

CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: COMO O USO DAS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA CRIAM POSSIBILIDADES DE ENSINO CRÍTICO E DINÂMICO

Jaci Lopes dos Santos Farias¹

Rayane Cristina da Silva²

RESUMO

O presente trabalho busca analisar e refletir acerca da prática do uso de fontes históricas na sala de aula, sendo uma metodologia desenvolvida nas turmas de 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, em Arapiraca-AL. É fundamental que o ensino de história promova uma aprendizagem ativa e crítica. Dessa forma, foram desenvolvidas ações voltadas para a análise de diferentes tipos de fontes materiais e imateriais, visando estimular habilidades interpretativas e analíticas nos alunos, tornando-os também protagonistas em cada uma das etapas desenvolvidas durante as aulas. Para tanto, foi necessário considerar a cultura histórica que os estudantes já possuíam, compreendendo o conhecimento histórico como fruto de diferentes contextos e entendendo a história como um processo mutável e dinâmico. Realizou-se, assim, uma pesquisa qualitativa, na qual se analisou o impacto da experiência desenvolvida em sala, cujos dados foram expostos por meio da abordagem interpretativa, buscando-se assimilar as diferentes interações e compreensões dos alunos. Diante disso, verificou-se que as habilidades interpretativas e o senso crítico dos alunos foram ampliados, e que eles assumiram um papel mais ativo e de protagonistas no processo de aprendizagem, o que permitiu a seguinte conclusão: o uso de fontes históricas como metodologia de ensino contribui para um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e eficaz, promovendo maior participação dos alunos.

Palavras-chave: Fontes Históricas, Ensino de História, Metodologia, Didática da História.

INTRODUÇÃO

Durante boa parte do século XX, o ensino de História nas escolas brasileiras esteve pautado por uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conteúdos factualistas e cronológicos. Esse modelo privilegiava a memorização de datas, acontecimentos políticos e nomes de personagens considerados "grandes heróis da nação", resultando em uma narrativa linear e homogênea do passado. Tal perspectiva tem suas raízes em matrizes iluministas, que valorizavam a razão e o progresso como motores da civilização, além de reforçar um ideal heroico e nacionalista da História, desconsiderando as múltiplas experiências culturais, sociais e territoriais que compõem a trajetória do país.

Nessa lógica tradicional, o conhecimento histórico era entendido como uma

¹ Professora da Educação Básica - AL, professora supervisora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, jaci.lopes.21@professor.educ.al.gov.br;

² Graduanda pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas - AL, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, rayane.cristina.2022@alunos.uneal.edu.br



verdade acabada, a ser repassada de forma unilateral pelo professor, cabendo aos estudantes apenas a função de absorver e reproduzir essas informações. O ensino, portanto, pouco favorecia a reflexão crítica, o diálogo com o presente ou a problematização das fontes e das diferentes interpretações sobre o passado.

Com a chegada de novas ideias trazidas por historiadores da chamada Escola dos Annales, principalmente por nomes como Marc Bloch e Lucien Febvre, a forma de pensar a História sofreu uma transformação significativa. A historiografia passou a valorizar não apenas os grandes eventos e líderes, mas também o cotidiano das pessoas comuns, suas culturas, práticas, emoções e objetos da vida diária. Como explica Peter Burke ao refletir sobre a proposta da Escola dos Annales:

A nova história rejeitou a ênfase exclusiva na narrativa política tradicional e propôs uma abordagem que abrangesse a totalidade da experiência humana. Isso significava incluir não apenas os fatos políticos, mas também os aspectos econômicos, sociais, culturais e mentais, reconhecendo o valor do cotidiano e da diversidade como objetos legítimos da investigação histórica (Burke, 1990, p. 15)

Essa ampliação dos objetos e métodos de investigação abriu espaço para a valorização de diferentes tipos de fontes históricas — como fotografias, músicas, relatos orais, festas populares, utensílios domésticos, mapas afetivos e tradições locais — que passam a ser vistas como registros legítimos da experiência histórica. Essas fontes não apenas complementam os documentos escritos, mas revelam aspectos da memória coletiva, das identidades culturais e das múltiplas vozes que constituem o tecido social ao longo do tempo.

Nesse novo cenário, o ensino de História passou a valorizar o que chamamos de cultura histórica — ou seja, os conhecimentos e memórias que os alunos já trazem de casa, do bairro, das redes sociais e da vida em comunidade. Como afirma Jörn Rüsen (2001, p. 41), "a cultura histórica é a forma como as sociedades se relacionam com o seu passado para orientar o presente e projetar o futuro". Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um lugar onde os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre as narrativas que conhecem e a construir novas interpretações com base em diferentes fontes.

O professor não é mais apenas quem ensina, mas também quem ajuda os alunos a

pensarem, questionarem, investigarem e entenderem que o passado é cheio de interpretações e sentidos diferentes. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um receptor passivo para se tornar sujeito ativo na produção do conhecimento histórico. Como afirma Paulo Freire (2019, p. 79), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa compreensão transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, onde o saber é construído coletivamente e de forma crítica. Assim, os estudantes assumem o protagonismo do processo educativo, ampliando sua autonomia intelectual e sua capacidade de intervenção consciente na realidade.

Este artigo fala sobre essas mudanças, a partir de uma experiência vivida com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Maria de Nazaré, em Arapiraca–AL. Nessa experiência, o uso de fontes históricas variadas — como objetos, imagens, histórias contadas e tradições locais — foi o centro do aprendizado. Os alunos participaram ativamente, fizeram análises, compartilharam saberes e ampliaram sua capacidade de pensar criticamente. O texto está organizado em quatro partes principais: inicialmente, discute o ensino tradicional de História, suas bases ideológicas e as contribuições da Escola dos Annales; na sequência, aborda a cultura histórica e o protagonismo dos alunos em relação à prática pedagógica; depois, reflete sobre a preservação cultural por meio do trabalho com fontes materiais e imateriais; por fim, apresenta estratégias para o planejamento pedagógico que incorporam essas fontes no cotidiano escolar. Encerramos com considerações finais que destacam o potencial formativo dessas práticas para um ensino crítico e socialmente relevante.

1. ENSINO TRADICIONAL DE HISTÓRIA, SUAS MATRIZES IDEOLÓGICAS E AS RUPTURAS TRAZIDAS PELOS ANNALES

Historicamente, o ensino de História na escola esteve ancorado em um paradigma positivista e nacionalista. Nessa lógica, a História era concebida como um acúmulo de fatos "objetivos" que o aluno deveria memorizar para afirmar uma identidade nacional coesa e sem conflitos. Conforme a máxima de Leopold von Ranke, o historiador deveria buscar descrever a verdade histórica "como realmente era" (*wie es eigentlich gewesen ist*), o que, no contexto escolar, se traduzia em uma busca por uma narrativa "neutra" e factual. A narrativa privilegiava os "grandes homens" — militares, estadistas, intelectuais — e o Estado como principal agente histórico, relegando às margens os trabalhadores, as

mulheres, as populações indígenas, afrodescendentes, quilombolas e camponeses.

A Escola dos Annales deslocou essa perspectiva. Ao reivindicar uma “história-problema”, interessada em compreender processos, estruturas, mentalidades e práticas culturais, os Annales ampliaram o repertório de objetos (do tempo longo às experiências cotidianas) e de fontes (do documento oficial às fontes visuais, arqueológicas, orais, materiais do cotidiano). Esse movimento teórico-metodológico impactou também o ensino escolar: se o historiador investiga problemas e constrói interpretações, o estudante pode — e deve — ser convidado a pensar historicamente, a formular questões, a analisar evidências, a construir e revisar hipóteses, e a compreender que o conhecimento histórico é situado, argumentativo e sempre passível de revisão.

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 marcaram um período de intenso debate e reformulação no campo da Didática da História. Impulsionados por autores como Bittencourt, Schmidt & Cainelli, Rüsen e Barca, entre outros, as discussões convergiram para a necessidade de um ensino que transcenda a mera transmissão de conteúdo. Propôs-se, então, que a prática pedagógica convidasse o discente a operar com procedimentos de investigação histórica, visando à construção de uma consciência histórica democrática, plural e sensível aos desafios do tempo presente.

Essa inflexão paradigmática demanda uma redefinição do papel do professor de História. Longe de ser um mero transmissor de informações factuais, o docente é ressignificado como mediador de processos investigativos. Sua função primordial passa a ser a de organizar situações de aprendizagem que sejam centradas em problemas históricos relevantes, na análise crítica de fontes diversas e na compreensão da pluralidade de interpretações sobre o passado. Esse enfoque busca capacitar o estudante a desenvolver o pensamento histórico e a reconhecer o caráter construído e interpretativo do conhecimento histórico.

2. CULTURA HISTÓRICA E PROTAGONISMO DO ALUNO

2.1. Por que partir da cultura histórica dos estudantes?

A cultura histórica, conforme conceituada por Jörn Rüsen, representa o complexo de significados atribuídos ao passado que circulam na sociedade, moldando a compreensão dos indivíduos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre sua posição no mundo. Em suas palavras, a cultura histórica diz respeito "ao modo como os seres humanos se orientam em seu tempo e espaço social, adquirindo a capacidade de formular

perguntas significativas sobre o futuro com base em sua compreensão do passado" (Rüsen, 2001, p. 58). Ao ingressarem na escola, os estudantes já trazem consigo uma rica tapeçaria de narrativas, memórias, lembranças familiares e repertórios audiovisuais e digitais que estruturam suas percepções sobre o passado.

Ignorar esses saberes prévios não apenas perpetua, mas também aprofunda a lacuna entre a experiência social e o conhecimento escolar formal. Em contrapartida, o reconhecimento e a validação dessas compreensões iniciais potencializam significativamente a aprendizagem. Desse modo, o aluno é incentivado a revisar, ressignificar e refinar suas próprias interpretações ao confrontá-las com a análise crítica das fontes históricas e com os debates historiográficos estabelecidos.

2.2. O protagonismo discente como princípio didático

O protagonismo discente na educação contemporânea implica uma ressignificação do papel do aluno, transpondo-o de uma posição de recepção passiva para uma atuação eminentemente ativa. Nesse novo paradigma, o estudante engaja-se em um processo multifacetado que inclui a observação, descrição, análise, comparação, interpretação, argumentação e comunicação de resultados.

Essa abordagem coaduna-se intrinsecamente com perspectivas críticas de educação, como as propostas por Paulo Freire, e com as abordagens socioconstrutivistas, a exemplo dos postulados de Lev Vygotsky. Ambas as correntes valorizam o conhecimento não como um produto estático, mas como uma prática social, colaborativa e situada, construída nas interações e no contexto.

Especificamente no ensino de História, o protagonismo discente manifesta-se no desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. Isso significa mobilizar um conjunto de categorias analíticas essenciais, tais como evidência, temporalidade, causalidade, empatia histórica, consciência histórica e os variados usos do passado, capacitando o aluno a construir compreensões mais complexas e críticas sobre os fenômenos históricos.

2.3. Relato de experiência – 6º ano, E. E. Fundamental Maria de Nazaré (Arapiraca-AL)

A experiência pedagógica realizada com a turma do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, localizada em Arapiraca-AL, teve como objetivo introduzir os estudantes no universo das fontes históricas, destacando a importância de

reconhecer tanto os registros materiais quanto os imateriais como elementos fundamentais na construção do conhecimento histórico. Para isso, foi organizada uma exposição de mesa com objetos do acervo pessoal de uma das autoras deste artigo, contendo itens como câmeras analógicas, telefones com fio, talões de cheque, diplomas escolares antigos, álbuns de fotografias, DVDs, CDs, rádios a pilha, entre outros. A exibição possibilitou a mediação de reflexões sobre as mudanças tecnológicas e sociais ao longo do tempo, a partir de objetos do cotidiano.

Um dos momentos mais significativos da atividade ocorreu quando um aluno, ao compreender o conceito de fonte imaterial, associou o conteúdo estudado a uma manifestação cultural de Arapiraca: o Grupo de Destaladeiras de Fumo. O estudante relatou que, embora sua mãe não fizesse parte do grupo, ele cresceu ouvindo as cantigas tradicionalmente entoadas durante o processo de destala, o que evidencia a presença dessa prática na vivência familiar e comunitária. De forma espontânea, o aluno compartilhou com a turma uma dessas cantigas, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo escolar e sua memória afetiva.

Esse episódio revelou o potencial formativo do trabalho com fontes históricas, sobretudo quando articulado à realidade dos estudantes. A atividade demonstrou que o reconhecimento de elementos da cultura local contribui para o fortalecimento da identidade discente e para a valorização de saberes historicamente construídos, ampliando as possibilidades de um ensino de História mais significativo, crítico e conectado ao território.

3. PRESERVAÇÃO DA CULTURA POR MEIO DAS FONTES MATERIAIS E IMATERIAIS

O emprego de fontes históricas, tanto materiais quanto imateriais, transcende a mera função ilustrativa no processo de ensino-aprendizagem. Longe de serem apenas recursos metodológicos para "ilustrar" conteúdos, essas fontes configuram-se como catalisadoras de processos mais profundos, intrinsecamente ligados à preservação cultural. A interação com objetos (edificações, fotografias, mapas, vestígios arqueológicos) e com manifestações culturais intangíveis (tradições orais, festas, músicas, culinária, rituais, memórias) ativa uma dinâmica de produção de pertencimento e fortalecimento de identidades.

Essa perspectiva ressoa com as discussões sobre a importância do patrimônio

cultural na formação individual e coletiva. A UNESCO (1972), por exemplo, define patrimônio cultural não apenas como monumentos e sítios, mas também como "[...] o conjunto de bens, tanto materiais como imateriais, que são considerados de valor excepcional universal do ponto de vista da história, da arte ou da ciência [...]". Ao permitir que os estudantes explorem e interajam com esses bens, seja o casarão antigo da cidade ou as histórias contadas pelos avós, o ensino de História promove o reconhecimento e a valorização dos patrimônios locais e regionais.

Ademais, o trabalho com fontes engaja os indivíduos em uma compreensão mais profunda de suas raízes e da complexidade de sua herança. Conforme Michel de Certeau (1982) argumenta em sua obra *A Invenção do Cotidiano*, as práticas cotidianas e os saberes transmitidos oralmente são fundamentais para a constituição da cultura. Ao trazer essas dimensões para a sala de aula, fomenta-se não só o conhecimento, mas também uma atitude de preservação ativa da cultura. A compreensão de que rituais, músicas ou receitas são parte de um legado vivo impulsiona o desejo de salvaguardá-los. Essa abordagem pedagógica, portanto, não apenas qualifica o aluno para analisar o passado, mas o instrumentaliza para ser um agente consciente na defesa e na perpetuação da riqueza cultural de sua comunidade.

4. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO DAS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

O ensino de História fundamentado em fontes, conforme a BNCC, deve ser guiado pelos seguintes princípios, visando a uma aprendizagem significativa e investigativa, que promova as competências e habilidades previstas:

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de os estudantes "compreenderem e problematizarem os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica" (Competência Específica 6 de História para o Ensino Fundamental). Isso implica que o trabalho com fontes não é um apêndice, mas o cerne da construção do conhecimento histórico em sala de aula. A seguir, apresentam-se princípios orientadores e um roteiro-base para a elaboração de sequências didáticas que privilegiem o uso de fontes, em consonância com as exigências curriculares.

Os princípios incluem a Problematização, que foca em questões investigativas; a Multiperspectividade, que exige fontes com diferentes pontos de vista; a Contextualização, para entender as fontes em seu tempo; o ensino dos Procedimentos de

Investigação, que capacita os alunos a "fazer história"; e a Avaliação Formativa, que acompanha o desenvolvimento de competências.

O roteiro-base para sequências didáticas com fontes compreende: o Diagnóstico da Cultura Histórica dos alunos, a Apresentação do Problema Histórico, a Seleção e Distribuição das Fontes, a Leitura Orientada e Análise de Fontes, a Comparação e Cruzamento de Evidências, a Produção de Sínteses pelos estudantes e a Avaliação Processual das habilidades adquiridas. Ambos os elementos visam a uma aprendizagem significativa e alinhada às competências gerais e específicas da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou evidenciar a centralidade e a indispensabilidade do uso de fontes históricas no ensino de História, transpondo a mera ilustração para a constituição de uma metodologia robusta e transformadora. Ao longo das seções, demonstrou-se como a superação de um ensino factualista e tradicional abriu caminho para uma abordagem mais dinâmica e investigativa, alinhada às contribuições da Escola dos Annales e à Didática da História contemporânea.

A experiência relatada com os alunos do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, em Arapiraca-AL, corrobora a tese de que a interação com diferentes tipologias de fontes – materiais e imateriais – é fundamental para uma aprendizagem ativa. Observou-se que essa prática não só aprimora as habilidades interpretativas e analíticas dos discentes, mas também os posiciona como protagonistas do processo de construção do conhecimento histórico. O episódio do aluno que conectou o conceito de fontes imateriais ao Grupo Destaladeiras de Fumo de sua cidade e à vivência de sua família é um testemunho eloquente do potencial dessa metodologia em articular o saber escolar com a cultura histórica prévia dos estudantes.

Essa perspectiva se alinha ao que a área da Didática da História contemporânea defende como a importância da cultura histórica dos alunos. Conforme Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Regina de Luca (2009), o sujeito que chega à escola já é portador de uma "trama complexa de conhecimentos, experiências e representações sobre o passado", as quais devem ser valorizadas e postas em diálogo com o conhecimento acadêmico. Ignorar essa bagagem cultural seria, como abordado, reforçar uma dicotomia entre a experiência social e o saber formal. Em contrapartida, valorizá-la, através do engajamento com fontes, estimula a revisão e sofisticação de suas próprias interpretações, promovendo uma

consciência histórica mais complexa e situacional.

Ademais, o trabalho com fontes transcende a aquisição de conteúdo, fomentando a preservação cultural. A interação com o patrimônio material e imaterial – de objetos cotidianos a tradições orais – gera um sentimento de pertencimento e fortalece identidades. A escola, ao promover esse contato, atua como um agente de reconhecimento e salvaguarda do patrimônio. Como destaca Sandra Jatahy Pesavento (2003), o estudo do patrimônio "não se restringe a uma acumulação de bens, mas se refere à memória e à história que neles se inscrevem", instigando uma atitude ativa de salvaguarda cultural, conferindo um significado social e cívico à aprendizagem histórica.

Em síntese, o planejamento pedagógico que integra as fontes históricas, seguindo princípios como a problematização, a multiperspectividade e a contextualização, e que ensina os procedimentos de investigação próprios da História, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é crucial. Essa abordagem não apenas cumpre as diretrizes curriculares ao promover a "produção historiográfica" e a "compreensão e problematização dos conceitos" (Brasil, 2018), mas, acima de tudo, capacita os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico, a formular questões, a analisar evidências e a construir narrativas argumentadas.

Portanto, a busca pela presença ativa das fontes históricas no ensino de História não é apenas um aprimoramento didático; é uma necessidade fundamental para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender a dinâmica do passado, criticar as narrativas estabelecidas e intervir de forma reflexiva e autônoma em seu tempo presente. A experiência aqui analisada reforça que, ao tornar o aluno protagonista e ao validar sua cultura histórica, o ensino de História se torna um vetor poderoso para o desenvolvimento integral e crítico, reverberando o entendimento de que "o conhecimento não é algo a ser simplesmente transmitido, mas construído ativamente pelos sujeitos no seu processo de interação com o mundo" (Zabala, 1998, p. 54).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis,



RJ: Vozes, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DE LUCA, Tânia Regina. **O Ensino de História no Brasil**: teoria e metodologia. São Paulo: Contexto, 2009.

UNESCO. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972)**. Disponível em: [Inserir URL, se houver, ou mencionar que é um documento da UNESCO]. Acesso em: [data do acesso, se aplicável].

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.