

O uso de fontes primárias e o ensino de história: implementação e aplicações na escola básica

Gilson Mateus Pinto Junior



RESUMO

Este artigo tem a proposta de trazer para a discussão o uso de fontes primárias no ensino de História e como elas promovem a aprendizagem significativa dos alunos. Para tal, fez-se uso das abordagens metodológicas de tipo etnográfico, buscando compreender os alunos para além da mera descrição e contextualizá-los com o espaço escolar. Em termos de suporte teórico e bibliográfico, buscou-se o conceito de fonte histórica alicerçado especificamente nos estudos de Bloch (2001) e o de aprendizagem significativa (Vygotski, 1976), como caminho para o desmonte da educação bancária (Freire, 2016). Ao fim, foi possível constatar que o uso de fontes possibilita ao aluno um melhor desenvolvimento da criticidade e da capacidade da alteridade em relação aos estudos de outras sociedades.

Palavras-chave: Fontes Primárias; Ensino de História; Aprendizagem Significativa

ABSTRACT

This article aims to bring to the discussion the use of primary sources in the teaching of History and how they reflect meaningful learning for students. To do so, an ethnographic approach was employed to understand the students beyond mere description and to contextualize them within the school space. In terms of theoretical and bibliographic support, the concept of historical source was sought, specifically based on the studies of Bloch (2001), and the concept of meaningful learning (Vygotsky, 1991) as a path towards dismantling banking education (Freire, 2016). In the end, it was possible to verify that the use of sources enables students to develop critical thinking skills and the ability to empathize with the studies of other societies.

Key-words: Primary Sources; Teaching History; Meaningful Learning

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Ao trabalhar com fontes primárias no ensino de história, nós, enquanto profissionais desse campo e atuação, somos obrigados a revisitar a práxis que desenvolvemos no exercício de nossas funções, tanto como educadores, mesmo que em formação, quanto como historiadores, isto é, construtores de narrativas históricas. Essa revisitação implica em repensar nossa metodologia tanto de ensino como de pesquisa, afinal, embora as mudanças epistemológicas ocorridas no último século tenham trazido benefícios consideráveis para o campo de conhecimento, ainda há uma extrema dificuldade das instituições de ensino na formação de professores-pesquisadores.

Logo, ao analisar as fontes históricas e seus usos na sala de aula, também analisamos o processo metodológico de ensino-aprendizagem na escola e a prática no ensino de história. Nesse sentido, trabalhar com o uso das fontes históricas no espaço escolar é a possibilidade de revisar este modelo ultrajante, em detrimento a um ensino de história liberador, em que o sujeito não é apenas um produtor de conhecimento, mas sim um sujeito histórico, cujas ações constituem o desenrolar dos processos históricos e que deve ter a capacidade plena de não apenas percebê-los, mas também interpretá-los de maneira crítica e questionadora. O ensino de história, portanto, deve ensinar acima de tudo seus educandos a perguntar, afinal, bons alunos são aqueles que sabem perguntar e não necessariamente responder. O uso de fontes neste ensino de história também carrega essa função.

A partir disso, constituem-se como objetivos deste estudo analisar o uso de fontes primárias no ensino de história como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem à luz da aprendizagem significativa conceituada pelo psicólogo Lev Vygotsky. A escolha desta abordagem para entender o processo de ensino-aprendizagem tem sua gênese em dois alicerces: o primeiro deles de ordem pedagógica e o segundo de ordem histórica ou historicista.

Do ponto de vista da prática docente, a partir das observações realizadas nos projetos de ensino e nos estágios desenvolvidos ao longo da graduação, é perceptível o quão deficiente é a prática do ensinar, de um modo geral, naquilo que se propõe a ser ou que deveria ser. Há professores engessados e presos a paradigmas superados no século passado e que não buscam, por exemplo, uma reciclagem de sua formação, gerando todos os problemas mencionados, mesmo que brevemente, na introdução deste estudo.

O outro alicerce caminha ainda sobre as bases da formação do profissional de História, não apenas como professor, mas também como pesquisador. A formação docente do profissional de história segue, em síntese, o mesmo modelo que abarca as demais licenciaturas: profissionais que entendem o ensino como reprodução do conhecimento, neste caso, o conhecimento histórico. Ao analisar os usos metodológicos usados por docentes nas escolas de educação pública, a partir das observações etnográficas desenvolvidas nos relatos de estágio, não foi possível constatar o trabalho com fontes em sala, tampouco os

docentes regentes davam a oportunidade de os alunos produzirem conhecimento histórico.

Portanto, em última análise, os alunos não se entendem como sujeitos históricos produtores de suas respectivas realidades e integrantes dos processos de rupturas e permanências da sociedade na qual estão inseridos. Neste sentido, este trabalho surge como uma contribuição no ensino de História ao tentar romper com o tradicionalismo decorativo e passar a exercer um ensino de História no qual o aluno é o centro da produção historiográfica. Embora existam trabalhos completos sobre o uso das fontes no ensino de história, ainda há, sobretudo, uma carência nessa abordagem e lacunas a serem superadas.

Apresentação da problemática e percurso metodológico

Refletindo acerca das deficiências que possui o ensino de história, sobretudo quando diz respeito aquele desenvolvido na educação básica, em que cada vez mais o aluno é colocado como um sujeito passivo ao conhecimento histórico, isto é, apenas como receptor desse conhecimento e nunca como de fato um sujeito histórico ativo e formador do curso da história, bem como ao abandono da perspectiva da formação da consciência histórica, sendo esta tida como “as operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Estrutura-se a seguinte problemática de pesquisa, com vista não só a refletir acerca da perspectiva supracitada, a abordagem da aprendizagem significa que também tem sido lateralizada no ensino da história: como as fontes primárias podem auxiliar na aprendizagem significativa no ensino de história?

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa – analisar o uso de fontes primárias no ensino de história como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem à luz da aprendizagem significativa do Vygotsky – convencionou-se adotar o método de pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico, que foi tido como o mais apropriado para o tipo de análise que se pretende realizar.

Em relação aos procedimentos qualitativos, segundo Creswell (2007, p.184 e 188), eles “se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”. Tesch (1990, p. 55), por sua vez, lembra que, “na investigação qualitativa, o pesquisador reúne informações que não podem ser expressas em números”. Segundo a autora, no entanto, a pesquisa qualitativa pode incluir outras informações além das palavras, como pinturas, fotografias e desenhos. (Tesch, 1990).

Já no tocante ao tipo de pesquisa, a pesquisa de tipo etnográfico é um método recorrente nos estudos antropológicos, no qual tem como premissa o desvendamento de uma realidade à ótica da cultura, isto é, a percepção acerca de valores hábitos, práticas e crenças que um determinado grupo exerce no espaço social. André (1995) comenta complementa ainda que “o uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o

pesquisador e objeto a ser pesquisado” (André, 1995, p. 29). Logo, embora não esteja imerso de forma aprofundada como os antropólogos, a etnografia adaptada à educação ainda deve possuir um caráter íntimo entre pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Pensando assim a interação entre essas duas partes, Azevedo (2010) afirma que

Ao considerarmos o pesquisador parte integrante e essencial do processo investigativo, deixamos claro que seus conhecimentos e habilidades serão, de certa forma, definidores do bom desenvolvimento ou dos limites da pesquisa. Esta, em termos metodológicos, envolverá, certamente: entrevistas, observações, estudo de documentos, busca em arquivos, observação de comportamentos e posturas não-verbais bem como interpretação de normas, por exemplo. (Azevedo, 2010, p. 227)

Portanto, estes procedimentos metodológicos - observação etnográfica e entrevistas (com estudantes); análise e leitura de documentos regulatórios do espaço escolar, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), atividades e avaliações desenvolvidas por alunos, planos de aula executados; além das percepções de comportamento e uso de linguagens não verbais - constituem parte fundamental da metodologia empregada nesta pesquisa.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ELEMENTOS TEÓRICO CONCEITUAIS

Mudanças de paradigmas na educação: a prática do ensino e suas mutabilidades

As concepções de educação, ao longo do tempo, sofreram mudanças significativas, sobretudo em relação às abordagens teórico-práticas aplicadas em sala de aula e no próprio espaço escolar como um todo. Esta percepção é fundante no rompimento da percepção educacional, substituindo a educação bancária por uma educação republicana, conforme aponta Freire (2016, p.78)

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação

Neste sentido, nos apropriamos dos conceitos trazidos por Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, em relação a essas mudanças epistemológicas no campo do ensino. A partir disso, é necessário pensar as convergências entre as abordagens teóricas do ensino-aprendizagem e o estudos revolucionários que têm dado ênfase a concepção de uma aprendizagem ativa, ou seja, o professor deixa de exercer o papel de reproduzidor do conhecimento e passa a assumir uma posição de orientador, e os alunos, por sua vez, saem do papel de receptores do conhecimento, de forma passiva e passam a exercer a autonomia na construção desse conhecimento, isto é, passa a construí-lo com o auxílio do docente e dos materiais didáticos disponíveis, rompendo com o modelo tradicionalista no qual essas

matérias e o professor exerciam a centralidade do conhecimento.

Essas mudanças somadas obrigam, inevitavelmente, a revisitação das práticas docentes, sobretudo no ensino de história, em relação a procedimentos expositivos de aula até os avaliativos. Afinal, para estabelecer o diálogo entre o passado apresentado por meio das fontes e o presente que se revela ao aluno na forma de seu cotidiano, é necessário saber manusear de maneira mais adequada possível os meios que nós temos de alcançar o passado histórico. Sendo este, principalmente as fontes históricas, pois não basta apenas aprender os processos históricos, mas se faz, a partir de todas as mudanças epistêmicas sofridas tanto no campo da educação como no da ciência histórica, passar a entender seus processos de formação e construção.

As fontes históricas e os usos didáticos na aprendizagem significativa

Quando se fala das fontes para a construção do conhecimento por meio da abordagem do ensino-aprendizagem, é fundamental recorrermos a dois conceitos-chaves para essa compreensão: o de fontes históricas e o da aprendizagem e o seu desenrolar no processo em si, bem como dos métodos de assimilação deste.

Nesse sentido, ao tratarmos das fontes, entendemos elas à luz da conceituação de Bloch (2001) na qual ele infere que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (Bloch, 2001, p. 79). Notadamente, Bloch é um dos historiadores precursores da escola dos Annales. Em consonância com Bloch (2001), Barros (2019) complementa dando um sentido vivo, presente as fontes históricas, dando amplitude ainda mais as “pequenas” ações diárias dos sujeitos comuns.

Fonte Histórica é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes em certa trilha; quando um povo constroi seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural. (Barros, 2019, p. 1)

Nesse sentido, é evidente que o uso dessas fontes na sala de aula é de suma importância na aprendizagem dos discentes, entretanto, as finalidades com seu manuseio podem ser equivocadas, como aponta Bittencourt (2009). Nesse ponto, a autora defende que “os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (Bittencourt, 2009, p. 327) e não exercitar um trabalho historiográfico, sendo essa função reservada ao profissional da história, não aluno da educação básica. A partir disso, portanto, identifica-se que a principal problemática nesse tocante é a transformação da fonte em um objeto didá-

tico em sala. Acerca disso, Circe Bittencourt infere que

Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar 'documentos' em materiais didáticos (Bittencourt, 2008, p. 329)

O docente deve estabelecer critérios de seleção de fontes, de forma que a função didática seja almejada de forma plena ou o mais próximo possível. Para isso, decorrem da aplicação de procedimentos para a seleção das fontes usadas em sala, tais como fontes que estejam orientadas aos recortes temáticos trabalhados em sala. Analisar, por meio de uma observação etnográfica, o público-alvo de aplicação das fontes de forma a pensá-las de forma a reter a atenção dos alunos e que as temáticas aguace a criatividade e a capacidade crítica dos educandos; atentar-se a linguagem a ser desenvolvida, atrelando sempre os documentos históricos ao nível de ensino da aplicação da fonte; e, durante seu uso, estabelecer critérios de orientação levando os alunos a estabelecerem problemas referente a elas e sua utilização.

Essas etapas metodológicas a se pensar sobre o uso das fontes podem ser variadas e adaptadas de acordo com o contexto escolar e o perfil dos alunos, portanto, não existe uma fórmula pronta de modelos e métodos a se trabalhar com este tipo de material, embora o desafio em transformá-los em ferramentas didáticas sejam os mesmos, sendo estes consequência dos vastos usos que as fontes podem ter no ensino, como aponta Bittencourt

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação problema para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (Bittencourt, 2008, p. 330)

Além disso, devemos ter consolidados em nossa prática docente que todos os documentos são, na realidade, representações e interpretações que determinados grupos desenvolvem acerca de relativos temas, variando assim conforme uma série de fatores, como por exemplo a origem socioeconômica do grupo, o perfil étnico ou ainda o meio cultural em que está imerso. Em síntese, devemos exercitar juntos aos educandos a prática do "pensar historicamente", como definido por Fernando Cerri (2011) como aquele que

Nunca aceitar informações, ideias, dados etc., sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que setinha quando se produziu o que é posto para análise. (Cerri, 2011, p.59)

Já no tocante aos conceitos de aprendizagem, as percepções do Ausubel (1980) e do Vygotsky (1991) que estabelecem um método de assimilação dos conceitos pelos sujeitos cognoscentes, estimulado assim pelos objetos cognoscíveis, sendo, portanto, um processo inter relacional entre sujeito-objeto. Nesse ponto, portanto, o primeiro autor entende

a cognição como sendo o processo através do qual o mundo de significados tem origem (Ausubel, 1980).

Logo, a abordagem do autor reside na preocupação central no processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição. Já no que tange às definições de aprendizagem, o autor entende-a como a forma que o sujeito organiza as informações dentro do seu processo cognitivo (Ausubel, 1980).

Nesta abordagem da aprendizagem significativa, Vygotsky (1991) irá ter o papel central já que sua tese principal estará voltada para as relações sociais, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio das relações indivíduo-meio. Para o autor, o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, pois para ele o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre meio e indivíduo é essencial nesse processo.

De acordo ainda com sua abordagem, o aluno necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções (Vygotsky, 1991).

Partindo desses pressupostos, o uso de fontes em sala de aula com finalidade didática ganha determinadas funções que, a partir das perspectivas descritas conduzem o processo de assimilação e por tabela o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky infere que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções” (Vygotsky, 1991, p. 129), isto é, a aprendizagem significativa começa com a motivação do educando em entender aqueles processos históricos.

No tocante a isso, Vygotsky afirma que “o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social (Vygotsky apud MELLO, 2004, p. 140). Partindo disso, podemos entender que esse esclarecimento e uso social são parte fundamental da formação dessa aprendizagem, como corrobora os autores

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (Lee, apud Miranda; Junior, 2014, p. 105).

Por fim, além do conteúdo da fonte histórica é de suma importância compreender seu contexto de produção, isto é: quem fez, por que fez, como fez e com qual intenção fez. Desenvolvendo assim o que alguns autores denominam de empatia histórica que se distancia

do conceito tradicional de empatia, contido nos grandes manuais gramaticais. Para Peter Lee e Rosalyn Ashby podemos entender esse processo como “[...] a clarification of what is involved in understanding actions and institutions in the past (in terms of reasons, beliefs, and values).” (Lee; Ashby, 2001, p. 23).

Em corroboração a isso, Vygotsky coloca em sua obra “pensamento e linguagem” que “uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetiva-volitiva” (Vygotsky, 1991, p. 149), ou seja, antes de compreender a fonte precisamos entender as bases de sua produção regredindo as hipóteses sobre a mentalidade da época de produção do documento. Isto é, assim como todos os historiadores necessitam por ócios do ofício compreender como os sujeitos de diferentes tempos, lugares e situações viam e interpretavam o mundo, é razoável idealizarmos que com os educandos o processo é similar, afinal, o processo de aprendizagem histórica evidencia os mesmos pontos.

Nesse sentido, o pensar historicamente colocado pelo autor, se relaciona com as abordagens teóricas da educação já comentadas, sobretudo com a noção de aprendizagem significativa. Assim, faz-se de suma importância a estruturação de 3 elementos essenciais para o desenvolvimento desta habilidade: resgate do conhecimento prévio do aluno; a contextualização da fonte e do conteúdo com sua realidade; e o link desta gama de elementos com o conhecimento já internalizado no aluno levando em conta os saberes já contidos nos alunos permitindo assim estabelecer uma nova relação com os conhecimentos adquiridos e a abertura de possibilidade para o desenvolvimento de ainda novos conhecimentos. Gerando, assim, uma aprendizagem significativa, como idealizou Vygotsky.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DAS FONTES NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM NATAL

Caracterização da turma de aplicação

A escola que foi desenvolvida a aplicação do uso de fontes foi o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire - CENEP, escola técnica do estado do Rio Grande do Norte. A turma escolhida para a aplicação foi a 1º série do curso de administração do turno matutino. A turma conta com 39 alunos, cuja faixa etária varia de 14 a 16 anos. Os assíduos encontram-se cerca de 35 estudantes do total matriculados.

As aulas ocorrem nos dois primeiros horários da segunda-feira. Há um equilíbrio razoável em relação ao gênero dos alunos. Em conversa com eles foi possível perceber que uma parte se desloca da zona sul, bairro Cidade Satélite e bairro Latino, enquanto outra parte se desloca da zona norte, bairro Potengi. Este caráter se justifica claramente pelo fato de a escola estar localizada em uma região central, onde o tráfego de transportes públicos ocorre com bastante frequência possibilitando o deslocamento de forma mais fácil dos alunos.

Já em diálogo com a professora titular, foi possível constatar que havia alguma mudança em relação ao nível da turma da 1º série antes e pós pandemia. Em relação a isso, ela chega a informar que o nível decaiu muito e chegando a apontar que esses alunos vieram do 7º ano para o ensino médio, pois como parte deles é da rede pública, os 8ºs e 9ºs anos basicamente não tiveram aula.

As maiores deficiências dos estudantes estão focadas na interpretação textual. Segundo a professora, eles possuem dificuldades de interpretar informações, que a princípio seriam óbvias. Além disso, existem problemas graves de ortografia e concordância, para alunos do nível médio. Estabelecendo um comparativo com anos anteriores (a docente atua na escola desde 2016) ela revela que o nível está precarizado e que não sente qualquer medida sendo tomada, seja pela gestão ou pelo Poder Público em si.

Apesar dos problemas graves gerados pela pandemia, os alunos não possuem grandes problemas comportamentais. Em geral, a turma presta atenção nas explicações das aulas e se propõe a executar as atividades propostas pela professora, mesmo que de modo medíocre. A docente, ainda, busca alternativas de chamar atenção dos alunos com recursos didáticos, seja uso de filmes, músicas ou ainda dinâmicas em sala de aula. Gostaria de dar destaque a um dos alunos que, claramente, encontra-se com um nível de aprendizagem superior ao da turma, enquanto dois especialmente se mostram apáticos em relação às aulas.

Proposição de atividade a turma

A atividade aplicada na turma foi a análise de fonte textual, pautando a reforma agrária proposta por Tibério Graco, na Roma antiga. Foi pedido aos alunos que analisassem trechos do documento de modo que compreendessem as formas de entender o contexto e as pautas de reivindicação do grupo social, sempre estabelecendo conexões com o presente e com suas respectivas realidades. Os alunos foram separados em duplas e foi dado aos alunos ficha de análise de fontes, tal como segue abaixo.

Ficha de análise de fonte	
Título da Fonte:	
Autor/a:	
Data de Publicação:	
Gênero:	
Objetivo da Fonte:	
1 - Contexto histórico da fonte:	Descreva o período histórico em que a fonte foi produzida e suas principais características.
2. Contexto social, cultural e político:	Identifique o contexto social, cultural e político em que a fonte se enquadra e como isso pode influenciar seu conteúdo.

3. Conteúdo	1. Tema principal:
	- Qual é o tema central abordado na fonte? Resuma de forma sucinta.
	2. Argumento/Posição do/a autor/a:
	- Identifique a posição assumida pelo/a autor/a em relação ao tema abordado e seu principal argumento para defender essa posição.
	3. Informações relevantes:
	- Destaque quaisquer informações relevantes fornecidas na fonte que possam ajudar a compreender melhor o tema ou o argumento do/a autor/a.
	4. Intenção da fonte:
	- Qual é a intenção do/a autor/a ao escrever essa fonte? Identifique se é persuadir, informar, entreter, etc.
4. Análise	1. Credibilidade do/a autor/a:
	- Pesquise sobre o/a autor/a da fonte para avaliar sua credibilidade e qualificações para escrever sobre o tema abordado.
	2. Viés ou tendência política/ideológica:
	- Identifique se o/a autor/a possui algum viés político ou ideológico que possa influenciar sua visão e posição sobre o tema.
	3. Relevância da fonte:
	- Avalie a relevância da fonte para o contexto histórico em questão. Discuta se é uma fonte primária confiável e importante para compreender o tema.
	4. Limitações da fonte:
	- Identifique quais são as limitações da fonte, como possíveis omissões, perspectivas limitadas ou falta de contexto.

Tabela 1 - Modelo de ficha de análise textual

Após a entrega da ficha em conjunto com as fontes foi estimulado que os alunos preenchessem o máximo possível dos elementos, sempre contextualizando com a presença do professor, de modo que eles desenvolvessem a análise mais crítica das fontes possível. Cabe ressaltar que, foram entregues duas fontes, uma relativa ao discurso de Tibério Graco em defesa da repartição de terras em Roma e outra, contemporânea, trazendo os aspectos da reforma agrária no Brasil. Ao preencherem as fichas, segui-os a sequência didática abaixo

Sequência Didática: Reforma Agrária na Roma Antiga

Objetivo da aula: Compreender a importância da reforma agrária na Roma Antiga e analisar fontes primárias como forma de compreensão histórica articulando com as demandas do presente e a vivência e experiência dos alunos.

Aula 1: Introdução ao tema

- Apresentar o tema “Reforma Agrária na Roma Antiga” aos alunos, destacando a importância da terra na sociedade romana.
- Explorar conceitos básicos: o que é uma reforma agrária, qual era a situação da distribuição de terras na Roma Antiga.
- Expor fotos ou imagens de pinturas, monumentos e ruínas que representem o campo e a atividade agrícola na Roma Antiga.

Aula 2: Análise de fonte primária

- Organizar os alunos em grupos e entregar uma cópia da fonte para cada grupo.
- Solicitar que os grupos façam uma leitura atenta da fonte e preencham a ficha de análise
- Promover uma discussão em plenária, em que cada grupo compartilhe sua interpretação da fonte, com base nas informações identificadas.

Aula 3: Debate sobre a reforma agrária

- Promover um debate em sala de aula, no qual os alunos possam apresentar suas opiniões, embasadas em fatos históricos, sobre a reforma agrária, a partir das fontes analisadas na ficha.
- Estimular a participação de todos os alunos e mediá-los de forma a manter o respeito mútuo, a pluralidade de ideias e o ambiente de aprendizado.

Aula 4: Produção de texto

- Propor aos alunos que escrevam um texto dissertativo-argumentativo sobre a reforma agrária na Roma Antiga articulando com as propostas de reformas agrárias no Brasil.
- Orientar a estrutura do texto, com introdução, desenvolvimento dos argumentos, contra-argumento e a conclusão.
- Incentivar o uso de fontes históricas estudadas em aulas anteriores, bem como novas pesquisas que os alunos tenham realizado.
- Dar um feedback individualizado aos alunos, destacando pontos positivos e sugestões de melhoria em suas produções.

Com essa sequência e o modelo de ficha proposto, foi possível obter excelentes resultados com a turma em questão, tendo em vista a boa aprendizagem dos alunos e a possibilidade de incorporar os passos da metodologia da pesquisa histórica na prática, a partir das análises de fontes e da articulação com seus respectivos espaços de vivência. Além de exercitar a consolidação da consciência histórica e a formação da educação crítica, prevista

pelos teóricos discutidos ao longo deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Crislane B. **Estágio Supervisionado como lugar de pesquisa e suas implicações na formação do professor de História**. Linguagens, Educação e Sociedade/UFPI. Teresina, ano 15, n. 23, p. 215-249, Jul./Dez-2010.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. 2. ed. II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem UEPG – Ponta Grossa – PR 24 a 26 de outubro de 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 1. ed.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 62. ed.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L. et al. **Historical empathy in social studies**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. p. 21-49.

RÜSEN, Jörn. **Didática: funções do saber histórico**. In: História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.

TESCH, R. **Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools**. London, Routledge-Falmer, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 3. ed. trad. Jeferson Luiz Camargo.