

<https://www.duxeducare.com.br/>



*DuxEducare*

**REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SAÚDE**

<https://www.duxeducare.com.br/>

Vol.1 10.5281/zenodo.1735000



**USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO MÉDIO EM ITATIRA- CE**

*Pedro de Alcantara Lobo de Oliveira<sup>1</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Del sol, UNADES/PY, cujo título é “Uso de fontes no ensino de História: concepções de professores dos anos finais do ensino médio em Itatira - Ceará”. Essa investigação analisou as concepções de fontes históricas a partir das opiniões e percepções dos professores convidados a participar da pesquisa, que partiu da seguinte pergunta norteadora: Que concepções de fonte histórica têm os professores de História da rede municipal de Itatira? Em busca de respostas, traçamos como objetivo principal entender o que os professores de História do município de Itatira pensam sobre fontes históricas. Como objetivos específicos propusemos: a) diferenciar os usos das fontes históricas na historiografia e no ensino escolar; b) discutir se a formação inicial e continuada dos professores repercute no trabalho com fontes no ensino de História e c) analisar o uso das fontes históricas pelos professores. Utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa por tratar-se de uma investigação descritiva, indutiva e de caráter analítico. Também recorremos a alguns aportes da técnica da análise de conteúdo de Bardin, criando para essa finalidade, categorias e a sistematização das respostas dos docentes. A investigação está assentada no campo da Educação Histórica, em diálogo com a Didática da História e com a Teoria da História, trazendo as considerações de Rüsen (2007), Collingwood (2001), Ashby (2003; 2006), Schmidt (2020), Cainelli (2009; 2019) e Simão (2007; 2011). O presente trabalho também teceu discussões sobre diferenças entre o uso de fontes históricas no âmbito da historiografia e do ensino de História, tomando como base os autores Silva e Silva (2005), Droysen (2009), Bloch (2002), Barros (2019; 2020), Le Goff (2013), Burke (1992), Pereira e Seffner (2008) e Aquino (2014), entre outros. Para analisar o perfil dos professores participantes da pesquisa, lançamos mão dos escritos de Huberman (1999), sobre as fases da vida profissional dos professores e Tardif (2004), sobre os saberes docentes. Os dados foram produzidos por meio de um questionário on-line, para o qual obtivemos nove respostas. Como resultados principais, a pesquisa aponta: a formação inicial e continuada qualifica os professores para o trabalho com fontes na historiografia, mas ainda não propriamente na Educação Histórica; a concepção de fonte histórica apresentada pelos professores é legada das vertentes oriundas da História Nova e eles discutem com propriedade o uso de fontes históricas em sala de aula, mesclando diversas práticas; as entendem como ilustração, recurso para chamar a atenção dos alunos ou como possibilidade de refinar seu pensamento acerca dos conteúdos abordados. Em que pese a falta de domínio conceitual acerca da evidência histórica, averiguou-se que tal conceito está presente na prática desses professores, pois eles se preocupavam em significar as fontes históricas como essenciais para a

produção do conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** fontes históricas; concepções de professores; Didática da História; Educação Histórica

---

<sup>1</sup>Professor de História da rede de ensino público da cidade de Itatira, Ceará, Brasil. Mestre em Ciências da Educação pela UNADES/PY.

## 1.INTRODUÇÃO

Trago no peito costuradas Contas de memória fresca Pão quentinho sobre a mesa O cheiro sobe a escada Acordo e não vejo nada. O tempo é sua morada [...] Andrey Martinez Kozyreff

Essa pesquisa nasceu da necessidade de se pensar a prática docente na área de História, tendo como ponto central a investigação sobre as concepções de fontes históricas em sala de aula por professores de História. As primeiras indagações sobre o tema surgiram durante conversas com professores em formação inicial, colegas de faculdade, e outros já atuantes na Educação Básica de Itatira, Ceará, ainda durante minha graduação, nas quais sobressaíam discussões sobre o trabalho com as fontes históricas nesse ambiente.

As inquietações acerca do tema surgiram, também, em reflexões sobre minhas experiências com a sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no meu trabalho monográfico, pré- requisito para obtenção do título de Licenciada em História, que discorreu sobre uma fonte histórica específica: o periódico “O Combate”, de Itatira (AMARAL, 2020).

Ainda durante a graduação, foi na disciplina Elaboração de Projetos Educacionais em História, constante do currículo do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, que houve um contato com a Educação Histórica e as reflexões geradas a partir dessa disciplina, baseadas na leitura do texto de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004; 2007) marcaram minha iniciação em tais discussões.

A disciplina Didática, por sua vez, me possibilitou ter um contato maior com as teorias pedagógicas, desde as mais tradicionais às mais progressistas. Nesse período, li Demerval Saviani, em “Escola e Democracia” (1999) e José Carlos Libâneo “Democratização da Escola Pública”. Dentre esses, a obra de Saviani (1999) foi a mais significativa para a minha formação como professora porque refletia sobre o papel da escola na sociedade, para quem ela servia, se chegava a todos e como ela poderia dar subsídio para emancipação das classes trabalhadoras. No relatório final da disciplina, uma das maiores contribuições do autor foi a ideia de a escola ser, ao invés um instrumento de reprodução das desigualdades, uma das ferramentas de crescimento humano. Por outro lado, no mesmo período, presenciava falas de colegas que argumentavam o quanto as disciplinas da graduação, especialmente as direcionadas para o ensino de História, pareciam desconectadas da realidade escolar e dispersas do conjunto das disciplinas específicas de História, o que era algo sempre incômodo de ouvir, porque eu via muito sentido nas disciplinas, imaginava aquelas propostas em sala de aula, pensava em como seria quando eu estivesse exercendo a função de professor.

Uma experiência, ainda durante o curso de História, me fez voltar o olhar para a importância das fontes históricas, embora numa perspectiva historiográfica: trabalhar no Laboratório de História na UVA fazendo algumas pesquisas. Nesse espaço, a tarefa principal era organizar os processos trabalhistas, jornais alternativos à grande imprensa, livros e fotografias de greves e outros movimentos sociais. Também eram realizadas exposições e eventos destinados à comunidade em geral. Nessa época eu ainda não considerava seguir com um mestrado voltado à área de Educação.

No momento do Estágio Curricular Obrigatório, além de contar com autores que auxiliaram no processo de construção das aulas, me vali de uma bagagem teórica sobre a prática docente para embasar as análises no momento de fazer o relatório de estágio: utilizei artigos de Katia Maria Abud (2005), sobre o conceito de empatia histórica, na construção do saber histórico; de Edinalva Padre Aguiar (2015), sobre a dinâmica dos cursos de licenciatura; de Flávia Eloisa Caimi (2009), que versa sobre os desafios encontrados pelos professores em sala de aula; de Juarez Dayrell (2007), de cujo texto tomei reflexões acerca da visão que a escola tem sobre a juventude; de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) e de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004; 2007), dos quais tomei referências acerca da utilização de fontes históricas em sala de aula; e, por último, um artigo de Fernando Seffner (2011), sobre a exigência que recai sobre o professor quando precisa adaptar as suas aulas em sala. O estágio obrigatório foi, por isso, uma experiência de crescimento enquanto professora, principalmente por ter contato com alunos já adultos, que trabalhavam durante o dia e tinham outros interesses para além da sala de aula: percebi, notavelmente, a exigência de entender a realidade dos alunos.

Logo após a graduação fui convidado a trabalhar como professor substituto, no qual, durante parte do ano de 2014, tive acesso às práticas e discussões que enriqueceram minha bagagem teórica sobre a pesquisa e prática sobre os métodos e práticas do ensino de História. As experiências como professor, tanto bolsista como efetiva, também contribuíram para que eu me interessasse pela área: participei, por três anos, como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me possibilitou refletir como o ensino de História, para além de contribuir com a instrução cultural dos alunos, sendo, para mim, uma forma de lhes ajudar a perceber as realidades que os cercam e a se situar no mundo. Considerando que o ensino da História não se constrói sem pesquisa, tais experiências também proporcionaram um olhar mais atento à sala de aula.

Atualmente, escrevo do meu lugar de professor substituto, atuando em uma escola estadual. E, conquanto as dificuldades de lidar com salas cheias e com alunos em condição de educando com déficits de aprendizagem, outros tantos sem acesso a materiais de História fora da escola, tendo ainda poucos livros disponíveis para eles, é aqui que as discussões sobre ensino mais pesam na minha prática. Elas provocaram uma inquietação que não consigo mais desfazer. Não consigo me convencer a deixar de encontrar sentido em cada interpretação que os alunos fazem dos materiais que levo para a sala de aula, especialmente das fontes que os livros didáticos também disponibilizam. Dentro deste mesmo espaço de convivência que os participantes desta pesquisa surgiram. São também professores de História da Educação Básica, atuantes nas séries finais do Ensino Médio, com formações e experiências que convergem por integrarem um mesmo espaço territorial, por terem frequentado praticamente a mesma universidade (a UVA e passaram por vivências parecidas, mas singulares entre si, que compõem as linhas de análises que veremos adiante.

Dentro desse mesmo universo docente, tive contato com algumas realidades que se apresentam no ofício docente em âmbito público que demonstro aqui. Algumas vezes levei material de casa, material que usei em tantas outras atividades e que é de minha propriedade. Foi curioso olhar as atividades feitas pelos alunos com essas fontes e perceber o quanto eles podem diferir e, ao mesmo tempo, se portarem de maneira semelhante a outros alunos (diferentes na sua singularidade de interpretações e semelhantes quanto ao nível de interpretação histórica). Outras vezes, usei e abusei das questões discursivas do livro didático sem culpa. A leitura e a interpretação vieram, no entanto, não das respostas prontas, mas do exercício de instigar o aluno a entender os fatos que ali eram narrados. Dadas essas considerações, entendo que a presente pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento práticas do ensino-aprendizagem em História que ajudem a desenvolver nos alunos habilidades inerentes à interpretação e compreensão da História. E o professor de História, no local privilegiado de difusão de conhecimento que é a sala de aula, assume grande parte dessa responsabilidade.

No que tange às fontes históricas, elas podem ser conceituadas como todo vestígio, material ou não, deixado pelo ser humano em qualquer época histórica e que permite ao historiador ou historiadora entender e construir narrativas por meio do seu manuseio. São elas que possibilitam que a História seja cognoscível. Elas se apresentam em uma infinidade de formas, indo desde registros arqueológicos, passando por documentos escritos e registros audiovisuais, dentre muitos outros exemplos. Como o historiador as tratará e o objeto ou tema que suscitem perguntas sobre o passado são determinantes para a escolha e o tratamento que se dê a essas fontes.

As fontes históricas também são utilizadas em sala de aula. A defesa que esse texto faz é de que são parte importante do ensinar e aprender História, pois o trabalho desenvolvido com elas pode facultar que as habilidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, inerentes ao estudo da História, sejam abordadas e desenvolvidas pelos alunos para que, a partir disso, se possa falar em uma História orientadora da vida prática, segundo os princípios epistemológicos defendidos por Jörn Rüsen (2007). De acordo com esse autor, as pessoas conseguem construir sua consciência histórica, ao elaborarem o pensamento a partir do que foi aprendido e usar esse conhecimento para orientar sua vida prática (RÜSEN, 2007). Essa pesquisa, portanto, tem como foco o ensino de História, considerando a circularidade dinâmica de ensinar e aprender.

A justificativa acadêmica desta dissertação assenta-se nas discussões acerca do ensino sob a perspectiva da Educação Histórica, contribuindo para a ampliação do conhecimento teórico e empírico da área. Já a relevância social reside na preocupação com os usos das fontes históricas nas práticas dos professores em sala de aula e, portanto, nos usos da História que se aproximam de um público de não historiadores, dentre ele os alunos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Uso das fontes históricas - na historiografia nas unidades escolares**

Quando se fala em historiografia, a ideia é de escrita da História, de maneira científica, organizada e com base em fontes e evidências, que permitem que se estude os fatos passados, não acessíveis à observação direta. Por isso, a história é uma ciência, mas uma ciência de tipo especial, pois os acontecimentos de que se trata não são produzidos deliberadamente pelos historiadores, no sentido em que os eventos são observados pelos cientistas da natureza (COLLINGWOOD, 2001,

p. 377).

Como os eventos históricos não podem ser deliberadamente produzidos para fins de estudo conforme fazem os cientistas da natureza são as fontes e as evidências que podem ser extraídas delas, que nos levam ao passado e possibilitam sua reconstrução. De acordo com Silva e Silva (2005, p. 158), “embora durante um longo período as fontes históricas tenham sido conceituadas como documento tal concepção foi superada, sendo atualmente compreendidas como documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico”.

Ainda de acordo com esses autores, “vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história” (SILVA e SILVA, 2005, p. 158).

Como a fonte histórica é basilar para a produção do conhecimento histórico, o objeto ou tema que suscita perguntas sobre o passado são determinantes para a escolha e o tratamento que se dê a ela. Numa abordagem sistemática, Droysen (2009, p. 47) aponta que nas fontes, as coisas do passado são conservadas para fins de memória, tais como o entendimento humano as detectou e as configurou para si e desenvolve toda uma metodologia de trato das fontes no âmbito da pesquisa histórica, constituindo leitura clássica obrigatória sobre o método histórico. Bloch (2002, p. 73) afirma sobre a observação histórica modo como se refere à pesquisa parecer evidente que todos os fatos humanos um pouco complexos escapem à possibilidade de uma reprodução ou de uma orientação voluntárias. O autor defende, ainda, que o(a) historiador(a) só pode observar o passado por meio dos vestígios que ele deixou, ou seja, as fontes às quais tem acesso.

Segundo José D’Assunção Barros (2019), os termos documento histórico e fonte histórica podem muitas vezes ser utilizados como sinônimos, mas há uma diferença significativa entre a origem de ambas as expressões. O conceito de documento remete aos documentos estritamente escritos, utilizados pela historiografia tradicional e positivista dominante até o início do século XX. Já o conceito de fonte remete a qualquer vestígio de humanidade que tenha passado por algum lugar em algum tempo e representa uma noção de História que foi gradualmente substituindo a tradicional.

Assim, ao longo da trajetória da História como ciência, houve diferentes modos de se tratar fontes históricas. Os historiadores positivistas tomavam os documentos escritos, principalmente oficiais, como provas do que a História legara; o papel do historiador, para esses profissionais, era tirar dos documentos tudo o que eles contêm em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos (FUSTEL DE COULANGES apud LE GOFF, 2013, p. 487). Note-se que, para essa corrente historiográfica, as fontes são predominantemente textos, que Le Goff (2013) destaca como documentos. A grande contribuição positivista, portanto, é vincular a escrita da História a uma atenção aos documentos utilizados. No entanto, essa concepção de documento tinha um problema fundamental: o diminuto espectro de fontes possíveis de serem utilizadas. Afinal, restringindo-se ao documento escrito, como ficariam registrados eventos históricos que não legaram textos ou mesmo sociedades e culturas que não utilizavam a língua escrita?

Esse problema foi superado graças a ampliação da noção de fonte histórica que se deu com o movimento dos Annales, no início do século XX. A corrente historiográfica que se iniciou com os estudos marxianos também legou algumas características à concepção de documento dos Annales, pois, de acordo com Silva e Silva (2009, p. 159), foram influenciados por Karl Marx, um dos precursores da contestação à pretensa objetividade imparcial na História, ainda no século XIX. Para Marx, todo historiador estava ligado a sua classe social, não podendo ser imparcial.

Os intelectuais que fizeram parte dos Annales iam de encontro à História tradicional, essencialmente política, e procuraram ampliar as fronteiras da História na direção da interdisciplinaridade, incluindo ao fazer histórico a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1992, p. 12). Eles modificaram também o que seria considerado fonte histórica, alargando o rol de materiais que significasse a presença humana através da História. Onde faltasse o documento escrito,

A continuidade é assegurada por essas fontes diferentes, cuja própria natureza impõe uma leitura mais ampla: a escrita perde seu privilégio, enquanto assumem importância a arqueologia, o documento iconográfico e até mesmo a enquete oral, no âmbito de uma etnologia histórica. Toda uma parte dos campos de pesquisa atuais, da civilização material aos diferentes domínios da cultura ou das mentalidades populares, inscrevem-se assim como uma tentativa obstinada para contornar o silêncio das fontes, a partir de meios que ontem teriam sido considerados indevidos (LE GOFF, 1993, p. 78).

O movimento dos Annales também contribuiu no sentido de trazer novas abordagens para além da História política, interessando-se por todas as atividades humanas e não apenas história política (BURKE, 1992, p. 12). Desse modo, entravam para as análises historiográficas processos sociais que antes não tinham o olhar dos profissionais. Outra característica da escola dos Annales foi a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema (BURKE, 1992, p. 11-12).

A noção de documento também se modifica com a Escola dos Annales. Pereira e Seffner (2008, p. 115-116) afirmam que:

O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. (grifos dos autores)

Como são utilizadas as fontes históricas e a importância que se dá a elas em cada momento da historiografia definem sua importância, assim como a preocupação, por exemplo, em criar arquivos ou produzir voluntariamente fontes históricas (BARROS, 2019; AQUINO, 2014).

## **2.2 Os professores e suas concepções e usos de fontes históricas: historiografia e ensino de História**

No livro de Maurice Tardif (2002) sobre saberes docentes, encontramos referências e discussões importantes acerca do fazer-se professor, as influências, os desafios e a construção do saber docente e, principalmente, como a prática dos professores molda suas impressões e os seus conhecimentos acerca da disciplina ou das disciplinas que ministram e vice-versa, ou seja, os

saberes experienciais. Tardif (2002) afirma que os saberes dos professores são sociais, construídos na convivência, nas especificações legais, no ambiente escolar. Ele os classifica em saberes da formação profissional “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (TARDIF, 2002, p.36) –, saberes disciplinares, aqueles “[...] definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2002, p. 38), saberes curriculares que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares [...]” (TARDIF, 2002, p. 38) e saberes experienciais, desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana com os alunos.

Já Huberman, no texto “O ciclo de vida profissional dos professores” elenca, a partir de pesquisas feitas no campo da psicologia iniciadas na década de 1970, que há diversas fases da vida profissional de um professor que correspondem mais ou menos ao tempo de experiência dele, embora esse não seja um fator determinante (HUBERMAN, 1999). Os “maxiciclos”, como ele próprio aponta, são sete (HUBERMAN, 1999), assim definidos: A primeira fase é chamada de “entrada na carreira”. Ela corresponde aos primeiros 2 a 3 anos de atuação dos professores e faz parte dela as tentativas e erros que envolvem a sobrevivência no novo ambiente, incluindo um choque da realidade com a expectativa sobre a profissão. Há também nesse período descobertas e entusiasmo, e é isso o que permite aguentar (HUBERMAN, 1999, p. 39) tudo de novo que o professor recém-chegado na profissão enfrenta. A segunda fase descrita pelo autor é a de estabilização, em que o profissional passa por um período de afirmação do “eu”, por experiências-chave que determinam o rumos da sua carreira nos anos seguintes. Nela, pode ocorrer uma efetivação do professor na carreira, seguido de um aumento das competências pedagógicas (HUBERMAN, 1999). No entanto, alguns professores chegam a essa fase sem conseguir uma efetivação, por isso, o autor destaca que tais maxiciclos não são estanques (HUBERMAN, 1999). A esse respeito, Tardif (2002) afirma que a falta de estabilidade de um professor em uma escola ou rede tem potencial de atrapalhar a construção dessas competências pedagógicas, a que ele chama de saberes experienciais (TARDIF, 2002).

A terceira fase indicada por Hubermann é a da diversificação, quando ocorrem mudanças nas práticas didáticas dos professores, constituindo-se em um momento de experimentação de novos modos de ensinar, mas também de crítica aos sistemas em que estão inseridos. A seguinte fase é a que ele chamou de por-se em questão quando os professores podem entrar em uma espiral de rotina, crise existencial e questionamento (HUBERMAN, 1999).

Já a etapa de serenidade e distanciamento afetivo, que se segue ao questionamento, sendo fruto direto dele, com uma sensação de ter chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem (HUBERMAN, 1999, p. 44), com menos ambição, investimento e mais confiança, serenidade e uma mudança significativa com relação aos alunos: o autor comenta que a distância geracional entre estes e os professores nessa etapa dificulta uma maior identificação, já que, quando mais novos, os professores são vistos por seus alunos como irmãos mais velhos e depois como figuras paternas. O aumento da distância entre as idades dos professores e alunos muda isso. A etapa seguinte é a de conservantismo e lamentações: segundo Huberman (1999), nessa fase, os professores apresentam queixas constantes de alunos, do ensino, dos colegas mais jovens.

### 3. METODOLOGIA

No caso de nossa pesquisa, a escolha por serem professores da rede pública deve-se ao fato de ela prezar pelo melhoramento das condições educacionais desse espaço formativo, procurando entender os diversos processos educacionais que envolvem as aulas de História nas instituições públicas de ensino. Nas escolas estaduais Itatira, cerca de 17 professores atuam na disciplina de História. Esse número não é uma constante porque há casos de professores de História que ministram disciplinas de Geografia e outras afins, sendo que o contrário também se verifica, segundo levantamento feito pela pesquisadora no setor de Recursos Humanos da Secretaria das escolas estaduais do município. Já a preferência pelo ciclo do ensino médio deve-se ao fato de ser nessa fase da etapa da educação que os professores formados em História atuam, com maior carga horária e sem as especificidades da implantação do Novo Ensino Médio que vem ocorrendo nas escolas nesse momento, o que poderia trazer dificuldades na execução da pesquisa.

No início da tentativa de coleta de dados fui pessoalmente a duas escolas da rede municipal para verificar a possibilidade de realizar entrevistas com os professores de História dessas unidades, mas, devido ao grande número de escolas da rede e também da minha pouca disponibilidade de horários para fazer os primeiros contatos com todas elas e, posteriormente, realizar as entrevistas, esse método se tornou inviável. Também não conseguia manter contato com as gestoras das escolas que, devido a outras demandas, acabavam não me atendendo no prazo exigido pela pesquisa.

Mais tarde, devido à obrigação de ter uma autorização institucional para estabelecer contato direto com os professores, recorri à Secretaria Municipal de Educação (SME). No órgão, fui orientada a procurar a coordenação da área de História visando conseguir esse contato. Para minha sorte, nessa mesma época a coordenação de área teve a iniciativa de criar um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas e vislumbrei a oportunidade de me direcionar aos colegas, potenciais participantes da pesquisa, sem intermediações. No entanto, o questionário não havia sido concluído e eu necessitava da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Del Sol, portanto, não tinha ainda como fazê-lo. A essa altura eu ainda cogitava realizar as entrevistas, mas a ideia ia sendo arrefecida conforme o tempo passava e o prazo se esgotava, até ser completamente abandonada.

Finalmente, depois de alguns dias, ocorreu um encontro de Atividade Complementar da área de História, na qual fui convidada a apresentar minha pesquisa aos colegas e solicitar aos que se dispusessem colaborar que respondessem o questionário quando estivesse pronto e fosse disponibilizado. Nossa ideia a partir daí, seria então aplicar o questionário impresso em outro momento de AC, no entanto, a coordenação de área recomendou que isso fosse feito de maneira on-line uma vez que a aplicação na AC poderia trazer prejuízos para seu planejamento, já que o final do ano letivo estava chegando e restavam poucas oportunidades de encontros presenciais com toda a área de História.

Em decorrência das situações relatadas, fomos forçadas a coletar os dados pelo compartilhamento do link do questionário via aplicativo de mensagens no grupo formado pela coordenação e composto pelos professores da área de História. Elaboramos na plataforma do Google Forms um formulário contendo as perguntas pertinentes à pesquisa o questionário piloto que enviamos a determinados professores da rede para aferir as perguntas. Depois, modificamos o questionário e o enviamos novamente a todos os professores.

Aguardamos algumas semanas para que tivéssemos uma quantidade mínima de respostas.

Inferimos a partir das circunstâncias de recebimento das respostas ao questionário, que as demandas de fim de ano nas escolas – já que o questionário definitivo ficou pronto apenas em novembro, portanto, às portas do encerramento do ano letivo – impossibilitaram uma participação mais ampla desses profissionais, já sobrecarregados com as atividades escolares e com toda a burocracia que envolve a atuação docente nesse período do ano letivo, como avaliações, preenchimento de cadernetas, elaboração de pareceres sobre os alunos e conselhos de classe, realidade que também vivenciei pela primeira vez como professora da rede em 2023. Acreditamos que, devido a essas circunstâncias, tivemos somente a resposta de nove professores, número que, considerando um universo de quase 17 profissionais, corresponde a um percentual do corpo docente de História da Rede estadual. Dessa maneira, devido à limitação do corpus de dados, as análises aqui apresentadas não pretendem ser uma generalização das práticas e concepções dos professores da rede na totalidade, e sim a busca por entender as concepções daqueles que responderam ao nosso questionário.

A coleta de dados se iniciou no dia 17 de outubro de 2023, com questões iniciais (apêndice A), configurando-se como um questionário piloto, respondido por dois professores. Ao apurar as respostas, no entanto, percebemos que as questões ali colocadas não atendiam totalmente ao objetivo traçado para a pesquisa e, dessa maneira, decidimos reelaborá-lo (apêndice B). Dessa maneira, entre o questionário piloto e o segundo, algumas perguntas foram modificadas e três foram acrescentadas: qual era a instituição de ensino que o professor fizera a graduação, o que significa evidência histórica para o participante da pesquisa e o relato de uma experiência que tenha tido em sala de aula com o uso de fontes históricas. A quarta questão inquiria sobre a formação continuada dos participantes da pesquisa que era inicialmente aberta, indagando se o professor havia tido formação continuada e qual seria ela. Mas, notamos nas respostas ao questionário piloto que essa pergunta ficara ambígua e sua sistematização seria complicada. Optamos, então, por dividi-la em duas, solicitando que os participantes respondessem primeiro se tiveram formação continuada e em seguida marcassem os tipos de formação que tiveram.

Outra modificação realizada foi na pergunta sobre a diferença entre fontes históricas na historiografia e no ensino de História. No questionário piloto, a pergunta era mais abrangente, solicitando que respondessem quais seriam as diferenças que apontariam entre as duas formas de usar as fontes históricas. No questionário definitivo, solicitamos que apontassem apenas duas diferenças. Essa mudança gerou respostas mais precisas no segundo questionário e de mais fácil análise. A terceira modificação foi na pergunta sobre o que significa a expressão evidência histórica para os professores. Após avaliação do questionário piloto, observamos que a maneira como a pergunta estava formulada requeria um conhecimento prévio dos professores quanto ao termo. Por esse motivo, no questionário definitivo trocamos a expressão o que significa evidência histórica pela expressão o que poderia significar evidência histórica, solicitando que o professor escrevesse como interpreta o conceito mesmo sem o ter estudado, o que era o objetivo da pergunta. A análise pormenorizada das respostas ao questionário é apresentada nas páginas seguintes.

O questionário foi organizado em dois blocos: o bloco I é intitulado formação inicial e atuação profissional e o bloco II Prática docente. A divisão foi criada com o intuito de agrupar questões cujos objetivos eram afins: o bloco I agrega os objetivos que visam entender como se deu a formação desses professores em espaços acadêmicos e escolares, bem como traçar um perfil dos profissionais integrantes da pesquisa.

O bloco II contém as perguntas que nos ajudaram a analisar as concepções de fonte

histórica desses professores, passando um pouco por suas práticas na forma de relatos, possíveis avaliações, estratégias de ensino e explicações sobre conceitos históricos pertinentes a esta pesquisa.

Para o alcance dos objetivos da presente pesquisa foi utilizada a técnica da “Análise de Conteúdo” de acordo com Laurence Bardin (1977), que propõe um tratamento dos dados com categorização, descrição e interpretação (MORAES, 1999). A Análise de Conteúdo foi escolhida por proporcionar e facilitar o processo de criação de inferências a partir dos dados, que podem ser verbais ou simbólicos (PUGLISI e FRANCO, 2005, p. 11).

A produção de inferências é uma das finalidades da Análise de Conteúdo. Tendo como base a análise da mensagem, o pesquisador pode entender, de forma sistemática, as diversas características de um texto quem produziu, por que, o que foi produzido, com que efeito e para quem, culminando na possibilidade de fazer inferências sobre ele, tomando como referencial o emissor ou o receptor da mensagem (PUGLISI e FRANCO, 2005).

As inferências produzidas pelo pesquisador devem ser compatíveis com alguma teoria explicativa que ele utilize na sua investigação. O corpo teórico é o que orientará o sentido ele seguirá na interpretação dos seus dados (PUGLISI e FRANCO, 2005). Sendo assim, os passos metodológicos da análise de conteúdo, definidos os objetivos, o campo teórico e o tipo de material dessa pesquisa, nos levaram a dar os seguintes passos:

- a) proceder a uma definição do que configura uma fonte histórica, tendo como objetivo diferenciar seus usos em sala de aula e na historiografia, procurando demarcar a dimensão didática que esse uso representa em sala de aula;
- b) aplicar questionários de modo a constituir um banco de dados das respostas dos professores acerca da sua concepção de fontes históricas;
- c) a partir dos dados coletados no questionário, selecionar as unidades de análise, ou seja, os temas principais levantados nessa atividade;
- d) Fazer a leitura flutuante dos dados coletados, a fim de selecionar os conteúdos das falas para elaboração de um corpus analítico, atividade que observou elementos das respostas dos professores ao questionário para, então, compor um universo menor de conteúdos;
- e) formular inferências acerca do material estudado, ainda que primárias, visando auxiliar na condução da pesquisa analisando os dados obtidos, problematizando-os segundo o referencial teórico utilizado nessa dissertação, notadamente a evidência histórica, que será abordada mais adiante;

Deixamos claro que, na construção do texto dissertativo, utilizamos apenas alguns dos aspectos do método da Análise de Conteúdo, como a criação de categorias de análise e a inferência como caminho para entender as mensagens dos professores sobre o conteúdo interrogado. A criação das categorias de análise teve como base padrões observados nas falas dos professores no questionário e a comparação com a literatura existente sobre o tema. A partir dessa técnica, conseguimos organizar e visualizar melhor as concepções dos professores participantes da pesquisa, abrindo espaço, então, para a produção de inferências.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta seção refere-se às concepções dos professores acerca de fontes históricas e seus usos no ensino de História. As reflexões aqui apresentadas são baseadas em suas respostas ao segundo bloco do instrumento de pesquisa que foram então sistematizadas para a análise qualitativa de cunho interpretativo. As perguntas versam sobre o uso de fontes em aulas de História, procurando compreender desde a formação inicial desses professores até o momento atual na sala de aula. O segundo bloco do questionário, intitulado prática docente, contempla oito perguntas sobre a concepção e as práticas dos professores de História com fontes históricas. A pergunta de número nove, correspondente à primeira da segunda seção, pede para o respondente informar, segundo sua opinião, o que é fonte histórica.

De acordo com nossa análise, as respostas relativas a esse bloco do questionário foram classificadas em cinco categorias e consideradas individualmente. As classificações são apresentadas a seguir: breve lista, os vários tipos de fontes históricas que se pode utilizar, conforme pode se observar de suas falas:

*João: São objetos, vestígios históricos de ordem material, imaterial, oral, escrita etc.*  
*Paulo: Qualquer fonte material (livros, monumentos, vídeos, cartas, diários etc.), ou imaterial (práticas culturais ou sociais) (fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Consideramos como a mais básica e uma das principais preocupações sobre fontes históricas e, os professores que assim responderam evidenciam conhecer a variedade e a abrangência das fontes históricas utilizadas na História, fugindo da tradicional concepção histórica de apenas documentos escritos. Consideramos ainda que as respostas que assim definiram fonte histórica revelam a herança oriunda da renovação da ciência histórica que passaram a incluir fontes orais, imagéticas, materiais e imateriais como essenciais, sem privilégio da palavra escrita. Equiparam o termo fonte histórica ao termo vestígio, como no trecho deixado por Teresa: “Tudo aquilo produzido por seres humanos ou que carrega seus vestígios [...]” (fonte: dados da pesquisa, 2022).

Segundo Barros (2019), a palavra vestígio comumente pode ser empregada como sinônimo de fonte histórica, mas é mais adequada para se referir a produtos ou resíduos de sociedades e processos que já desapareceram ou findaram (BARROS, 2019, p. 19–20) e que há registros materiais abundantes ainda utilizados, não sendo adequada a expressão vestígios para se referir a eles, sendo melhor utilizar o termo fontes históricas. Duas dessas respostas também mostram uma preocupação em salientar a finalidade dessas fontes, isto é, que o historiador as utiliza para conhecer aspectos de dadas sociedades que podem ser observados pelas fontes que delas se têm. Teresa, Joana e Pedro, em suas respostas questionário, preveem que as fontes históricas têm como finalidade contribuir, de alguma maneira, com o conhecimento histórico. Expressões como revelam, possibilita, servem e sirva apontam que, para esses professores, a fonte histórica é algo utilizado com esse objetivo, como na resposta de Maria: Todos os vestígios produzidos pelo ser humano que leva (sic) a (sic) construção do conhecimento histórico (Fonte: dados da pesquisa, 2022).

Nota-se, no entanto, que tais respostas, que consideram a finalidade das fontes, não fazem menção explícita ao uso no ensino-aprendizagem, mas somente à pesquisa histórica. Fontes históricas como reveladoras de um conteúdo: há duas respostas que trazem esse termo e o que elas

denotam é a possibilidade de as fontes, por si só, conseguirem mostrar a quem as estuda algo do passado e evidenciada na fala de Teresa: Tudo aquilo produzido por seres humanos ou que carrega seus vestígios, sendo por isso capaz de revelar questões de determinada época, cultura, vivências, etc. (fonte: dados da pesquisa, 2022) e na fala de Lucas: Fonte que registra características sociais, culturais, políticas e econômicas de determinado período histórico (fonte: dados da pesquisa, 2022).

Há que se incluir aqui a discussão que Collingwood (2001) faz a esse respeito, quando diferença a evidência potencial da evidência real, porque defende que uma fonte, para ter condições servir ao trabalho do historiador, deve passar pelo crivo deste. A fonte como registro, no sentido estrito da palavra, se restringe apenas aos materiais feitos intencionalmente e tem como vantagem a referência ao aspecto informacional de diversas das fontes históricas; e como desvantagem que deixa de fora o aspecto não voluntário de outros tipos de fontes (BARROS, 2019, p. 19).

Fontes históricas como resultado do trabalho do historiador: nessa última categoria, a resposta de Marta preocupou-se em mostrar que é o trabalho do historiador, o seu olhar sobre o material, que distingue o que é fonte e o que não é: Resulta de busca de materiais e pessoas para certificação do mesmo (fonte: dados da pesquisa, 2022). Destaque-se aqui a discussão em torno da evidência histórica, que seria uma definição mais acertada, no âmbito da Educação Histórica, para o que Marta tenha colocado nessa afirmação.

Na pergunta seguinte, de número dez, solicitamos aos participantes da pesquisa que apontassem duas diferenças entre o uso de fontes na pesquisa histórica e no ensino de História. Obtivemos apenas oito respostas a essa pergunta, num universo de nove participantes. Aventamos que isso tenha ocorrido por um erro no envio das respostas, pois, um dos respondentes, referido aqui pela alcunha de Diogo, não deixou suas respostas na questão dez e nas seguintes, tendo respondido apenas até apenas a questão nove. Para melhor analisar as respostas, separamos a pergunta dez em duas partes nesta dissertação. Na primeira parte, analisamos as respostas à definição de fonte histórica na pesquisa e as que mais apareceram foram. Segundo nosso entendimento, essa concepção de fonte histórica na historiografia mostra que os professores que assim responderam (Maria, Marta e Lucas) têm ciência de que a pesquisa histórica não se faz sem fontes históricas, sendo extremamente necessárias para a elaboração de afirmações históricas sobre determinado tema. Mas, destacamos aqui que a nossa posição vai um pouco além do que o uso das fontes para embasar projetos: elas podem constituir, também, o objeto de pesquisa de um historiador, se tornando, dessa maneira, não somente um acessório na pesquisa e sim parte imprescindível dela. Para uso nos centros acadêmicos: Em sua resposta, Joana evidenciou que o uso dessas fontes seria numa perspectiva mais aprofundada: Muitas vezes o uso da fonte histórica enquanto pesquisa mais aprofundada é desenvolvida nos centros acadêmicos, (fonte: dados da pesquisa, 2022).

Uso de fontes históricas para coletar evidências: Lucas e Paulo responderam à pergunta dessa maneira e, quando indagados sobre o que significaria evidência histórica, a equiparam a vestígios e a registros históricos:

*Lucas: Registro de fatos históricos, registros culturais.*

*Paulo: Quando não há fontes explícitas o suficiente sobre algum fato ou período, então (sic) precisa-se analisar as evidências; trabalho de investigação de pequenos vestígios de uma*

*história não historiografada” (Fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Portanto, para eles o uso de fontes na pesquisa histórica acontece na medida em que se coletam registros dos acontecimentos históricos estudados.

Em busca de novos olhares sobre a história oficial: Paulo foi o autor dessa resposta que nos pareceu alinhada com os princípios da Escola dos Annales na qual, como falamos anteriormente<sup>10</sup>, intencionava a superação dos métodos e abordagens da historiografia por eles chamadas de tradicional. Ademais, essa definição de Paulo aponta que o uso das fontes históricas variadas em uma pesquisa é uma maneira de buscar novos olhares sobre a História oficial: essa resposta parece estar alinhada, historiograficamente, às proposições que os Annales fizeram sobre os documentos, assim como os historiadores da chamada Nova História. Os intelectuais do movimento dos Annales parte importante da renovação historiográfica conhecida como História Nova propunham ampliar os objetos de estudo dos historiadores e também suas fontes:

Depois dos Annales, principalmente com seus seguidores da “Nova História” na segunda metade do século XX, o conceito de documento foi modificado qualitativamente, abarcando a imagem, a literatura e a cultura material. Os termos registro e vestígio passaram, nas últimas décadas do século, a ser mais e mais adotados, demonstrando a nova concepção histórica dominante em pesquisa sobre a cultura e o cotidiano, a alimentação e a saúde, as mentalidades coletivas (SILVA e SILVA, 2009, p. 159).

São utilizadas de forma mais complexa: a resposta de Teresa trouxe essa expressão na forma da palavra complexidade, que se aplicaria à pesquisa historiográfica, na medida em que seu uso em sala de aula seria mais simplificado. Essa dupla afirmação pode nos remeter ao fato de que na sala de aula, notadamente na escola pública, o tempo disponível para os professores lidarem com todas as demandas talvez não proporcione um trabalho mais ampliado das fontes históricas, nos moldes em que se produz o aprendizado histórico na Educação Básica.

Isso pode ser inferido do trecho a seguir no ensino de história são por vezes usados fragmentados e não aproveitados em sua devida perspectiva (fonte: dados da pesquisa, 2022), resultando, com isso, que o trabalho com fontes no ensino prescinde de complexidade. Não significa, porém, que a análise de fontes visando a aprendizagem seja intrinsecamente carente de complexidade, uma vez que, assim como discutiremos adiante, mesmo em sala de aula, o uso de fontes possibilita reconstruir passos metodológicos próprios da pesquisa, mas com objetivos diferentes. O próprio processo de selecionar e adequá-las às séries e aos conteúdos que se quer ensinar é trabalhoso e exige boa base teórica. Ainda na questão dez, categorizamos as respostas sobre o ensino de História em quatro diferentes classificações:

A) Fontes históricas usadas para compreensão, contextualização e conhecimento do conteúdo histórico: nessa categoria, incluímos as respostas de Maria, João, Lucas e Paulo. Nelas, o uso de fontes históricas servia, de alguma forma, como um auxílio à assimilação do que se estudava em História em sala de aula, mas sem dar muitas pistas de como isso ocorre. Nas perguntas seguintes clarificamos essas questões. Nessa categoria, no entanto, há uma preocupação em colocar as fontes como importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois,

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico

à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 94).

Preocupações com as condições de uso das fontes: Teresa, Joana e Pedro não definiram o uso das fontes históricas em sala de aula, porque focaram na sua subutilização devido à pouca disponibilidade e condições desse ambiente, principalmente na rede pública de ensino, por exemplo:

*Teresa: Na pesquisa há mais complexidade na análise, enquanto no ensino de história uma abordagem mais simplificada; Na pesquisa a viabilidade de acesso a fontes diferenciadas é maior que no ensino de história, especialmente se tratando do ensino público. (fonte: dados da pesquisa)*

Esses são relatos da situação concreta das escolas brasileiras que conferem ao professor de História uma preocupação e um desafio a mais.

B) Fontes históricas como possibilidade de outros olhares: a resposta de Marta, aqui categorizada, está de certa forma parecida com as anteriores por ir no sentido de potencializar o aprendizado histórico dos alunos por meio do uso das fontes.

A) Fontes históricas no ensino como possibilidade de investigação, interpretação e evidência: as respostas de Marta e Paulo que trouxeram esses termos aprofundam um pouco mais as expectativas sobre o uso de fontes históricas em sala de aula, como evidenciado na resposta de Paulo: No ensino: Contato mais íntimo com documentos históricos que possibilitem tirar suas próprias conclusões (fonte: dados da pesquisa, 2022). A investigação e a interpretação pressupõem uma abordagem mais qualificada na sala de aula, demonstrando que as fontes podem ser trabalhadas com o intuito de

[...] responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 95).

Já o termo evidência, que na concepção da Educação Histórica significa o resultado do trabalho do historiador com as fontes, construídas, segundo Collingwood (apud SIMÃO, 2007, p. 34) numa espécie de dialética pergunta-resposta, aparece ainda na resposta de Paulo quase como sinônimo de fonte histórica, já que, na pergunta seguinte, ele faz equivaler o termo evidência histórica ao termo registro, como veremos em linhas mais adiante. Na questão onze, indagamos aos professores o que significa evidência histórica, pedindo que escrevessem duas expressões que demonstrassem seu significado. Em quase metade das respostas recebidas, o termo evidência histórica aparece como um sinônimo de fonte histórica ou um adjetivo correlato, como vestígio, recurso, texto, sítio arqueológico etc.:

*Maria: Tudo que pode ser usado para determinar se algo é verdadeiro ou falso João: Sítio arqueológico, textos escritos. Joana: Vestígios históricos, impressões humanas (fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Os professores que deram as respostas acima estão no quantitativo de profissionais que informaram não terem tido contato com as discussões sobre evidência histórica durante sua formação. Inferimos que a correlação entre as respostas a essa questão e a ausência desse contato

durante a formação, ajuda a explicar a aparente deficiência na conceituação de evidência histórica. A resposta dada por Lucas relaciona o conceito de evidência histórica ao registro dos fatos e culturas, não deixando claro se se tratava de fonte histórica ou de registro no sentido historiográfico, mas acreditamos se tratar da primeira opção, porque na pergunta de número XI, Lucas iguala o significado de fonte histórica ao de evidência histórica, não demarcando os limites dos dois conceitos.

O terceiro tipo de respostas a essa pergunta foi de Joana, que explicou a evidência histórica como sinônimo de teoria e análise, mas não especificam que teoria ou análise, impossibilitando assim, a elaboração de inferências. Nas demais respostas a essa pergunta, o termo evidência histórica teve outros significados. Na resposta de Maria, a evidência foi apontada como critério para estabelecer a veracidade de uma informação histórica, sendo este um dos caminhos apontados pela Educação Histórica para o desenvolvimento de uma noção de evidência, como salienta Ashby (2006) e que, portanto, significa um salto qualitativo dentro da compreensão do termo, já que, de acordo com essa autora.

A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles (ASHBY, 2006, p. 153).

Já a resposta de Pedro, que diz ser a evidência o que reivindicamos do passado e narrativas e interpretações (fonte: dados da pesquisa, 2022), demonstra ter tido contato com a literatura sobre o tema, pois evoca em poucas palavras a discussão que o campo da Educação Histórica tem desenvolvido acerca da natureza da evidência histórica. Essa afirmação condiz com as definições de evidência histórica que, segundo Collingwood (2001, p. 372-373) é produzida pelo trabalho do historiador, assim se expressando este autor:

Constitui como prova<sup>11</sup> [evidência] tudo o que o historiador pode usar como prova. [...] tem que ser alguma coisa, aqui e agora, perceptível por ele: [...]. O alargamento do conhecimento histórico efectua-se, principalmente, descobrindo como é que se emprega, como prova, esta ou aquela espécie de fato percebido, que os historiadores, até agora, têm considerado inúteis.

Todo o mundo perceptível, então, constitui, potencialmente e em princípio, prova para o historiador. Torna-se efetivamente prova, na medida em que ele o pode usar como tal. E só o pode usar assim, desde que vá até ele com a devida espécie de conhecimento histórico. Quanto mais conhecimento histórico possuímos, tanto mais podemos aprender, através duma dada prova; se não tivermos nenhum, não podemos aprender nada. A prova só é prova quando alguém a observa historicamente. (acréscimo nosso).

Comparando as respostas sobre a definição de evidência histórica com o tempo de sala de aula, três dos quatro professores com mais de quinze anos de experiência em sala de aula deram definições bastante distintas das discutidas na área de Educação Histórica e foi um deles Pedro, com mais de quinze anos de sala de aula que se aproximou da compreensão mais aceita do conceito. Esse professor afirma, ainda, que a sua formação continuada foi somente com cursos livres e/ou formação oferecida pelas redes de ensino onde trabalha, não apontando, assim, que esse conhecimento tenha sido adquirido em programas de pós-graduação nas áreas afins do ensino de História. A partir das linhas que se seguem, analisamos as respostas às questões feitas aos professores sobre sua prática e, a partir delas, entendermos suas concepções de ensino e

aprendizagem, critérios de avaliação e papel das fontes históricas no seu cotidiano como docentes.

Na questão doze, perguntamos quais critérios os participantes costumam considerar para selecionar fontes históricas a serem usadas em sala de aula. As repostas recebidas foram agrupadas em três eixos fundamentais e motivadoras ao aprendizado: como, por exemplo, na resposta de Teresa: Algo que motive os educandos, desperte o interesse, algo singular em relação ao contexto deles (fonte: dados da pesquisa, 2022). De acordo com Schmidt e Cainelli (2004), essa concepção de uso de fontes históricas é fruto dos princípios da chamada Escola Nova, segundo a qual a forma de usar o documento mudou de apenas ilustração, para elemento motivador dos estudos em sala de aula,

[...] estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico. Esperava-se, também, que, por meio da utilização do documento na sala de aula, o aluno pudesse ter contato pessoal e próximo com as realidades passadas (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93).

Apesar de ser uma abordagem mais superficial das fontes históricas com os alunos, a intenção de motivá-los para o aprendizado ainda é válida. Imaginemos que um professor de Ciências queira demonstrar alguma aplicação de uma teoria que esteja ensinando, provavelmente tentará reproduzir, ainda que de forma simples e em escala reduzida, caminhos e ferramentas que pesquisadores trilharam, a fim de reconstruir a linha de pensamento adotada no momento em que tal teoria foi elaborada. Pode ser que ele não consiga fazer essa reconstrução, mas o fato de utilizar algum material ou técnica próprios da pesquisa em sala de aula, aproxima os alunos da produção de conhecimento, mesmo que em um primeiro momento seja apenas chamando a atenção deles. O mesmo pode acontecer com a História. Utilizar as ferramentas e alguns dos métodos dos quais os historiadores profissionais se valem, mesmo que seja de forma a motivar os alunos, ainda representa uma forma de aproximá-los dos conceitos substantivos, de elaborar teorias históricas e de se apropriarem do *modus operandi* dos pesquisadores. A preocupação em motivar os alunos, expressa nessa categoria de respostas, é apontada por Aquino, ao citar a historiadora Carla Meinerz quando afirma:

[...] desde uma perspectiva da pedagogia construtivista, [...] a aprendizagem significativa da história exige envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem. No caso da disciplina escolar de história esse envolvimento passaria pelo trabalho com fontes históricas. Além de importante encaminhamento pedagógico, Meinerz afirma ainda que a ausência de atividades didáticas com documentos históricos na sala de aula contradiz a própria natureza da ciência histórica (AQUINO, 2014, p. 7).

[...] desde uma perspectiva da pedagogia construtivista, [...] a aprendizagem significativa da história exige envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem. No caso da disciplina escolar de história esse envolvimento passaria pelo trabalho com fontes históricas. Além de importante encaminhamento pedagógico, Meinerz afirma ainda que a ausência de atividades didáticas com documentos históricos na sala de aula contradiz a própria natureza da ciência histórica (AQUINO, 2014, p. 7).

Ou seja, a natureza da ciência histórica, se pretende evidenciá-la aos estudantes, exige um contato deles com os objetos que ela utiliza, que possam ser analisadas pelos alunos: essa é uma preocupação bastante válida no procedimento de escolha das fontes históricas para trabalhá-las em sala de aula. Por vezes, as fontes podem ter um teor mais complexo e linguagem mais difícil que não permite aos alunos compreendê-la mesmo com o auxílio do professor. E, para nós, a importância dessa curadoria também se estende ao fato de que numa aula de História o uso das

fontes não tem um fim em si mesmo, isto é, procura-se usá-las para atingir um determinado objetivo previamente estabelecido ou competências que o professor deseja desenvolver nos alunos a partir desse trabalho. Esse cuidado se expressa, entre outras respostas, na frase de Pedro: Selecciono fontes que estejam relacionadas a temática estudada e também que seja de fácil acesso (fonte: dados da pesquisa, 2022). Assim, usar uma fonte histórica em uma aula, cujo tempo e objetivos não permitam ir além da fonte em si porque os caminhos para sua compreensão foram dificultados, pode comprometer o andamento da elaboração de sentido da História nos próprios estudantes e o desenvolvimento do pensamento histórico. A seleção das fontes históricas para o trabalho em sala de aula apontada pelos professores nessa categoria de respostas à questão doze do questionário vai no sentido de inserir na sala de aula estratégias que possibilitem o contato dos alunos com o fazer histórico, ainda que com objetivos específicos de ensino, como verificamos também na resposta de Lucas, ao escrever: Busco fontes que tenham importância significativa para que o aluno possa entender o desenrolar do momento trabalhado em sala (fonte: dados da pesquisa, 2022). Que sejam críticas, ou seja, que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade nos educandos: Os professores João e Joana levantaram essa possibilidade, sendo que Joana aponta ser importante selecionar fontes críticas sem especificar a que, mas inferimos que seja ao conteúdo e João indica a possibilidade de se fazer uma crítica das próprias fontes.

A esse respeito, Aquino (2014, p. 7) aponta que o trabalho com documentos na sala de aula da educação básica permite aos alunos e às alunas construir uma concepção mais complexa e dinâmica da história. Esse tipo de respostas ao nosso questionário evidencia a possibilidade de os alunos se depararem com afirmações históricas diferentes e até contraditórias sobre um mesmo tema, ou poderem questionar conceitos pré-estabelecidos acerca de determinados conteúdos ou ainda, trabalharem conceitos de segunda ordem como noções de ruptura e continuidade e até evidência, saindo do senso comum da percepção histórica (ideias básicas), e indo em direção à formação da consciência histórica do indivíduo, contribuindo para que se enxergue como um agente do próprio crescimento intelectual.

Na questão treze, solicitamos que os participantes relatassem uma aula em que tivessem utilizado fontes históricas, atentando-se para descrever os procedimentos feitos e a avaliação executada em sala de aula. A análise das respostas demonstra o uso de uma variedade de fontes, procedimentos e avaliações: Marta: Trabalho com imagem: período Idade média. Imagens chamadas de iluminuras manuscrito referente ao livro de horas. Onde tinha orações a serem feitas pelo (sic) fiéis cristãos ao longo do dia.

*Teresa: [...] fotografias de objetos musicais da cultura africana, utilizando jogo de associação nome/objeto, [...]*

*Pedro: [...] projeção de vídeo sobre a cidade "ontem e hoje"; apresentação de imagens sobre praças e ruas da cidade e sobre povos que ocuparam e ocupam a cidade [...] (fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Sobre as fontes utilizadas nesta questão, temos textos escritos (em forma de cartas, livros, revistas e jornais), imagens (fotografias e iluminuras), vídeos e músicas. Não observamos nos relatos uso de objetos ou registros arqueológicos.

Os procedimentos de estudo com fontes históricas apontados pelos professores envolveram leitura, análise de fontes, elaboração de questões, descrição das fontes, identificação

e associação:

*Marta: Após fazer a leitura das imagens os alunos irão descrever as iluminuras e dizer como a nobreza e o campeonato são reapresentados nelas.*

*Teresa: Fotografias de objetos musicais da cultura africana, utilizando jogo de associação nome/objeto, [...]*

*Pedro: [...] identificação das imagens; identificação das mudanças e permanências (fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Por meio desses procedimentos, os professores relataram ter o objetivo de trabalhar diversos temas do currículo escolar, como História e cultura africana, Renascimento cultural, História Local e História da conquista do território onde atualmente é o Brasil. A avaliação nas respostas a essa questão também mostrou diversidade de formas de verificação de aprendizado: debates, análise de representações, construção de roteiro informativo e produção textual. Analisando as respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que, assim como Ashby (2003, p. 41) verificou para os professores de História em seu texto sobre o conceito de evidência histórica e concepções de alunos,

[...] os professores de História estão convencidos de que a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás [...].

No entanto, não verificamos como esta autora, que os professores problematizam as fontes no sentido de chegar à evidência histórica, apesar de demonstrarem o trabalho em conduzir os alunos a interpretar as fontes, como na resposta de Pedro: Aula sobre a história de Itatira: Procedimentos: projeção de vídeo sobre a cidade ontem e hoje; apresentação de imagens sobre praças e ruas da cidade e sobre povos que ocuparam e ocupam a cidade (sem legenda); identificação das imagens; identificação das mudanças e permanências. Produção textual. (Fonte: dados da pesquisa, 2022). Nesse trecho, Pedro aponta uma categoria mais aprofundada de conhecimento histórico para além do fato, que é a identificação das mudanças e permanências nas fotografias sobre a cidade.

A questão quatorze tinha como enunciado: Descreva passo a passo os procedimentos que você adotaria em sala de aula usando as seguintes fontes textuais (os textos disponibilizados aos professores para a elaboração da resposta estão no apêndice B). Para esta questão, foram escolhidas duas fontes textuais sobre o mesmo período histórico, o Estado Novo no Brasil (1937-1945). As duas fontes se referem ao golpe de 1937, mas com algumas diferenças: a primeira fonte é secundária, sendo um texto historiográfico que narra o período, e a segunda fonte é primária, pois trata-se de um trecho de jornal de época que circulava na cidade de Itatira o combate. As fontes representam visões divergentes sobre o assunto e também são temporalmente distantes. Nas respostas, os professores destacaram a importância de contextualizar o assunto previamente, de permitir que os alunos tenham amplo contato com as fontes disponibilizadas e que as analisem em grupos:

*Marta: [...] Faria a divisão de dois grupos. Cada grupo faria a análise do documento e abria a plenária para a discussão.*

*Teresa: Dividiria a turma em duas equipes, a cada uma daria uma cópia da Fonte 1 e da Fonte 2 solicitando que cada lado 1 e 2 defendesse a versão que estava de posse, assim se formaria um debate entre as duas equipes defendendo uma versão, [...]*

*Lucas: Divisão da turma em duas equipes, leitura e análise em grupo dos textos, contextualização com o tema [...] (Fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Notou-se também a menção ao trabalho com conceitos históricos presentes nessas fontes, relacionados aos acontecimentos ocorridos na Era Vargas. No entanto, a resposta de Maria a essa pergunta, que remete ao termo conceito, não especifica conceitos substantivos ou seja de segunda ordem. Contudo, acreditamos se tratar de conceitos do primeiro tipo porque Maria não mencionou nada referente a conceitos de segunda ordem em outras respostas e sua resposta à pergunta sobre evidência foi que ela é tudo que pode ser usado para determinar se algo é verdadeiro ou falso (fonte: dados da pesquisa, 2022), indicando uma compreensão limitada de evidência, o que pode comprometer a abordagem de tais conceitos. As formas de se tratar as fontes históricas em sala de aula descritas por Maria e Teresa, correspondem mais ou menos aos passos indicados por Isabel Barca (2004) na aula oficina que prevê o levantamento das ideias prévias dos alunos, a criação de perguntas problematizadoras, a execução de tarefas diversificadas e a avaliação conceitual e qualitativa dos alunos, como visto nos exemplos abaixo:

*Maria: Primeiro: Trabalhar conceitos Segundo: Explicação do assunto Terceiro: Análise das fontes. Quarto: Levantando de questões Quinto: Discussão; Sexto: Redação de um texto com as conclusões*

*Teresa: Dividiria a turma em duas equipes, a cada uma daria uma cópia da Fonte 1 e da Fonte 2 solicitando que cada lado 1 e 2 defendesse a versão que estava de posse, assim se formaria um debate entre as duas equipes defendendo uma versão, a conclusão seria discussão sobre a importância de se verificar as fontes e conhecer cuidadosamente tudo a respeito do assunto, fazendo um paralelo com as questões políticas da atualidade e a profusão de fake news nas redes sociais. (Fonte: dados da pesquisa, 2022).*

Nessas respostas, vemos boa parte dos princípios norteadores de uma aula oficina, exceto a busca pelas ideias prévias dos alunos que, segundo Barca (2004, p. 137): “podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta”. Nessa perspectiva, talvez a avaliação prevista pelos professores fosse mais interessante, buscando a perspectiva da mudança conceitual sobre a qual a didática da aula-oficina se constrói.

Na questão quinze, pedimos: “Descreva passo a passo os procedimentos que você adotaria em sala de aula com as duas fontes imagéticas abaixo” (as imagens estão no apêndice B). São duas charges do período da Revolução Francesa, portanto, fontes primárias imagéticas, em um suporte virtual (podem ser encontradas facilmente na Internet). A primeira imagem presença quase garantida nos livros didáticos de História da Educação Básica, representa o terceiro Estado francês e evidencia a pequena burguesia e as camadas populares da sociedade francesa carregando nas costas o primeiro e o segundo Estados, nobreza e clero. A segunda imagem é um registro menos conhecido. Nela, a situação de subordinação se inverte e passa a ser o terceiro Estado a montar nas costas dos outros dois. A primeira imagem é de denúncia das situações às quais os revolucionários se rebelavam; a segunda retrata o desejo que eles demonstram por mudanças no sistema no qual estão inseridos.

Nas respostas a essa questão, a observação, a análise externa das imagens e o levantamento de hipóteses apareceu antes da contextualização das figuras, na maioria das respostas. Ao contrário das respostas à questão anterior, na qual metade dos professores apontaram como necessária uma contextualização antes ou depois de solicitar aos alunos irem aos textos, o trabalho com as imagens descrito na maioria das respostas à questão 15 não inclui a possibilidade de contextualização, uma vez que já indicavam solicitar aos alunos que respondessem a questionários e fizessem inferências sobre o que cada uma das imagens representaria no conteúdo histórico a ser estudado:

*Teresa: Solicitaria que em grupos os alunos analisassem as duas imagens, projetadas pelo data show e registrassem suas impressões e hipóteses a respeito da mensagem das imagens.*

*João: 1. Apresentação das imagens em slides; 2. Os alunos deverão observar as imagens, interpretar e responder a um questionário sobre o tema.*

*Pedro: Apresentação das imagens sem legenda; descrição das imagens pelos/as estudantes; apresentação das legendas e produção de um texto com base no que perceberam nas imagens e nas discussões (Fonte: dados da pesquisa, 2022).*

As respostas nos levam a acreditar que os professores pensam ser mais viável para os alunos apresentar-lhes imagens sem uma contextualização anterior, isto é, sem o mesmo tratamento dado ao texto. Afirmamos isso porque apenas duas das oito respostas apontavam para a necessidade de realizar trabalho prévio de contextualização. Essa conduta também se parece muito com as sugestões apontadas no texto de aula oficina (BARCA, 2004), que não prevê a contextualização prévia no início da abordagem, conforme segue abaixo:

[...] durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a instrumentalização de uso de fontes e, para isso, organizam-se materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada, sucessivamente, nas instrumentalizações de compreensão e de interpretação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da instrumentalização de uso de fontes (BARCA, 2004, p. 136).

A questão decima sexta perguntava o seguinte: “Imaginando que você trabalhou recentemente com fontes em suas aulas, que critérios utilizaria para identificar se os alunos entenderam qual (ou quais) o papel das fontes para a construção do conhecimento histórico?” Essa questão fala propriamente da averiguação acerca do que foi aprendido em sala de aula. As respostas foram as mais diversas, indo da elaboração de textos e relatórios, a debates, estudos dirigidos e discussões, até a construção de narrativas com as fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os professores demonstraram que retornariam às fontes para que os estudantes as entendessem como parte essencial do conhecimento histórico, como nos exemplos abaixo:

*Joana: Ao utilizar música para o estudo da Ditadura Empresarial Cível (sic) Militar no Brasil, foi utilizado a análise das letras, da informação que queria se transmitir mesmo frente aos órgãos de controle a censura e repressão do regime, a compreensão do pq (sic) ainda hoje há músicas proibidas a radiofusão (sic) pública, etc....*

*Pedro: Discussão sobre a importância e o papel das fontes para o entendimento e a produção do conhecimento histórico.*

*Paulo: Realizaria uma atividade em que eles tivessem de usar fontes históricas reais para dar a própria versão deles dos fatos, em seguida compararia as histórias de cada aluno ressaltando as diferenças nos olhares de cada um e perguntaria a eles se eles compreendiam porque as diferenças nas narrativas, tentando chamar a atenção para o fato de a história ser uma construção baseada em fontes (fontes: dados da pesquisa, 2022).*

A dimensão do conhecimento histórico destacada nesses trechos das respostas é o de construção de narrativas e da importância das fontes históricas. Essa dimensão tem como referência principal, em nossa análise, o conceito de racionalidade histórica, que é entendida como o que faz a história ser uma disciplina científica. Nessa dissertação, a centralidade do conceito de evidência histórica deveu-se ao fato de que a construção da racionalidade histórica se faz por meio dela, e sem a evidência “a história não seria um conhecimento empírico” (SIMÃO, 2007, p. 7).

O conhecimento histórico, ademais, sempre está determinado pela relação à vida prática (RÜSEN, 2007, p. 85). Na sala de aula, a preocupação com o aprendizado dos alunos não deve ser apenas com as aprovações, mas principalmente é com o sentido que a História tem fora da sala de aula, no dia a dia dos estudantes. Por isso, segundo Rüsen (2007, p. 110-111),

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. As respostas dos professores à questão 16 demonstram um caminho proposto aos seus alunos que refaça o percurso metodológico de levantamento de inferências sobre as afirmações contidas nas fontes históricas, porque afirmam ser importante a construção de análises a partir das fontes, para que, assim, se possa entender os processos históricos que estudam por meio da construção de evidências, mesmo que isso não esteja explícito nas respostas. Talvez um maior refinamento teórico e melhores condições de ensino em sala de aula viabilizassem tal caminho. Dessa forma, as interpretações que os professores buscam atingir no trabalho com os alunos passa por um tipo de avaliação, um exercício para que os discentes desenvolvam tal competência. As respostas que obtivemos na questão disesseis serviram para demonstrar que a racionalidade histórica está presente nas suas práticas, mesmo que de forma superficial, o que se expressa na preocupação de reconstruir, em sala de aula e no contato com as fontes, alguns dos passos metodológicos utilizados na pesquisa histórica. Ademais, estudos dessa natureza levam à reflexão, sobre a prática docente e a formação inicial e continuada de professores. Considerando assim, o cenário atual de negacionismo das ciências em geral e de usos indevidos e revisionismos anticientíficos da História em particular, defendemos aqui a posição da História como uma ciência e a sua divulgação honesta, evidenciando a sala de aula como o lugar principal para que isso ocorra. Por isso, reafirmamos a importância da pesquisa científica no campo educacional e, no caso, no Ensino de História, materializada na motivação desta pesquisa, tendo em vista todos esses desafios.

## 5. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. Registro e representação do cotidiano: A música popular na aula de história.

**Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001501476>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ADAM, Maurício José. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Histórica**: contribuições para o

ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12728/DIS\\_PPGEHRN\\_2016\\_ADAM\\_MAURICIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12728/DIS_PPGEHRN_2016_ADAM_MAURICIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 fev. 2023.

AGUIAR, Edinalva P.. Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS, 2015, Florianópolis - SC. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 1-15. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472\\_ARQUIVO\\_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.

AGUIAR, Edinalva Padre. Formação inicial: concepções e usos da evidência histórica na prática docente dos(as) licenciandos(as) em história do estado da Bahia, 2022 (submetido à publicação).

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido:** a Educação Histórica e a consciência histórica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador,

BEZERRA, Ricardo José Lima. **O ensino de História em escolas públicas do interior de Pernambuco:** currículo, saberes e práticas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9763/1/Ricardo%20Jose%20Lima%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BIASON, Adriana Haruyoshi. **A escola como lugar de formação de professoras:** um estudo sobre as relações que se estabelecem entre as professoras que chegam e as que estão na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8593476#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8593476#). Acesso em: 29 mar. 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. O Estado Novo. In: **Textos políticos da História do Brasil**. 3. ed., Brasília, Senado Federal, 2002. v. 5. p. 252-663. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/textos-politicos-da-historia-do-brasil-vol-5-segunda-republica-1934-1945-estado-novo-1937-1945-pdf-free.html>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso

em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). História e Geografia. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRAZ, Andrielly Karolina Duarte. **Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28524/1/LeituraensinoHistoria\\_Freitas\\_2017.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28524/1/LeituraensinoHistoria_Freitas_2017.pdf). Acesso em: 11 fev. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul./ dez. 2009. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849684/mod\\_folder/content/0/CAIMI%2C%20Fl%C3%A1via%20FRONTEIRAS%20Revista%20de%20Hist%C3%B3ria%2C%202010.pdf?forcedownload=1](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849684/mod_folder/content/0/CAIMI%2C%20Fl%C3%A1via%20FRONTEIRAS%20Revista%20de%20Hist%C3%B3ria%2C%202010.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 01 fev. 2023.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história**. 9. ed. Lisboa: Presença, 2001. Disponível em: <https://fpa2014.files.wordpress.com/2014/01/collingwood-a-ideia-de-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2009.

FAZION, Heloisa Pires. **Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental – Londrina**, 2017. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6563950#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6563950#). Acesso em: 29 mar. 2022.

FREITAS, Aline Marques de. **Concepções historiográficas e ensino de História: representações das práticas docentes (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6751/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Aline%20Marques%20de%20Freitas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de. **A concepção de passado apresentada pelos jovens**

**alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/IZIS-POLLYANNA-TEIXEIRA-DIAS-DE-FREITAS.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MARQUES, Sonia Maria dos Santos. **Professor de História:** concepções e práticas. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MEDEIROS, Gerson Ronaldo. **Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do** NOGUEIRA, Marcia Barbosa. **O Ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda:** da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal Do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6602895#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6602895#). Acesso em: 29 mar. 2022.

PEREIRA, Nilton. Mullet.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PINTO, Maria Helena M. N. F. P. **Educação Histórica e Patrimonial:** concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19745/1/TeseDoutoramento\\_HelenaPinto.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19745/1/TeseDoutoramento_HelenaPinto.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2007. p. 85-133.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Maria. Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. et al. **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-197.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. Educação

histórica e ensino de História: uma comunidade de investigadores. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (orgs.). **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019. p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Fonte histórica. *In*: **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 158-161.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – a pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise. Tolfo. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.