempo. Nesse sentido, o professor de História precisa estar predisposto a buscar vestígios e fontes que ofereçam informações aos seus alunos e estimulem o exercício de construção do conhecimento histórico.

Partindo desse pressuposto, o trabalho com fontes em sala de aula pode propiciar aos alunos uma série de informações obtidas por meio da análise de documentos escritos, narrativas orais, imagens, entre outras fontes. Afinal, como atesta Cellard (2008), o documento escrito

constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Ao optar por trabalhar com fontes nas aulas de História, o professor precisa, primeiramente, planejar sua atividade de modo que os alunos desenvolvam sua livre interpretação dos documentos apresentados. Torna-se, então, imperativo despertar nos alunos o senso de análise documental, imprimir no ensino o fascínio das coisas vitais e respeitar a curiosidade que interroga no incansável movimento de busca e recomeço (GRAMSCI, 1978). O exercício de análise e interpretação de fontes históricas precisa estar inserido dentro de uma aula criativa, participativa e que estimule a curiosidade dos alunos em criar um conhecimento novo. Para isso, é imprescindível o planejamento por parte do professor, o qual

seleciona seus conteúdos, prioriza a construção de conceitos, a análise do contexto temporal, a aplicação de categorias e o

emprego específico de vocábulos. Mas, principalmente quando faz a opção pela criatividade em sala de aula, experimentando novas metodologias e utilizando diversos recursos pedagógicos (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 68).

É necessário ressaltar que não buscamos, neste texto, passar a falsa ideia de que tudo conspira a favor da execução de uma aula bem planejada. Afinal, estamos conscientes de que existem muitas dificuldades que atrapalham a atividade docente: carga horária excessiva, turmas cheias e, muitas vezes, indisciplinadas, salário defasados, entre outros aspectos. O processo de ensino e aprendizagem demanda estudo, mas a falta de tempo para esse aperfeiçoamento contínuo que atinge a maioria dos professores, muitas vezes ocasionadas pela dobra de carga horária em sala de aula, impedem a busca de uma formação continuada. Afinal,

sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2008, p. 55).

Enfim, mesmo com todos os desafios e percalços que permeiam a prática docente, ainda existem professores que se arriscam a quebrar as barreiras e buscam novas formas de tornar o conhecimento mais atraente para seus alunos. No próximo tópico, mostraremos como uma experiência com o trabalho com fontes históricas em sala de aula faz parte dessa preocupação em tornar a disciplina história mais significativa para os estudantes.

### **3.2 Uma experiência com o uso de fontes nas aulas de História**

Com o objetivo de analisar como se dá o trabalho com fontes nas aulas de História, foi tomado como campo de pesquisa um colégio da Rede Estadual, localizado na cidade de Ouro Verde de Goiás. Foram observadas a primeira, a

segunda e a terceira séries do Ensino Médio, perfazendo um total de 90 alunos, como consta na tabela abaixo:

<b>Distribuição de alunos por série – Ensino Médio</b>			
Série	1º	2º	3º
Meninos	12	9	10
Meninas	18	26	15
Faixa etária	Entre 15 anos	Entre 16 e 17 anos	Entre 17 e 19 anos
Quantidade de alunos que apresentam distorção idade-série para ensino médio	2	1	6
Total de alunos	30	35	25

As três turmas possuem o mesmo professor de História. Segundo o Projeto Político Pedagógico dessa instituição de ensino, existe uma busca constante em criar propostas de ensino que busquem a interação dos alunos e uma formação consciente. Afinal,

exigem-se evidentemente, novos cenários e propostas de ensino, no sentido fomentar a formação de profissionais fundamentada em práticas que incorporem a reflexão contextual da realidade, medida por um processo de ensino-aprendizagem interativo através do qual se consolidem atitudes de autonomia, criatividade, cooperação, investigação, experimentação e interação social. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 02)

A escola campo possui, como descrito no trecho anterior, uma preocupação em promover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e que compreenda o mundo atual. Nesse sentido, as aulas de História estão relacionadas com esse objetivo, uma vez que o docente busca ir além do que é solicitado pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás.

### **3.3 O uso de imagens como fontes históricas**

Durante o segundo bimestre da segunda série do Ensino Médio, o currículo estadual determina que os professores trabalhem com o conteúdo de “Escravidão do Brasil Colônia”. O professor constatou que o trabalho que utiliza fontes históricas pode despertar nos alunos uma visão mais crítica sobre essa

temática e que se torna necessária a utilização de outros tipos de fontes que vão além daquelas exigidas pela História Tradicional, que foi amplamente discutida pela corrente conhecida como Nova História:

a procura por fontes muito diversas daquelas utilizadas pelos historiadores tradicionais seria inevitável, surgindo também novas reflexões metodológicas, como, por exemplo, acerca do tempo e de suas múltiplas dimensões (FONSECA, 2006, p. 49).

Para seguir o cronograma de conteúdos da Rede Estadual de Educação, o professor elaborou o seguinte plano de aula:

Planejamento de aula do professor regente: História 1º Ano do Ensino médio.

UE: Colégio Estadual XXXXXXXXX

Código: 52025624

Professor (a): XXXXXXXXXXXXX

Disciplina: História

1º Ano “B” e “C”

Mês: março

Período: 23/05 a 03/06/2018

Eixo temático do bimestre: Histórico - Social

### *Planejamento Quinzenal*

Aula	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo programático	Estratégias de ensino	Avaliação / Instrumentos
Iª	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essa aula permitirá ao aluno identificar os diferentes tipos de vestígios do passado, tais como fontes escritas e não-escritas. Esse primeiro momento possibilitará aos educandos a compreensão do trabalho do historiador, como este procede na análise externa e interna das fontes históricas. Assim, o professor conduz os estudantes a reconhecer como as fontes são usadas como matéria-prima do historiador para a construção do passado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escravidão no Brasil Colônia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Trabalho Com Fontes</u>: Os alunos irão analisar duas imagens referentes à escravidão no Brasil e colocar em seus cadernos suas interpretações sobre o documento utilizado. Para isso, o professor elaborou previamente cinco questões que serão passadas no quadro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A avaliação será feita por meio da observação da participação dos alunos na aplicação do conteúdo.</li> </ul>

Assinatura do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_ Data: 23/05/2018

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a): \_\_\_\_\_ Data: 23/05/2018.

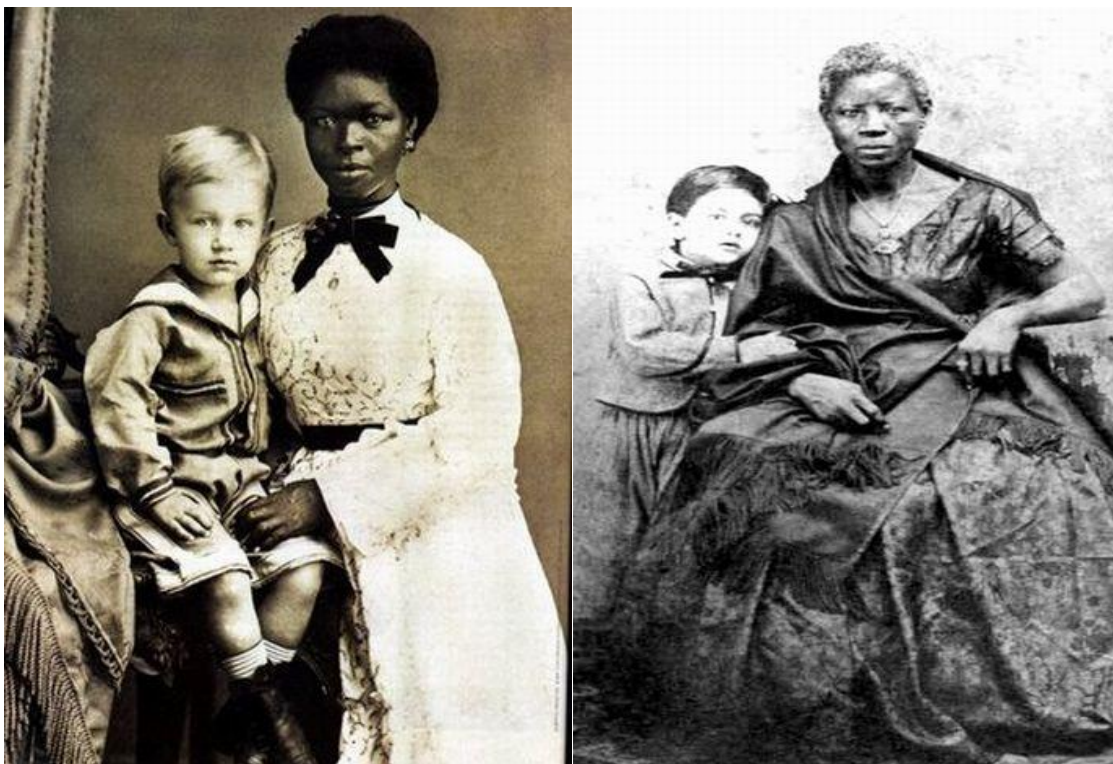
Fonte: **SEDUCE-GO** (Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás), 2018.

Instigar a curiosidade dos alunos acerca do tempo passado é um dos principais desafios do ensino de História e a utilização de fontes variadas são

essenciais, tendo em vista que não são apenas os documentos escritos que fornecem informações sobre um contexto histórico.

Partindo da perspectiva de que existem vários tipos de fontes, o professor preparou uma atividade que continham duas imagens de amas-de-leite que foram entregues a cada aluno. Os discentes deveriam olhar as imagens, compará-las e fazer as observações por escrito em seu caderno. Após as observações preliminares, o professor escreveu no quadro cinco questões para serem respondidas livremente pelos alunos. Esse procedimento demonstra que a intervenção do professor se dá quando o docente escolhe em um conjunto de dados, uma fonte específica e por meio dela apresenta a História, instigando a construção do conhecimento e a crítica livre do aluno (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010).

Ama de leite é a mulher que amamenta criança alheia quando a mãe natural está impossibilitada de fazê-lo.



Disponível em: <http://historiadefriburgo.blogspot.com.br/2011/08/precisa-se-de-amas-de-leite-madeixas-e.html> Acesso em: 10/05/18

Para iniciar a abordagem do tema relativo às fontes históricas, o professor deverá apresentar essas imagens e propor os seguintes questionamentos:

1. Qual o relacionamento das pessoas nas fotos?

2. Como estão vestidos as mulheres e os meninos?
3. Qual período da história brasileira essas fotografias retratam?
4. Como podemos definir a relação entre as amadadeiras e os meninos? Pela imagem, é possível dizer que existe algum sentimento de afetividade entre as pessoas?
5. Como você se sente ao observar essa imagem?

Por meio das questões colocadas, no quadro da sala de aula, o professor permite aos alunos terem a liberdade para expressar suas opiniões e interpretações acerca das fontes estudadas. Trata-se de uma forma de demonstrar que a História não está pronta e acabada e que sempre podem existir novas teorias e explicações acerca de um mesmo fato e contextos. Para percebermos o processo de interpretação, análise e discussão dos alunos e, ainda, o alcance ou não das expectativas previstas no plano do professor, faz-se necessária a leitura das respostas dos alunos(a)s, as quais trouxemos, na sequência.

Importante ressaltar que, no que diz respeito ao número de alunos, a sala de aula onde funciona o 1º era composta por 18 meninas e 12 meninos, um total de 30 alunos. A primeira questão foi respondida por uma aluna que costuma se sentar na terceira carteira da primeira fila, à direita da porta. Essa aluna possuía, na época da pesquisa, 24 anos. Nota-se a distorção idade-série, uma vez que a faixa etária dos alunos do Ensino Médio está entre os 15 anos e 17 anos. A resposta dada pela estudante foi a seguinte:

Não é um relacionamento bom. As mulheres parecem estar tristes, mas os meninos gostam delas, acho que eles consideram as escravas a verdadeira mãe porque mãe é quem cria.

O professor afirmou, em uma conversa fora da sala de aula, ter escolhido a aluna para ler sua resposta pelo fato de ela também ser mãe e que talvez isso proporcionasse a ela uma percepção mais “realista” da imagem. Essa estratégia utilizada pelo professor desenvolveu em seus alunos uma aprendizagem significativa, uma vez que houve uma interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. De acordo com MOREIRA (2012), nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.



A segunda pergunta foi respondida por um aluno que se sentava na última carteira da mesma fila da aluna que havia respondido a primeira pergunta. Trata-se de um aluno que, segundo o docente, sempre causava tumultos durante as aulas. Pode-se inferir que o professor o escolheu como uma forma de fazer com que ele parasse de causar transtornos ao desenvolvimento da atividade e, ao mesmo tempo, incluir/envolver o discente na temática estudada. Essa estratégia utilizada pelo professor é outra forma de desenvolver em suas aulas uma aprendizagem significativa. Abaixo, segue a resposta do aluno:

As mulheres estão vestidas com muitas roupas comportadas e os meninos estão com calça e camisa feias. A primeira mulher está vestida melhor que a segunda, acho que uma foto é mais antiga que a outra.

Nesse momento o professor interveio e levantou algumas hipóteses que poderiam explicar a diferença das vestimentas, tais como: o fato de uma das mulheres ser alforriada e a outra não ou por habitarem em regiões diferentes.

A terceira pergunta foi respondida por um aluno que se sentava na primeira cadeira da fila que ficava em frente à mesa do professor. A resposta dada por ele foi “o período colonial”.

A quarta pergunta foi respondida pelo aluno que se sentava atrás do que havia acabado de participar do questionamento.

As negras parecem estar tristes, acho que é porque deixaram de amamentar seus próprios filhos e passou a amamentar o filho da sua dona. Na falta dos seus filhos biológicos, elas acabaram criando um carinho pelos filhos das outras mulheres que ela cuidava. Os meninos parecem gostar muito da sua ama de leite porque abraçam elas com carinho.

A resposta do aluno parece ser criativa, mas fora apenas uma mera repetição de umas das explicações dadas pelo professor cerca de 30 minutos antes na aula expositiva. Apesar disso, recebeu o docente com satisfação a resposta do estudante, completou dizendo que, na maioria das vezes, os bebês recém-nascidos das escravas eram separados das mães para que ela amantasse somente o filho de sua dona e não compartilhasse seu leite com uma

criança negra. Ao ouvirem isso, os demais alunos questionaram se existia filmes que abordassem esse tema; o professor indicou o filme “Besouro”<sup>5</sup>.

A quinta e última pergunta foi respondida por toda a sala e, de forma geral, as palavras mais utilizadas por todos foram “raiva” e “tristeza”.

Segundo o professor, os resultados obtidos com essa atividade foram melhores do que o esperado, uma vez que, segundo ele, a turma não era muito participativa e que, talvez devido ao fato de o tema ser mais atraente, os alunos tivessem ficado mais participativos naquele momento.

### **3.4 O uso de documentos escritos como fontes históricas**

Seguindo a sequência de atividades de interpretação de fontes, o professor entregou aos alunos da 3<sup>o</sup> série do Ensino Médio uma réplica da carta testamento deixada por Getúlio Vargas. Não foi possível verificar o planejamento do professor para essa aula porque, segundo ele, isso aconteceu por “improviso” devido ao fato de que, na data marcada dessa aula, estava previsto um trabalho coletivo, no entanto, ele foi cancelado e os professores tiveram que reelaborar as aulas para o dia marcado.

A Carta-testamento de Getúlio Vargas fora escrita horas antes do suicídio, em 24 de agosto de 1954, e dirigida ao povo brasileiro. Foi lida, durante seu enterro, pelo político petebista João Goulart. A seguir, a carta-testamento de Getúlio Vargas:

“Mais uma vez as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam; e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes. Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e

---

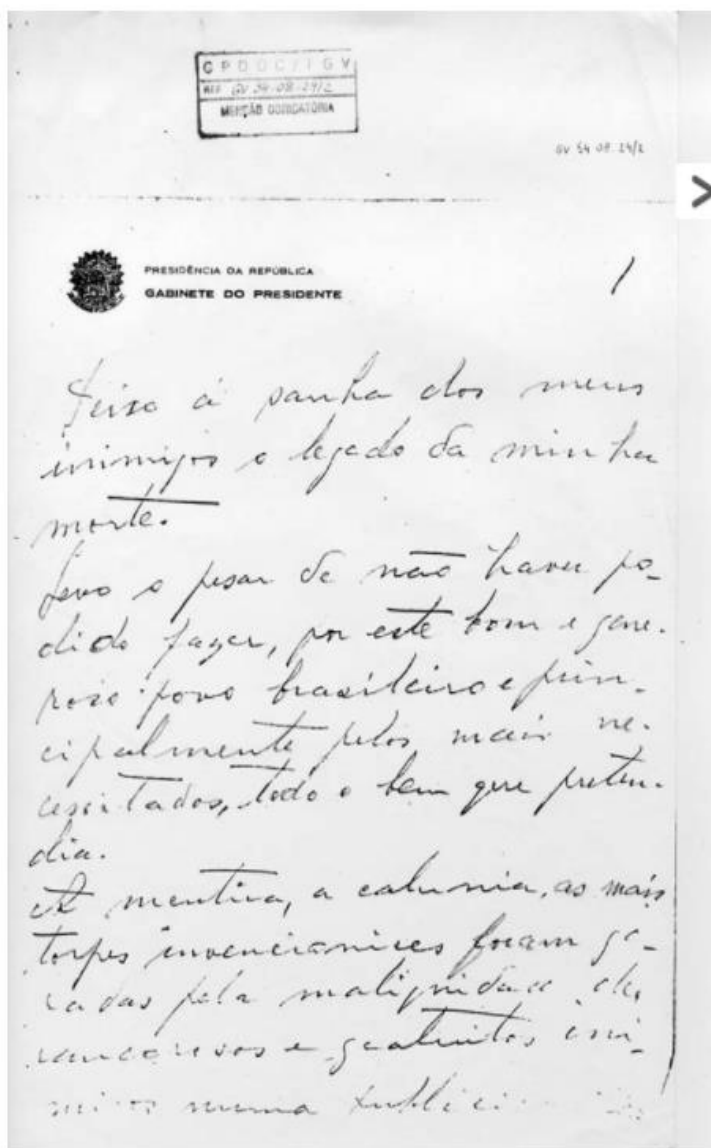
<sup>5</sup> Besouro era o sobrenome do reconhecido capoeirista Manuel Henrique Pereira. O filme conta a história deste órfão que se transformou num dos grandes mestres da capoeira, disciplina criada por escravos africanos que eram proibidos de utilizar armas. Data de lançamento: 30 de outubro de 2009 (Brasil). Direção: João Daniel Tikhomiroff.

financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a Justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras, mal começa esta a funcionar a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o povo seja independente. Assumi o governo dentro da espiral inflacionária que destruía os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia a ponto de sermos obrigados a ceder. Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo e renunciando a mim mesmo, para defender o povo que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar a não ser o meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no meu pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com perdão. E aos que pensam que me derrotam respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo, de quem fui escravo, não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue terá o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio.

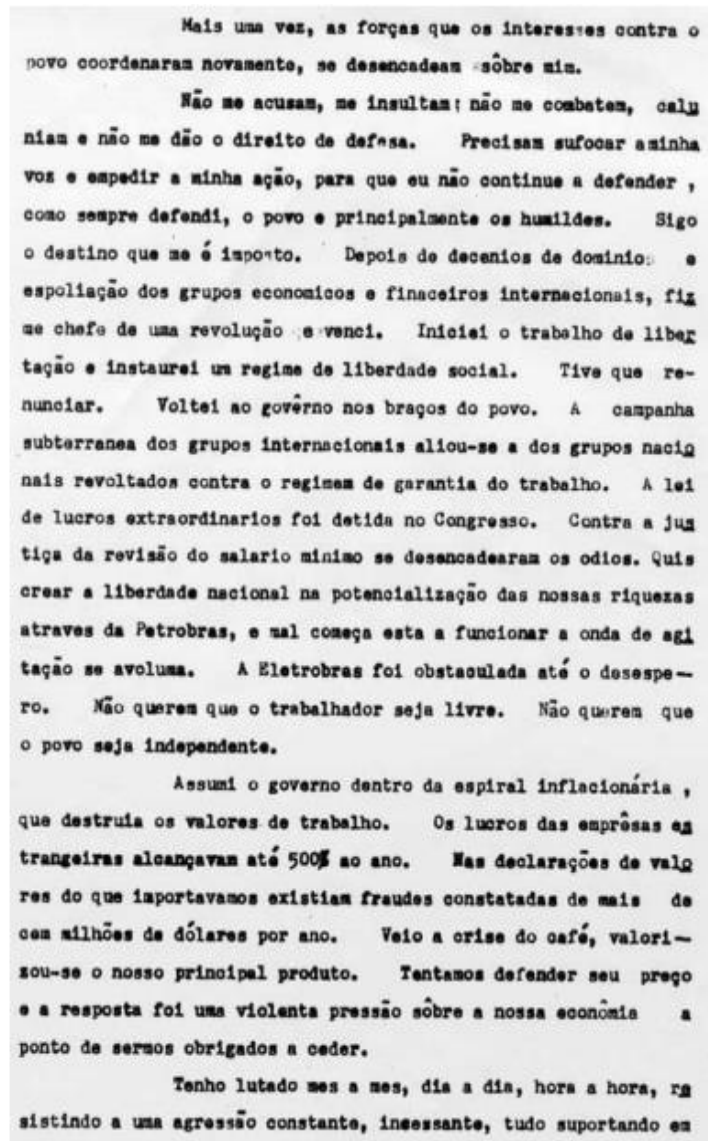
Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.” (Rio de Janeiro, 23/08/1954 - Getúlio Vargas)

Além da transcrição, o professor também projetou via Datashow no quadro da sala as imagens da carta-testamento nas versões manuscrita e datilografada.

### Carta-testamento – manuscrita



### Carta-testamento – datilografada



Texto originalmente publicado em <https://www.infoescola.com/historia/carta-testamento-de-getulio-vargas/>. Acesso em: 26/05/2018.

Os alunos foram divididos em três grupos e cada um deveria elaborar uma discussão acerca dos eventos que levaram ao suicídio do presidente Vargas. O primeiro grupo ficou responsável por defender as ideias de Vargas; o segundo deveria condenar a postura do presidente e o terceiro ficou responsável por avaliar os argumentos dos colegas e determinar, por meio de uma votação, quem teria ganhado e justificar a decisão. Seguem as respostas dos três grupos:

**Grupo 01:** O presidente Vargas foi muito importante para o desenvolvimento do Brasil, ele criou a Petrobrás e trouxe muito emprego para muitas pessoas. Ele criou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Se ele não tivesse sido presidente seríamos um país mais pobre e injusto.

**Grupo 02:** Vargas foi um presidente cruel e ditador, mandava matar os jornalistas que eram contra seu governo. Mandou levarem a mulher do Luís Carlos Prestes para o Hitler matar e ela estava grávida.

Como se pode notar, os alunos fazem referência a Olga Benário Prestes, uma militante do Partido Comunista Alemão, que fugira da Alemanha durante o nazismo e passou a trabalhar na segurança de Luís Carlos Prestes e que, mais tarde, viria a se tornar seu marido.

**Grupo 03:** Decidamos que o grupo 02 ganhou porque na aula de filosofia o professor falou que Maquiavel dizia que os fins justificam os meios. Getúlio matou muita gente, mas fez isso pro Brasil ficar mais rico.

Apesar de levantar algumas polêmicas, as respostas dos alunos demonstram que não ignoravam o contexto histórico da época, o que torna possível a análise dos documentos pertencentes a esse período. Além disso, eles foram capazes de aliar o conhecimento histórico com outras áreas de estudo, como a Filosofia, ao embasar suas respostas com uma passagem do livro *O Príncipe* de Maquiavel.

A liberdade de poderem ler documentos históricos e tirar suas próprias conclusões acerca das informações contidas nas fontes históricas permite que os alunos se percebam como sujeitos que também fazem parte da construção da História, e isso torna essa disciplina escolar mais significativa. Uma vez que, de acordo com Moreira (2010), quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o estudante, proposta

pelo professor. Nesse processo, estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação não é arbitrária. Novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados (MOREIRA, 2010, p. 2). A utilização de fontes históricas em sala de aula faz parte das condições necessárias para que ocorram a aprendizagem significativa, sendo essas a adoção de materiais e estratégias potencialmente criativas, por parte do docente, e a predisposição para aprender, por parte do estudante (MOREIRA, 2010, p. 2)

Durante a observação das aulas, foi possível observar que o trabalho com fontes faz parte de uma preocupação em tornar a disciplina história mais interativa e significativa aos alunos. É inegável a importância que essa área do conhecimento possui para a sociedade, uma vez que, se a história não for bem ensinada, corre-se o risco de formar gerações de pessoas sem senso crítico e noção de sua própria atuação na sociedade como sujeito histórico. A percepção de que cada um pode se transformar em um sujeito histórico é um aprendizado significativo para o ensino de História. Partindo desse princípio, Carla Pinsky e Jaime Pinsky reconhecem que

nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. Cabe ao professor, utilizando-se dos métodos históricos [...], aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. [...] O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 28).

Ao optar pela utilização de fontes históricas em suas aulas de História, o professor possibilita que o aluno possa despertar a capacidade de transformar e de inovar, percebe-se como ser inventivo superando seus limites. Ao se estabelecer como sujeito da história, passa a ser autor de sua vontade, e situa-se como um ser social na convivência com outros.

Com o cenário tecnológico atual, pode-se afirmar que os computadores e demais tecnologias presentes no âmbito escolar são ferramentas pedagógicas essenciais ao desenvolvimento do aprendizado do aluno. No que tange ao ensino de História, os professores têm a sua disposição uma variedade de recursos que permite o acesso a diversas fontes históricas que podem ser trabalhadas em sala de aula, tal como veremos no tópico a seguir.

### **3.5 As Novas fontes históricas e as tecnologias digitais**

As novas tecnologias podem estimular o aprendizado, abrindo uma nova dimensão de acesso à informação. A internet, por exemplo, é uma ferramenta de troca de ideias, compartilhamento de pesquisas e uma grande rede social. Além disso, possibilita-se a criação de um espaço de aprendizagem como resultado da busca e troca de informações. Dessa forma, a inserção de novas tecnologias pode ser importante para a construção do conhecimento pelo aluno, uma vez que a integração entre tecnologia e conhecimento permite compreender problemas atuais, desenvolver projetos alternativos para transformação do cotidiano e construção da cidadania (ALMEIDA, 2005). Entretanto, o professor não perde sua importância nesse processo; ele continua atuando como provocador ou mediador na construção do aprendizado, haja vista que esses profissionais são

sujeitos dos saberes e mediadores de toda ação pedagógica que ocorre no interior da escola; por essa razão, necessitam apropriar-se das novas tecnologias, não apenas para motivar os alunos, mas para compreender o processo ativo e dinâmico que ocorre nessa interação entre homem e máquina (PARZIANELLO; MAMAN, 2010, p. 3).

As novas ferramentas digitais são uma forma bastante eficaz que os professores possuem para aproximar os alunos do conhecimento historicamente construído. Afinal,

usando o computador, o professor vai descobrir que trabalhos que antes consumiam muito de seu tempo, como por exemplo, desenhar uma estrutura atômica com elétrons cuidadosamente distribuídos em suas camadas eletrônicas, montar sólidos de Platão utilizando cartolina, ou palitinhos de madeiras com bolas de isopor para ressaltar os conceitos de arestas, faces e vértices, podem ser, na maioria das vezes, substituídos por softwares educativos já prontos, acessíveis em rede. Não há mais necessidade de ter o tempo gasto com o trabalho 'braçal', para fazer algo que já está disponível gratuitamente na rede. Dessa forma, o professor poderá aplicar este tempo em pesquisas e estudos na internet, objetivando encontrar formas diferentes de atrair seu aluno durante as aulas, utilizando recursos que alguns jovens usam em casa ou nas lan houses para conversar com seus amigos. (CARNIELLO; ANDERI, 2010, p.76).

A ideia de se utilizar recursos tecnológicos, como os celulares, por exemplo, em sala de aula pode provocar espanto em muitas pessoas. Essa possibilidade é tão controversa que foi elaborado um projeto de lei para tentar impedir o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Trata-se Projeto de lei n.º 2.246-a, de 2007<sup>6</sup>. De acordo com a pretensa lei, a proibição dos celulares em sala de aula visa a

assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo. O uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a concentração dos alunos, e são preocupantes os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas. (PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007, p. 2).

A justificativa para o projeto, conforme a citação acima, é pautada em uma perspectiva tradicional da educação, na qual o professor é considerado o único

---

<sup>6</sup> Segundo informações do Site da Câmara do Deputados, o PL 2246/2007 encontra-se arquivado.



fornecedor de conhecimento para os alunos. O celular, nessa perspectiva, tiraria o foco dos discentes da fonte exclusiva de conhecimento, o docente. Com o advento da internet no mundo contemporâneo, o acesso à informação passou a ser mais dinâmico do que foram em outras décadas. De fato, os alunos podem, na atualidade, obter informações durante as aulas e sanar dúvidas que surgem e que eventualmente os professores não conseguem responder de imediato. No que se refere ao ensino de História, esses aparelhos eletrônicos com acesso à internet podem ser uma excelente ferramenta para a construção do saber histórico.

Para a elaboração do conhecimento historiográfico<sup>7</sup>, faz-se necessário o trabalho com fontes históricas que são definidas, segundo Santana (2010, p. 126-127), como o

substrato, a matéria-prima, que possibilitam ao historiador a reconstituição do passado. Desta feita, as fontes apresentam-se de maneira diversificada, agrupando-se, basicamente em: fontes escritas, materiais, iconográficas/visuais ou audiovisuais e orais (SANTANA, 2014, p. 126-127).

Um desafio para o trabalho com fontes em sala de aula está na dificuldade de acesso. Não é sempre que se tem à disposição das aulas de História do Brasil, as cópias da carta de Pero Vaz de Caminha, o relato de um sobrevivente da Segunda Guerra Mundial, o depoimento de uma vítima de tortura durante o período da ditadura Militar no Brasil. Todo esse material/fonte é de grande contribuição para o ensino de História e pode ser acessado na tela de um celular. É quase impossível um professor entrar em uma sala de aula e não existir nenhum aluno com um telefone móvel. Segundo uma reportagem da Revista

---

<sup>7</sup> A Historiografia é uma obra da História, um escrito de natureza histórica. Impõe-se da palavra historiografia, uma vez que a palavra história é muito ambígua, por ser tanto a referência ao acontecimento, como a reconstituição em livro (...) uma história da historiografia brasileira deve ser o estudo dos livros que já escreveram sobre a História do Brasil. Trata-se, portanto, de obras elaboradas, não de documentos (IGLÉSIAS, 1979, p. 267).

“Estadão”<sup>8</sup>, o Brasil tem hoje dois dispositivos digitais por habitante, incluindo smartphones, computadores, *notebooks* e *tablets*. Contudo, para que as novas tecnologias possam ser incorporadas ao universo educacional, é preciso, primeiramente, aperfeiçoar as atuais relações comunicacionais que

tem sido mais de coerção, de dominação, do que de igualdade, e nem sempre levam em conta as condições e o universo cultural dos estudantes. Isso se complica devido à familiaridade dos alunos com as tecnologias a recusa dos professores de incorporarem as tecnologias digitais em sua vida ou de aceitarem os jovens com todas as suas ‘esquisitices’, como a dependências das tecnologias, o boné, o celular, o tênis, o piercing, as tatuagens (TOSCHI, 2011, p. 117).

Na citação acima, a autora faz uma observação muito importante: a questão da familiaridade que os alunos possuem com as novas tecnologias. A geração atual, também conhecida como z<sup>9</sup>, nasceu e cresceu em meio a expansão da Internet e a facilidade de acesso a informações promovida por ela. Os jovens utilizam os celulares para expandir seu ciclo social, registrar momentos específicos e importantes e realizarem pesquisas de temas que lhe são interessantes. Tudo isso demonstra que o professor pode e deve utilizar os celulares nas aulas de História, uma vez que nossos alunos são praticamente nativos digitais e essa linguagem, que faz parte do seu cotidiano, deve também fazer parte do cotidiano escolar (D’ÁVILA, 2011). Outro motivo que também justifica o uso de telefones móveis em sala de aula é a possibilidade de se obter uma aprendizagem significativa que

---

<sup>8</sup> ESTADÃO, “Brasil tem 230 milhões de smartphones em uso”. Disponível In: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>. Acesso em: 26 de Abril de 2019.

<sup>9</sup> Essa é a geração daqueles que nasceram entre 1992 e 2010, ou seja, após o surgimento da internet, e que desde pequenos já são familiarizados com todas as possibilidades da era tecnológica. É a geração que compreende o funcionamento das ferramentas melhor do que qualquer outra. Os integrantes dessa geração Z nunca viram o mundo sem a presença de computadores, tablets e celulares, e desde muito pequenos já se viram muito bem com esses dispositivos, aprendendo com muita facilidade seu manuseio. (“Características da geração Z e as suas influências em sala de aula”. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/caracteristicas-da-geracao-z-e-as-suas-influencias-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 26/09/2020.

esteja diretamente vinculada às relações entre o conhecimento novo e o anteriormente internalizado e que se configure disposição para aprofundar, relacionar, e tirar conclusões. Uma das condições para que a aprendizagem seja significativa é que conhecimentos novos possam relacionar-se com os anteriores (GONÇALVES, 2011, p. 96-97).

Entretanto, para que o uso dos celulares nas aulas de História possa proporcionar uma aprendizagem significativa é necessário planejamento. O professor não pode fazer isso de forma aleatória. É importante que ele prepare um roteiro bem estruturado com: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Por exemplo, em uma aula de História do Brasil, o professor precisa delimitar, em seu conteúdo, qual período ele pretende trabalhar (Brasil Colônia, Brasil Império, Primeira República, ditadura militar ou Redemocratização) com sua turma e solicitar que os alunos utilizem os aparelhos de telefone móvel para realizar as atividades/pesquisas necessárias. Nesse contexto, lembramos que

realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

O planejamento é algo central na atividade docente. O professor precisa organizar suas atividades de modo que os celulares não sejam um instrumento de dispersão e tire os alunos do foco. Uma forma de fazer isso é inserindo a internet em suas aulas, por meio dela os alunos têm acesso a hipertextos, ou seja, a textos que fazem referências a outras partes do próprio texto, ou a partes de outros textos, compondo uma rede (SANT'ANA, 2017). Essa facilidade de

acesso a outras fontes de informação é de grande riqueza para as aulas de História.

O professor pode complementar uma aula sobre o período da História do nosso país conhecido como “Os anos de Chumbo”, ou seja, a fase mais repressiva da ditadura militar no Brasil, tendo início em 1968 e perdurando até o final do governo Médici, em março de 1974 (BUENO, 2012), orientando os alunos na pesquisa, em seus celulares, de música de protesto cuja composição ocorreu nesse período. Canções como “Carcará” (Canção, 1965), de João do Vale e José Cândido; “Opinião” (samba, 1965), de Zé Kéti; “Pra não dizer que não falei das flores” (1968), de Geraldo Vandré; “É Proibido Proibir” (1968), de Caetano Veloso; “Sinal fechado” (*Música Popular Brasileira*, 1969), de Paulinho da Viola; “Apesar de você” (1970), de Chico Buarque. Todas estão disponíveis na internet e que fazem parte do patrimônio histórico cultural não material do Brasil. Após a pesquisa, o professor então pode solicitar que os alunos leiam a letra da música e, na sequência, ouvi-la. Essa é uma atividade extremamente enriquecedora e pode ser viabilizada com didática por meio do uso dos celulares.

Além de um planejamento elaborado com compromisso, é importante que os professores estejam motivados a trabalhar com essas novas tecnologias. Como já dito anteriormente, a ideia de se usar celular nas salas de aula causa desconforto em muitas pessoas, mas é preciso ter a consciência da necessidade de “refletir sobre a complexidade do célere mundo contemporâneo em constante mutação a fim de transgredir fronteiras para uma educação sensível” (SANT’ANA, 2017, p. 161). Sair da zona de conforto não é nada fácil, mas pode se tornar necessário em muitas situações. Por isso, é preciso pensar em formas de fazer com que os docentes possam perder o medo que possuem do novo, porque, só assim, vão conseguir atingir de forma mais eficiente seus alunos. Sobre esse receio que uma parcela dos professores possui com relação a utilização de aparatos tecnológicos em suas atividades educacionais, Sabota (2017) reforça que

é curioso como o ‘novo’ causa resistência e um certo receio. A inovação traz a incerteza e muitas pessoas ainda não estão acostumadas a enxergar o mundo de um modo

mais plural, menos dogmático e, por isso, tendem a se sentirem incomodadas com novidades. O diferente nos causa estranhamento e, em decorrência disso, nos desestabiliza (SABOTA, 2017, p. 208).

É claro que o objetivo de nossa pesquisa não é criar um falso idealismo de que as tecnologias digitais são a 'pílula dourada' que irá salvar as Educação de suas mazelas. Isso porque entende-se que já existem muitos desafios no cotidiano de um professor e que estão fora de seu alcance. Assim, para que os celulares possam se tornar uma ferramenta de mediação pedagógica eficiente é necessário que haja condições para isso: internet com velocidade decente, professores com um salário digno, salas de aula bem ventiladas e iluminadas, entre outros aspectos que dignifiquem o magistério, conforme direito de qualquer outra classe de trabalhadores. Esses elementos, contudo, não costumam ser encontrados com facilidade em escolas públicas e são empecilhos que dificultam a ação docente.

Entretanto, mesmo com todas as adversidades que permeiam o trabalho docente, a mudança começa na sala de aula e é por meio da conscientização dos alunos que é possível o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, as

TIC e as atividades extraclases podem ser uma excelente combinação para que o aluno participe ativamente da sua aprendizagem, como, por exemplo, por meio da pesquisa. As atividades extraclases ao serem orientadas pelos docentes antes da sua realização, poderão propiciar momentos enriquecedores de aprendizagem, contribuindo assim com as atividades que acontecem no cotidiano da escola (ROCHA, 2015, p. 25).

O nosso colaborador dessa pesquisa, professor da escola campo, realizou uma atividade que foge ao tradicionalismo presente nas instituições de ensino ao utilizar os celulares para análise de fontes históricas. Primeiramente, vamos observar algumas informações contidas no planejamento do professor:

- ✓ Turma: 3º Ano do Ensino Médio

- ✓ Conteúdo: Ditadura Militar
- ✓ Fonte Histórica: Letra de uma música “Apesar de Você”, de Chico Buarque.

UE: Colégio Estadual XXXXXXXXX.

Código: 52025624

Professor (a): XXXXXXXXXXX

Disciplina: História

3º Ano “B” e “C”

Mês: Outubro

Período: 06/10 a 17/10/2018

Eixo temático do bimestre: Mundo contemporâneo.

### *Planejamento Quinzenal*

Aula	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo programático	Estratégias de ensino	Avaliação / Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar o contexto histórico das experiências autoritárias da América Latina; analisar a instauração do regime militar no Brasil, calcado na supressão dos direitos políticos e civis e no intervencionismo estatal na economia; identificar a importância da liberdade de expressão e das garantias individuais do cidadão como fundamentos da sociedade democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditadura Militar no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos farão a leitura da música “Apesar de você” – Chico Buarque. Após fazerem isso, irão anotar em seus cadernos as informações secretas que conseguirem encontrar. Os alunos precisarão trazer seus celulares e a coordenação pedagógica já foi avisada com antecedência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação será feita por meio das informações ocultas que os alunos conseguirem encontrar na letra da música.</li> </ul>

Assinatura do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_ Data: 06/10/2018

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a): \_\_\_\_\_ Data: 06/10/2018.

Interessante observar que, na metodologia, o professor informa que a Coordenação Pedagógica da Escola já foi avisada com antecedência sobre o fato de que os alunos precisarão levar celulares para sala de aula. Tal informação levou-nos a considerar que o uso de recursos tecnológicos pode não ser bem visto pela equipe pedagógica do colégio. A seguir, transcrevemos a letra da música usada pelo professor:

#### **Apesar de Você**

Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão, não  
A minha gente hoje anda

Falando de lado  
E olhando pro chão, viu

Você que inventou esse estado  
E inventou de inventar

Toda a escuridão  
 Você que inventou o pecado  
 Esqueceu-se de inventar  
 O perdão

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Eu pergunto a você  
 Onde vai se esconder  
 Da enorme euforia  
 Como vai proibir  
 Quando o galo insistir  
 Em cantar  
 Água nova brotando  
 E a gente se amando  
 Sem parar

Quando chegar o momento  
 Esse meu sofrimento  
 Vou cobrar com juro, juro  
 Todo esse amor reprimido  
 Esse grito contido  
 Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza  
 Ora, tenha a fineza  
 De desinventar  
 Você vai pagar e é dobrado  
 Cada lágrima rolada  
 Nesse meu penar

Apesar de você  
 Amanhã há de ser

Outro dia  
 Inda pago pra ver  
 O jardim florescer  
 Qual você não queria  
 Você vai se amargar  
 Vendo o dia raiar  
 Sem lhe pedir licença  
 E eu vou morrer de rir  
 Que esse dia há de vir  
 Antes do que você pensa

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai ter que ver  
 A manhã renascer  
 E esbanjar poesia  
 Como vai se explicar  
 Vendo o céu clarear  
 De repente, impunemente  
 Como vai abafar  
 Nosso coro a cantar  
 Na sua frente

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai se dar mal  
 Etc. e tal  
 Lá lá lá lá laiá

Artista: Chico Buarque.

Data de lançamento: 1978

Os dados mostram as respostas de dois alunos as quais podem ser exemplos de como a aprendizagem pode ser significativa ao se utilizar fontes em sala de aula. Além disso, é notório também como essa atividade pode despertar nos alunos a capacidade de levantar hipóteses para os fatos históricos acerca de que estão aprendendo, vejamos:

### **Aluno 1**

“Quando o cantor diz ‘Hoje você é quem manda. Falou, tá falado. Não tem discussão, não’; ele está falando da censura e dos militares que controlavam o que as pessoas podiam dizer”.

### **Aluno 2**

“Quando o cantor diz ‘Quando chegar o momento. Esse meu sofrimento. Vou cobrar com juro, juro. Todo esse amor reprimido. Esse grito contido. Este samba no escuro’, ele está demonstrando o desejo de vingança, a vontade de fazer a ditadura acabar e de fazer com que os ditadores paguem por todo o sofrimento que provocaram”.

O trabalho com fontes históricas possibilitou aos alunos a oportunidade de levantarem hipóteses e de se perceberem como sujeitos da própria história. Perceberam que a narrativa histórica possui várias interpretações.



## **Considerações finais**

Em vista dos argumentos apresentados, podemos constatar que a utilização de fontes históricas como recurso metodológico para o ensino de História oferece grande contribuição para a construção do conhecimento histórico. Esse trabalho possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, uma vez que desenvolve nos estudantes a capacidade de refletir, por meio da análise de documentos, sobre aspectos econômicos, culturais e materiais de uma sociedade, além de perceber a relação de continuidade e descontinuidade dos acontecimentos ditos históricos.

A utilização de fontes históricas como ferramenta pedagógica pode despertar nos alunos um maior interesse pelos estudos históricos, pois proporciona um afastamento do método de ensino tradicional, que prioriza o livro didático e o professor como os únicos detentores do saber. Seguindo essa perspectiva, o conhecimento construído com a utilização de fontes históricas tem um potencial transformador que busca instigar o aluno a problematizar as demandas sociais e suas possíveis soluções da comunidade em que vive. Dessa forma, o estudante se vê como um cidadão e sujeito histórico participante da vida social.

A pesquisa ainda continuará em nível de doutorado, procurando analisar como o trabalho com novas abordagens, metodologias e linguagens de ensino de História, numa postura teórica diferenciada da tradicional, pode contribuir para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Práticas pedagógicas e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. **Revista Integração das Tecnologias na Educação**, p. 38-45, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980, p. 9.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da Educação em Goiás: Estado da Arte. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 46, p. 56-70, 2012.

BARROS, José D'Assunção. A ESCOLA DOS ANNALES: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010

BARROS, José D'Assunção. **Ranke: considerações sobre seu modelo historiográfico**. *Diálogos*, v. 17, n. 3, 2013, 977-1004.

BARROS, José D'Assunção. **A Escola dos Annales e a Nova História**. In: Teoria da História, vol.V. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. v. 1. 411p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História fundamentos e métodos**. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRZEZINSKI, Iria. ESCOLA NORMAL DE GOIÁS: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. 1ed.Campinas: ALÍNEA, 2008, v. 1, p. 279-298.

BUENO, Eduardo. Os anos de chumbo. In: **Brasil: uma História: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012, p. 402-417.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fun-do:UPF, 2001.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Novo Ensino Médio: entenda a reforma; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Cândido; ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. Uma experiência de formação de professores no uso do computador e da Internet. In: TOSCHI, Seabra Mirza (org). **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. IN: **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. (ORG) Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto. EDUFRN, Natal: 2007

CHAUL, Nars Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da Capital**. 2 edições. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria & Educação*. 2 edições, 1990.

COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. **Arraial e Coronel: dois estudos de história social**. São Paulo. Editora: Cultrix, 1978.

COSTA, Jean Henrique. **Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural**. *Revista Espaço Acadêmico*. ISSN 1519-6186, 2012.

DÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: Desafios no planejamento e prática pedagógica da educação superior. **Revista Conhecimento e Diversidade**. V. 6.ed. 2011, p. 58-70.

DOSSE, François. **A história**. Tradução: Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)**. tomo 3, vol.4. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1995. (Col. História da Civilização Brasileira).

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002, p. 20

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: **PINSKY, C. B. Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOIÁS. Secretária de Estado de Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia/GO, 2015.

GONÇALVES, Maria Ilse. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

GUIMARÃES, Marcela Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

IGLÉSIAS, Francisco. Comentário ao roteiro sucinto do desenvolvimento da historiografia brasileira. In: **Encontro Internacional de Estudos Brasileiros**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. **IHGG: Síntese Histórica**. Disponível em <<http://ihgg.org/historico/>>. Acesso em 31/05/2019.

MANOEL, Ivan. A. **O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais**. São Paulo/SP: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2006 (Cadernos de Formação).

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

PADILHA. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PARZIANELLO, J. K.; MAMAN, D. **Tecnologias na sala de aula: o professor como mediador**. In: II Simpósio Nacional de Educação; XXI Semana de Pedagogia. Infância, sociedade e Educação, p. 1-15. Anais... Cascavel-PR, 2010.

PERES, Marilen Fagundes. O ensino de História no Brasil Suas funções e implicações políticas e sociais - Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, v. 2, p. 193-209, 2015.

PEREIRA, N. M, SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PINHEIRO, Veralúcia. **As escolas públicas de Educação básica do Estado de Goiás e a gestão da Polícia Militar**. In: XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, 2014, São Luiz/MA. XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro. Campinas/SP: Grupo de Estudos do HISTEDBR, 2014. v. 1. p. 543-556.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. COLÉGIO ESTADUAL ROQUE ROMEU RAMOS. MUNICÍPIO: OURO VERDE DE GOIÁS, 2018

PINSKY, Jaime; PINSKY Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. In.: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto 2013.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás (1846-1934)**. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de

Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história ensinada em Goiás: algumas considerações. In: Valdeniza BARRA. (Org.). **Estudos de história da Educação em Goiás: 1830-1930**. Goiânia: PUC-Goiás, 2011, v., p. 263-290.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. **As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Mediação Docente**, 2015. Dissertação – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Anápolis, 2015.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINPUN. (Org.). **Educação tecnológica – desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SABOTA, Barbra. O uso crítico de tecnologias digitais e a formação do professor de inglês. In: ASSIS, Eleone F. **Caminhos para a educação linguística**. Campinas; Pontes, 2017, p. 207-224.

SANTANA, Sayonara Rodrigues do Nascimento. **O USO DE FONTES HISTÓRICAS COMO RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Disponível In:

[http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos\\_de\\_Estagio\\_Supervisionado\\_II\\_Aula\\_8.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf). Acesso em: 26/07/2018.

SANTANA, Jonathas. V.B.; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10. 2017.

SANTANA, Sayonara Rodrigues do Nascimento. **O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de história**. p 126- 147, São Cristóvão: CESAD, 2014.

SANTOS, Lusley Monteiro dos. **O ensino de História em Goiás, na Educação Básica, nos Programas Curriculares da SEDUC/GO: do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política**. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, nº36, 1998.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **ESCOLA NORMAL: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores**. In: Anais do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Curitiba, 2008.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, Valéria Patrícia Araújo. **CURRÍCULO TRADICIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: EMANCIPAR X DOCILIZAR**. In: congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2016, Natal - RN. Currículo tradicional e ensino de história: Emancipar X docilizar, 2016.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Tradução Maria Leonor Loureiro. —Bauru, SP: EDUSC, 2000.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.) **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

VALLE, Hardalla dos Santos; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. **A utilização de fontes no ensino de história: a imprensa na construção do conhecimento**. Momento (Rio Grande), v. 20, p. 59-72, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D. et al. **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 79-86.

## APÊNDICE A

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias  
(PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador(a) responsável e pesquisador(a) participante do projeto intitulado “O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios”. Comprometo-me a iniciar a coleta de dados somente a após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP, a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses de todos os envolvidos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
<b>1. Patrik Luan Costa Barbosa</b>	Patrik Luan Costa Barbosa

## APENDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios”. Meu nome é Patrik Luan Costa Barbosa, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail patrik.luan.costa@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico: (62) 994009899. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

#### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro



também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Patrik Luan Costa Barbosa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_