UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED

IRGLENIA SANTOS AMARAL

USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Vitória da Conquista
2023

IRGLENIA SANTOS AMARAL

USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Vitória da Conquista

2023

A512u

Amaral, Irglenia Santos.

Uso de fontes no ensino de história: concepções de professores dos anos finais em Vitória da Conquista - Bahia. / Irglenia Santos Amaral, 2023.

97f.

Orientador (a): Drª. Edinalva Padre Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 81 – 88.

1.Fontes históricas. 2. Concepções de professores. 3. Didática da História. 4. Educação histórica. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

IRGLENIA SANTOS AMARAL

USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Aprovada em: 22/03/2023.

Edinalva Padre Aguiar

Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar
(Orientadora)

Marlene Cainelli

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
(Examinadora Externa)

Maria Cristina Dantas Pina

Prof(a). Dr(a). Maria Cristina Dantas Pina
(Examinadora Interna)

Vitória da Conquista

2023

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos que ainda acreditam na educação como força transformadora de realidades e de emancipação humana. Àqueles que ainda lutam todos os dias na sala de aula e fora dela, os professores.

AGRADECIMENTOS

Inicio essa página de agradecimentos com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — PPGEd/UESB, por me proporcionar estudar e fazer o mestrado em Educação, tão importante para minha carreira como professora.

Sendo assim, estendo os agradecimentos a todos os professores do Programa, especialmente à minha orientadora, Edinalva, a quem todos conhecemos carinhosamente como Tininha. Seu acompanhamento, acolhimento e contribuições à minha formação, desde a graduação até agora, foram imprescindíveis para eu estar aqui agora.

Agradeço, também, ao LAPEH e a todos os seus participantes, principalmente à professora Maria Cristina, a Adriano e a Gláucia, que deram importantes contribuições ao meu trabalho.

Estendo minha gratidão a Marlene Cainelli, que fez parte da banca de qualificação e defesa deste trabalho, além de figurar como uma das mais importantes referências neste trabalho: muito obrigada por sua disponibilidade e por seus conhecimentos.

Abro um agradecimento especial a Thaís Costa, colega que se tornou amiga durante esses meses e que, mesmo longe e não a conhecendo pessoalmente, trocávamos confidências, agruras e resenhas do período do mestrado.

Agradeço também aos demais colegas da linha 4 do PPGEd — Conhecimentos e práticas escolares — com quem partilhei muitos momentos durante as aulas e fora delas, mesmo que remotamente.

O suporte familiar não me faltou nesses meses. Agradeço aos meus irmãos, Irgledson e Ingrid, por me darem apoio emocional e dividirem comigo as alegrias e as angústias da vida adulta. Agradeço especialmente à minha mãe, Cida, e ao meu pai, Naldo, as pessoas que mais me incentivaram, cada um a seu modo, durante todos esses anos de estudo, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse chegar até aqui. E agora que caminho com minhas próprias pernas, espero poder retribuir tudo que deles recebi.

E um agradecimento a Adão, meu companheiro de vida, meu confidente, que me ajudou a manter os pés no chão e foi um tremendo suporte em todas as situações pelas quais passei durante todo esse tempo.

Os amigos não poderiam ficar de fora dessa página. Agradeço a Natália, que inspirou minha pergunta de pesquisa; a Lara, que, mesmo longe, se mostrou sempre amiga e confidente; a Cleisson, que, nas palavras dele, mesmo de longe está perto; a Newton Camargo, que, de professor, se tornou também um amigo, daqueles que puxam a nossa orelha quando necessário.

Agradeço também aos colegas de profissão que tiraram um pouco do seu tempo para responder ao questionário e possibilitar essa pesquisa: professores de História do município de Vitória da Conquista. Sua contribuição foi de grande valia.

Agradeço à instituição que contribuiu com esse trabalho: a Secretaria de Educação do Município de Vitória da Conquista, nas pessoas de Zara e de Solange, por cederem dados para a pesquisa e facilitar o acesso aos professores participantes.

E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos

Pablo Milanes e Chico Buarque de Hollanda, Canción por la unidad latino-americana

RESUMO

Esta dissertação resulta da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), intitulada "Uso de fontes no ensino de História: concepções de professores dos anos finais em Vitória da Conquista-Bahia". A investigação analisou as concepções de fontes históricas dos participantes da pesquisa. A pergunta norteadora foi: *que concepções de fonte histórica têm os professores de História da rede municipal de Vitória da Conquista?* Para respondê-la, traçamos como objetivo principal *entender o que os professores de História do município de Vitória da Conquista pensam sobre fontes históricas* e 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 a abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) 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 (1977), notadamente a criação de 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 texto ainda se ocupa de discutir as diferenças entre o uso de fontes históricas no âmbito da historiografia e do ensino de História, tomando como base para discutir o conceito de fontes na historiografia 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); para o uso de fontes no ensino, entre outros autores, nos valemos de Caimi (2008), Rüsen (2007), Schmidt e Cainelli (2004; 2009) e Azevedo (2016), passando pelo conceito de evidência histórica, com base nos estudos de Collingwood (2001), Simão (2011), Ashby (2003) e Pinto (2011). 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.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research conducted in the Postgraduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia (PPGEd/UESB), titled "The use of sources in history teaching: conceptions of teachers in the final years in Vitória da Conquista, Bahia." The investigation analyzed the conceptions of historical sources held by the research participants. The guiding question was: What conceptions of historical sources do History teachers in the municipal network of Vitória da Conquista hold? To answer this question, the main objective was to understand what History teachers in the municipality of Vitória da Conquista think about historical sources, and the specific objectives proposed were: a) to differentiate the uses of historical sources in historiography and school teaching; b) to discuss whether the initial and continuing education of teachers has an impact on the use of sources in history teaching; and c) to analyze the use of historical sources by teachers. A qualitative methodological approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) was used since it is a descriptive, inductive, and analytical investigation. Additionally, some elements of Bardin's content analysis technique (1977) were employed, particularly the creation of categories and the systematization of the teachers' responses. The research is grounded in the field of Historical Education, in dialogue with Didactics of History and Theory of History, incorporating the contributions of Rüsen (2007), Collingwood (2001), Ashby (2003; 2006), Schmidt (2020), Cainelli (2009; 2019), and Simão (2007; 2011). This text also discusses the differences between the use of historical sources in historiography and history teaching, basing the concept of sources in historiography on the works of authors such as Silva and Silva (2005), Droysen (2009), Bloch (2002), Barros (2019; 2020), Le Goff (2013), Burke (1992), Pereira and Seffner (2008), and Aquino (2014). Regarding the use of sources in teaching, among other authors, the discussion draws on Caimi (2008), Rüsen (2007), Schmidt and Cainelli (2004; 2009), and Azevedo (2016), as well as the concept of historical evidence, based on the studies of Collingwood (2001), Simão (2011), Ashby (2003), and Pinto (2011). To analyze the profile of the participating teachers, insights from Huberman (1999) on the professional phases of teachers' lives and Tardif (2004) on teacher knowledge were employed. The data were collected through an online questionnaire, which received nine responses. The main findings of the research indicate that initial and continuing education qualifies teachers for working with sources in historiography, but not specifically in Historical Education. The conception of historical sources presented by the teachers is influenced by the approaches derived from the New History movement, and they discuss the use of historical sources in the classroom with expertise, blending various practices.

They understand sources as illustrations, resources to capture students' attention, or as a means to refine their thinking about the content covered. Despite a lack of conceptual mastery of historical evidence, it was found that this concept is present in the practice of these teachers, as they were concerned with assigning meaning to historical sources as essential for the production of historical knowledge.

Keywords: Historical source; teacher’s conceptions; Didactics of History; Historical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LAPEH/UESB	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
LHIST/UESB	Laboratório de História Social do Trabalho da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED/PMVC	Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTO	Universidade Federal de Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS DA PESQUISA 18

1.2 O USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: PESQUISAS SOBRE O TEMA 20

1.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A PESQUISA QUALITATIVA 27

1.4 LENTE PARA OLHAR OS DADOS: A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO 29

2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE TRABALHO 34

2.1 OS USOS DAS FONTES HISTÓRICAS: ENTRE A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO ESCOLAR 38

2.1.1 "A História se faz com fontes": a historiografia e o trato das fontes 40

2.1.2 Olhando para dentro da sala de aula: as fontes históricas no ensino-aprendizagem 42

3 OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES E USOS DE FONTES HISTÓRICAS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA 47

3.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE 48

3.2 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O USO DE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA 61

CONSIDERAÇÕES FINAIS 77

REFERÊNCIAS 81

APÊNDICES 89

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA (PILOTO) 90

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA 94

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 Vitória da Conquista, Bahia, 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 Vitória da Conquista (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 UESB, 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 professora.

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 Social do Trabalho — LHIST, na UESB. 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 convidada a ingressar no LAPEH/UESB (Laboratório de Pesquisa em Ensino de História), no qual, durante parte do ano de 2020, tive acesso a leituras e discussões que enriqueceram minha bagagem teórica sobre a pesquisa e o ensino de História.

As experiências como professora, tanto bolsista como efetiva, também contribuíram para que eu me interessasse pela área: participei, por três anos, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e trabalhei como professora 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 o 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 professora substituta[1], atuando em uma escola municipal. E, conquanto as dificuldades de lidar com salas cheias e com alunos em condição de semialfabetização, 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 façam dos materiais que levo para a sala de aula, especialmente das fontes que os livros didáticos também disponibilizam.

De 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 Fundamental, com formações e experiências que convergem por integrarem um mesmo espaço territorial, por terem frequentado praticamente a mesma universidade (a UESB) e passarem por vivências parecidas, mas singulares entre si, que compõem as linhas de análises que veremos adiante.

Para preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, podermos individualizar as respostas dos professores, lhes atribuímos nomes fictícios. Esses nomes foram escolhidos por serem comuns e por neles poderem ser enxergados uma variedade de profissionais tão diversos quanto as pessoas chamadas por eles.

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

[1] Dentro do magistério municipal público de Vitória da Conquista, há algumas categorias de professores. A categoria que ocupo atualmente corresponde à de professora substituta, ou seja, admitida na rede municipal por meio de contrato temporário para ocupar cadeiras de profissionais que estão de licença ou foram afastados por motivos vários.

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.

Esperamos que as páginas seguintes possam jogar mais luz sobre a profissão de professor e a realidade da sala de aula, contribuindo para o campo da Educação Histórica, no qual este trabalho se insere.

1.1 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

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 suscitam 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. 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.

Essa dissertação inseriu-se num momento de obscurantismo na História brasileira atual. Sendo iniciada no ano de 2021 e com conclusão no ano de 2023, a escrita deste texto foi permeada pelo momento pandêmico originado com o grave problema sanitário da COVID-19 que, somente no ano de 2023, teve decretada a sua situação como de endemia, portanto, o alerta emergencial foi suspenso. Durante esses anos, a disseminação de desinformações sobre saúde – principalmente sobre vacinas –, política e ciência, o negacionismo científico, os revisionismos históricos de teor reacionário, foram se somando às tantas preocupações que o ensino de História já tinha.

Os últimos seis anos foram também tenebrosos para os investimentos em Educação. De acordo com dados contabilizados e computados pelo Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ASSIBGE-SN), ao longo dos últimos sete anos os valores destinados ao orçamento da Educação foram diminuídos consideravelmente[2], e isso repercutiu em muitas esferas da educação pública, desde as creches até a pós-graduação. 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.

Voltando ao tema desta dissertação e considerando que o processo de ensino de História se dá, principalmente, pelo adequado trato das fontes, a principal questão de pesquisa é: *que concepções de fonte histórica têm os professores de História da rede municipal de Vitória da Conquista?*

O objetivo geral foi entender o que os professores de História do município de Vitória da Conquista pensam sobre fontes históricas e como objetivos específicos propusemos: a) diferenciar os usos das fontes históricas na historiografia e no ensino escolar; b) discutir se a

[2] Dados encontrados no documento disponível na URL https://sinasefe-sc.org.br/files/1070/220526_educacao_evolucao_investimentos.pdf, cuja elaboração teve como base o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento, disponível na página https://www1.siop.planejamento.gov.br/siopdoc/doku.php/acesso_publico:dados_abertos.

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.

O texto está estruturado em três capítulos, que correspondem aos objetivos acima citados: para além da introdução, na qual se apresentam as justificativas, objetivos e metodologia, o texto estrutura-se em mais dois capítulos: no primeiro, centrado na discussão acerca do uso de fontes em sala de aula, marca-se a diferença entre essa dimensão didática e a dimensão historiográfica, enfatizando o uso em sala de aula e apresenta bases dos dois campos de referencial teórico que perpassam toda essa investigação: a Didática da História e a Educação Histórica.

No capítulo seguinte, problematiza-se a formação inicial de professores de História, buscando entender como ocorreu o contato com as discussões sobre fontes históricas em sala de aula e com as próprias fontes históricas. Nessa parte do trabalho, apuramos o perfil dos professores que responderam ao questionário, considerando sua formação, tempo de carreira e o porquê da escolha pela profissão, em gráficos e quadros explicados mediante o cotejamento com a literatura escolhida para este trabalho. Este capítulo ainda dá conta do objetivo geral dessa pesquisa, detalhando a metodologia, os sujeitos, as técnicas utilizadas e os resultados da pesquisa, as concepções dos professores quanto ao uso de fontes nas aulas de História, problematizando-os com a ajuda da Pesquisa Qualitativa em Educação.

Nas últimas páginas encontram-se as considerações finais, na qual retomamos nosso problema e objetivos e os confrontamos com as principais análises da pesquisa, visando saber se foram alcançados. Por fim, apresentamos as referências utilizadas e os apêndices que resultaram da investigação.

1.2 O USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: PESQUISAS SOBRE O TEMA

Para fazer um panorama das produções científicas em torno do tema dessa pesquisa, fizemos buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, pelos seguintes descritores, combinados entre si: *fontes históricas*, *ensino de História*, *práxis*, *práticas* e *educação histórica*. Esses descritores foram selecionados por abarcarem as temáticas envolvidas no presente trabalho. Além disso, o estudo das produções feitas sobre o tema e o campo de conhecimento ao qual pertencem ajudou a situar o presente texto, no universo de dissertações e teses já publicadas.

As pesquisas por outras dissertações e também teses ajudam a desenvolver o nosso próprio trabalho, no sentido de esboçar limites e possibilidades de pesquisa frente a outros já publicados. Dado que o objeto de pesquisa dessa dissertação não envolve um período histórico definido, não delimitamos temporalmente as produções encontradas. Optamos por filtrar as dissertações e teses conforme os temas que mais se aproximassem do nosso objeto e que contribuíssem para delinear o campo de pesquisa.

No entanto, algumas dificuldades se impuseram no levantamento de tais pesquisas. As mais antigas, anteriores ao ano de 2013, não têm *links* diretos para a plataforma da CAPES, obrigando-nos a pesquisar, pelo título e nome do autor, no *Google Search* ou no *Google Scholar* e, por isso, determinados textos não foram encontrados.

Outro problema surgido durante a elaboração do estado do conhecimento e detalhado na descrição das dissertações e teses, foi o fato de alguns trabalhos estarem com o *link* e/ou o arquivo trocados; outros ainda não tinham acesso aberto a todos os leitores, necessitando de *login* nas plataformas das universidades onde foram disponibilizados. Portanto, a descrição das dissertações e teses posta neste texto abarca apenas o universo de trabalhos disponíveis *on-line*.

Sumariando nosso levantamento, o primeiro descritor utilizado foi "*uso de fontes históricas*", para o qual encontramos dezoito dissertações, dentre as quais foram selecionadas para análise apenas as que tivessem como um de seus objetivos principais o direcionamento das fontes para a sala de aula. Mas, mesmo com esse filtro, as dissertações restantes ainda se destinavam muito mais à área da História do que da Educação ou do Ensino em si, oferecendo propostas de intervenção ou discussões sobre conceitos históricos. Portanto, selecionamos aqui as dissertações que tivessem em conta discussões, além de fontes históricas, as que contemplassem o ensino de História.

A primeira dissertação nesse descritor intitula-se "O uso das fontes no ensino de História: práticas e desafios" (BARBOSA, 2020), de Patrik Luan Costa Barbosa, desenvolvida no Programa Interdisciplinar em Linguagens, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e tem por objeto os documentos pedagógicos de uma escola estadual da cidade de Ouro Verde, em Goiás. A dissertação faz um histórico do que foi a disciplina escolar e do uso das fontes históricas, tendo como objetivo principal investigar de que maneira os documentos pedagógicos da escola podem contribuir para o desenvolvimento de interesse por História e habilidades de pesquisa histórica nos alunos.

A segunda dissertação é de Gerson Ronaldo Medeiros e tem por título "Produção de autobiografias por alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental para refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador" (MEDEIROS, 2016), defendida no

Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, além das possibilidades de desenvolvimento de noções do trabalho histórico por meio da produção de autobiografias pelos alunos, discute também o uso de fontes históricas em aula.

O segundo descritor pesquisado foi a combinação de fontes históricas com o termo ensino (*fontes históricas e ensino*). Foram encontradas duas dissertações, uma de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (AZEVEDO, 2016) e outra do Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (BERNARDO, 2009). Destaco que ambas tiveram potencial para contribuir com minha pesquisa.

A dissertação de Azevedo (2016), "Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História", traz uma problematização acerca do fato de como o ensino de História e o uso das fontes históricas podem promover práticas de letramento com os alunos, tanto com o próprio trabalho com as fontes, quanto por meio das aulas de História. Nessa dissertação, também há o cuidado em separar o tipo de uso das fontes na historiografia do uso na História ensinada e oferece boas sugestões de leituras nesse sentido.

A segunda dissertação, de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo, intitula-se "O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes" (BERNARDO, 2009) e preocupa-se com a construção do saber histórico em sala de aula nos primeiros anos do ensino fundamental. Distancia-se do meu trabalho por focar em outra etapa da Educação Básica, mas tem conceitos e autores aproximados da presente dissertação, como conceitos de Jörn Rüsen. Os objetivos da dissertação de Susana Bernardo (2009) também se aproximam dos dessa dissertação, porque procuram identificar diferenças entre o uso das fontes históricas em sala de aula do uso na historiografia, com preocupação com as práticas de professores, embora seja em anos diferentes do Ensino Fundamental.

O terceiro descritor pesquisado foi a combinação dos termos *ensino de História* e *concepções*, com a qual encontrou-se nove trabalhos, sendo apenas dissertações. Dentre elas, quatro não tinham o *link* disponibilizado no site da CAPES, sendo necessário efetivar a pesquisa no *site* de buscas do *Google*, entrar nos sites das universidades e baixar as dissertações. Isso se deveu ao fato de essas dissertações serem anteriores à Plataforma Sucupira e, por isso, não estarem ancoradas no banco de teses e dissertações da CAPES. Uma das dissertações nessa situação ainda não tem acesso facilitado nem pelo *site* da instituição onde foi defendida.

Dentre essas dissertações, consideramos que três seriam importantes para auxiliar na construção do campo de pesquisa no qual esse trabalho se insere, bem como fornecer ideias e possibilidades de análises.

A primeira dissertação dos descritores combinados *Ensino de História* e *concepções escolhidas* é a de Aline Marques de Freitas, intitulada "Concepções historiográficas e ensino de história: representações das práticas docentes (Caxias do Sul/ RS, 1997–2019)" (FREITAS, A. M., 2020). Ela pesquisa sobre concepções de ensino que professores de História do período e local citados no título do trabalho tinham sobre ensino e aprendizagem, e investiga as representações que eles têm sobre História, dentro do campo da historiografia chamado História Cultural, entendendo os professores como mediadores intelectuais. A autora afirma que a concepção historiográfica assumida pelos entrevistados é materialista, mas concordam "[…] com concepções da Nova História, mantendo uma relação de alteridade com as concepções positivistas […]" (FREITAS, 2020, A. M., p. 7). O texto ainda fala sobre como esses professores lidam com a construção do conhecimento histórico, se preocupando com o uso de fontes históricas. E é nesse âmbito que o trabalho dela aproxima-se do nosso, mesmo que esteja numa perspectiva de análise historiográfica e não propriamente de Ensino de História.

A segunda dissertação intitula-se "(Re)pensando práticas pedagógicas no ensino de História: concepções de ensino e aprendizagem" (LIMA, 2010), de Jurandir Gonçalves Lima. Essa pesquisa visa identificar concepções de ensino e aprendizagem de professores de História do Ensino Médio através da análise de suas práticas. A dissertação insere-se no campo do Ensino de História, numa perspectiva que considera os saberes docentes. A terceira e última dissertação, "Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem" (BRAZ, 2017), de Andrielly Karolina Duarte Braz, traz uma pesquisa colaborativa com um professor de Ensino Médio em uma sala de aula, que destaca a importância da leitura na aula de História, utilizando na sua análise os conceitos de *mediação* de Vygotsky e *dialogismo* de Bakhtin.

Após analisar as dissertações encontradas com os descritores *Ensino de História* e *concepções*, percebemos que os campos de investigação dos trabalhos são bastante diferentes dos que direcionam esse, uma vez que, em sua maioria, assumem contornos de pesquisa no campo historiográfico e não da Educação Histórica.

O quarto descritor pesquisado foi a combinação dos termos *ensino de História e práxis*. Encontrou-se apenas uma dissertação com esses descritores, cujo título é "Proposta de uma práxis educativo-coletiva na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Poeta Mário Vieira da Silva no Sítio Camará em Matinhas-PB" tendo sido produzida por Sandro Garcia (GARCIA, 2019), junto ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Essa dissertação objetiva problematizar questões referentes à terra, ao campo e ao trabalho nas aulas de História na supracitada escola. O trabalho

aproxima-se desta dissertação enquanto prioriza o estudo sobre o ensino de História e contribui para pensar essa área de conhecimento em consonância com desafios diários que a escola enfrenta nas suas condições concretas.

Outro descritor utilizado na pesquisa foi *ensino de História e prática*, rendendo dez resultados. Dentre eles, duas dissertações e duas teses merecem atenção neste texto pela proximidade com o objeto de estudo e as discussões apresentadas. A dissertação "O ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escrita à produção de sentidos históricos na escola estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA", de Márcia Barbosa Nogueira (NOGUEIRA, 2018), do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFTO), preocupa-se em uma abordagem histórica em sala de aula com uso de fontes históricas, e tem como uma das metodologias adotadas uma intervenção na escola apresentada no título. A dissertação é, ainda, de cunho historiográfico.

De autoria de Luciana Gerundo Hornes e desenvolvida no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a dissertação intitulada "Rede Salesiana de Escolas (SER): desafios da Educação Histórica" (HORNES, 2014) insere-se na problemática da Educação Histórica, tendo como categoria principal a consciência histórica, formando esses os pontos de convergência com o presente trabalho. É importante salientar que na busca dessa dissertação, na plataforma Sucupira a autora está com o nome escrito erradamente, com o sobrenome Oliveira Gerundo, mas no arquivo da dissertação o sobrenome está como Gerundo Hornes.

Nesse descritor, há duas dissertações cujos textos não foram encontrados na plataforma da CAPES, nem nos sites das Universidades em que foram defendidas, nem em pesquisas na Internet: "Professor de História: concepções e práticas", de Sônia Maria dos Santos Marques (MARQUES, 2000) e "Noções de tempo no ensino de História e na formação de professores", de Mara Rocha Aguiar (AGUIAR, 2003). As dissertações foram publicadas antes da implementação da plataforma Sucupira e da disseminação de sites com bancos de teses, talvez por isso não foram localizadas nesse levantamento.

A tese intitulada "O Ensino de História em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas", de Ricardo José Lima Bezerra (BEZERRA, 2014), do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), debruça-se sobre práticas de professores de História em confronto com o currículo prescrito e aponta que tais sujeitos tendem a basear a prática mais em suas vivências do que nas prescrições dos currículos. Esse texto contribui para delinear a área na qual a presente dissertação se encontra, pois, seu tema central é a prática de professores de História.

Em outra pesquisa, combinamos os termos *Fontes históricas e educação* como descritores, encontrando uma dissertação que tem por título “Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais” (SIMÕES, 2019), de Acácio Leandro Maciel Simões, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo objetivo é "contribuir para a aprendizagem histórica por meio da análise de fontes históricas textuais disponíveis em ambientes digitais" (SIMÕES, 2019, p. 7). A dissertação se destaca por defender e ancorar cientificamente o uso de fontes históricas nas aulas de História, tendo como concepção teórica mais importante a "consciência histórica e modos de produzir sentido histórico" (SIMÕES, 2019, p. 12). A principal diferença com relação ao presente trabalho situa-se no fato de que a dissertação tem por foco os alunos no processo de aprendizagem.

O descritor seguinte, utilizado no banco de teses e dissertações da CAPES, foi *Educação Histórica e fontes históricas*, rendendo apenas uma dissertação intitulada "Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental — Londrina, 2017", de Heloisa Pires Fazion (FAZION, 2018). Essa dissertação foi produzida no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e teve por metodologia predominante a *Grounded Theory*, ancorando-se no campo da Educação Histórica, tencionando saber como as fontes históricas podem contribuir para a formação histórica dos alunos. Se trata de mais um trabalho que lida com o uso das fontes históricas na perspectiva dos alunos.

O último descritor combinou os termos *Educação Histórica e ensino*, resultando em 14 trabalhos encontrados ao todo. A grande abrangência desse descritor ofereceu uma gama de investigações que trazem leituras interessantes na área da Educação Histórica e que poderiam contribuir, por exemplo, na fundamentação teórica deste trabalho. Contudo, seus objetos e objetivos são muito diferentes das nossas, por isso, não foram elencados aqui.

Cinco trabalhos, no entanto, contribuem melhor para delinear o campo em que esta dissertação se insere. O primeiro é uma dissertação: "Aprender a ser professor: contribuições da Educação Histórica na formação inicial de professores (PIBID História/UEL 2011–2013)", desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) por Elizabete Cristina de Souza Tomazini (TOMAZINI, 2017), e teve por objetivo identificar como se deu a apropriação de alguns conceitos teóricos acerca da docência em História por egressos do PIBID. É interessante por se inserir no campo da Educação Histórica e por ter como foco a atuação de professores de História.

No entanto, tivemos problemas em localizar essa dissertação na base de dados da CAPES. Na pesquisa com os descritores, aparece o nome da dissertação, mas, na Plataforma Sucupira, está anexado o arquivo errado. A dissertação presente no lugar desta é a de Adriana Biason, de título "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" (BIASON, 2016). No entanto, ao pesquisar essa dissertação na mesma base de dados, não se encontra o arquivo. Dessa maneira, ao acessar ambas as dissertações houve certa dificuldade (a dissertação de Tomazini foi encontrada em busca simples na Internet, mas a de Biason não). Interessa notar que ambos os trabalhos são da mesma Universidade e Programa de Pós-graduação.

O segundo trabalho relevante encontrado a partir do descritor *Educação Histórica e Ensino* é a tese de autoria de Arnaldo Haas Júnior e se intitula "História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio: reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar" (HAAS JÚNIOR, 2017), do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O trabalho, apesar de ter um foco um pouco diferente dos objetivos mais específicos da presente pesquisa, traz importantes reflexões sobre o ser professor e historiador, a importância de estudar sobre ensino de História e as diferenças entre o trabalho docente e o trabalho de pesquisa. Também foi relevante para delimitação e entendimento sobre a Didática da História e a Educação Histórica, bem como a situação dos estudos desses dois campos no Brasil.

O terceiro trabalho é a tese de Ana Cláudia Urban, intitulada "Didática da História: percursos de um código disciplinar" (URBAN, 2009), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, cujo objetivo é identificar características da Didática da História, considerando a transposição didática e a Educação Histórica. Também se interessa pelas percepções dos sujeitos envolvidos no processo do ensino da História. A tese de Urban traz várias referências no campo da Didática da História e da Educação Histórica, importantes para a construção dessa dissertação.

O quarto trabalho é de Maurício José Adam (2016) e se intitula “Pedagogia histórico-crítica e Educação Histórica: contribuições para o ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA” e traz uma proposta de ensino por meio de oficinas, direcionada a professores de História do Rio Grande do Sul que atuam nessa modalidade. O trabalho também contribuiu para delimitar o campo onde a presente dissertação se insere, embora tenha objetivos e métodos diferentes.

O quinto trabalho é de Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas, de título “A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real - BA)” (FREITAS, I. P. T. D., 2020) e pretende “[…] compreender as relações que os jovens alunos do Ensino

Médio estabelecem com o passado" (FREITAS, I. P. T. D., 2020, p. 9). Além de abordar o conceito de passado histórico estudado por Peter Lee, discute as diferenças entre conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, que foram de grande valia para nos ajudar a entender conceitos que os professores trouxeram nas respostas ao questionário de nossa pesquisa.

Ao elencar e analisar as produções acima indicadas, em alguma medida evidenciamos o estado do conhecimento na área de nosso interesse. A dificuldade em encontrar determinadas dissertações e teses impossibilitou uma melhor delineação do campo de pesquisa, mas, com as produções acadêmicas encontradas, conseguimos alcançar, pelo menos em parte, nosso objetivo. Algumas dessas produções foram revistas no andamento desse texto, ajudando a moldar um aparato epistemológico sobre o tema.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, as impressões que tivemos sobre o conjunto desses escritos é de que, ao se considerar o uso de fontes históricas em sala de aula pela ótica do ensino de História, a grande maioria das pesquisas se concentra nos alunos e poucas tomam por foco os docentes. E, quando se considera temas históricos específicos (conceitos substantivos), há mais trabalhos com foco no ensino com fontes históricas. Portanto, a temática de nosso trabalho encontra-se entre as mais investigadas quando se trata de temas históricos, o que é bom por fornecer uma gama maior de referências. Entretanto, ganha originalidade por analisar o uso da fonte histórica pelos professores e não pelos alunos, como a generalidade dos trabalhos mapeados aponta.

1.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A PESQUISA QUALITATIVA

Esse trabalho se propôs fazer uma reflexão que considerasse o ensino, sem perder de vista a aprendizagem. Teve como foco o estudo sobre práticas pedagógicas nas aulas de História e se ocupou de questões epistemológicas da História como disciplina. Para isso, metodologicamente, se valeu da abordagem qualitativa que, conforme as disposições de Silveira Córdova (2009), não se preocupa com dados quantificáveis e sim com impressões, modos de vida, aspectos históricos (políticos e sociais, respectivamente) e econômicos.

Considerando essas proposições e em se tratando de dados sobre percepções, concepções de escola, de ensino e de aprendizado com enfoque nos professores de História, entendemos que esse tipo de abordagem seja um dos mais adequados. Ademais, encontramos na obra de Bogdan e Biklen (1994) suas principais características, o que nos dá respaldo para ratificarmos seu uso na presente investigação.

A definição dada por eles abarca alguns tipos de abordagens epistemológicas que incluem a fenomenologia, o interacionismo simbólico, os estudos culturais e a etnometodologia, que têm diferenças entre si, mas que compartilham de algumas características em comum (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Antes de adentrarmos nas características da pesquisa qualitativa, traçamos um breve histórico dessa abordagem. Na área da Educação esse tipo de metodologia tem uma história relativamente recente, sendo os primeiros investimentos oficiais por volta do ano de 1954, nos Estados Unidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No entanto, suas origens remontam ao século XIX, quando jornalistas e fotógrafos se interessaram pela vida citadina nos Estados Unidos e na Europa, na qual as pessoas enfrentavam problemas originados pela rápida urbanização das cidades à época. Dentre os interessados pelo assunto, destaca-se o trabalho fotográfico de Jacob Riis, nos Estados Unidos e do francês LePlay, que realizou uma pesquisa com trabalhadores europeus, sendo mais tarde designada por observação participante, e o trabalho de Charles Booth, desenvolvido em Londres. Posteriormente, nos estudos conhecidos por levantamentos sociais, verificamos o aparecimento da preocupação pelas questões educacionais (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa em Educação possui raízes em outras disciplinas, especialmente na Antropologia, que lhe emprestou aporte teórico e metodológico. Tendo seu início com Franz Boas, legou à investigação qualitativa em Educação "a sua participação no desenvolvimento da antropologia interpretativa, bem como o seu conceito de cultura" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 25). Outro expoente, no âmbito do desenvolvimento de técnicas de pesquisa de campo, Malinowski contribuiu com sua vivência por longos períodos em aldeias nativas. Mas, a primeira antropóloga que de fato aplicou a antropologia à Educação foi Margareth Mead, ao defender que os professores deveriam estudar e pesquisar sobre os alunos e a escola em que atuariam, visando a melhoria da sua prática (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Uma segunda influência apontada por Bogdan e Biklen (1994) foi a Sociologia da Escola de Chicago, cujos membros entendiam que a ação de indivíduos e grupos era resultante da interação social, adotando o estudo de caso como método de pesquisa privilegiado. Outras características da Sociologia de Chicago eram o interesse pela vida nas cidades, o uso de fontes de primeira mão nas investigações e de uma abordagem interacionista nas pesquisas.

A Sociologia da Educação, que também influenciou a pesquisa qualitativa em Educação, é apontada pelos autores como a "parente pobre da psicologia da educação" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 29) e tendia a se tornar mais empirista e quantitativa, não obstante, sofresse influências da Sociologia de Chicago. Elas se situaram em algum momento entre o final do

século XIX e os anos trinta do século XX. Entre esta década e os anos 1950, houve um pequeno declínio no desenvolvimento de estudos e técnicas definidos como de cunho qualitativo, embora alguns autores — principalmente no campo da Psicologia — apontem Freud e Piaget como importantes expoentes da pesquisa qualitativa. Nesse período, a pujança da Escola de Chicago também diminuiu, em parte devido à Grande Depressão e seus efeitos na sociedade em geral (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa em Educação, então, voltou a aparecer no estudo intitulado Yankee City Series, coordenado por W. Lloyd Warner, que se interessou pela escolaridade das pessoas estudadas. Até a década de 1950, poucos estudos qualitativos relevantes se verificaram em Educação. Os antropólogos culturais se inseriram depois desse período e trouxeram contribuições importantes tanto no nível conceitual quanto metodológico. Conceitos como currículo escondido[3] e o recurso à entrevista como método aparecem e são utilizados nesse período.

A partir dos anos sessenta do século XX, a pesquisa qualitativa em Educação adquire novo fôlego. Com o clima de efervescência cultural e política do período, as investigações voltaram-se para as minorias e seu processo de escolarização, utilizando métodos apontados pelos autores como de cunho etnográfico (BOGDAN e BIKLEN, 1994), como entrevistas em profundidade e observação participante.

As perguntas que norteavam as pesquisas se originavam do fato de que não se sabia muito sobre como os alunos "experimentavam a escola" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 38) e também por darem atenção às demandas dos setores mais desfavorecidos da sociedade. Os fenomenologistas, os interacionistas simbólicos e a *Grounded Theory* ganhavam espaço no campo da investigação qualitativa. Nos anos setenta do século XX, a pesquisa qualitativa já era bastante utilizada e suas diferenças com relação à pesquisa quantitativa promoviam amplos debates. Os trabalhos de campo tornaram-se eminentemente descritivos e houve a inserção de instrumentos mecânicos para a gravação das entrevistas. A etnometodologia ampliou-se como método de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nas décadas de 1980 e 1990, o advento dos computadores, as discussões feministas e pós-modernistas deram novo fôlego e direcionamento às pesquisas qualitativas em Educação. Os computadores permitiram o processamento de muitas informações, ampliando a capacidade

---

[3] No livro de Bogdan e Biklen sobre a pesquisa qualitativa em Educação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 35), a expressão "currículo escondido" é de Philip Jackson que a descreveu num livro de 1968 e designava, segundo os autores, "[...] as mensagens implícitas sobre socialização, para além das explícitas, que a escola transmite às crianças", sendo, portanto, um conceito diferente do conceito de currículo oculto presente nas ciências da Educação atuais.

das pesquisas. Os estudos feministas acrescentaram às pautas das pesquisas qualitativas novas abordagens, como aquelas inseridas no âmbito psicossexual, cujas influências ainda não haviam sido devidamente colocadas em conta. Outras contribuições consideravam as relações de poder nas entrevistas. Já os pós-modernistas questionaram a própria noção do processo de conhecer e de produzir ciência, considerando o contexto histórico-social de quem faz determinada pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Todas essas influências auxiliam no entendimento do que é uma pesquisa qualitativa. No entanto, há algumas características em comum entre elas apontadas por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que a infinidade de pesquisas qualitativas possui uma ou mais das cinco características listadas abaixo:

1. "Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47). Isso significa que o pesquisador despende tempo buscando a realidade que quer estudar, inserindo-se nela para entender o contexto na totalidade. E o pesquisador, embora utilize de técnicas de coleta, será o principal meio de coletar e interpretar os dados. Em nossa pesquisa, o ambiente natural é uma sala de aula de História, onde se desenrolam os processos investigados e, embora o contato com ela não seja direto, acontecerá por meio dos professores, cujas narrativas constituíram os dados que compuseram nosso corpus de analítico.

2. "A investigação qualitativa é descritiva" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Uma pesquisa desse tipo não se contentará em expor apenas números e símbolos e sim utilizar palavras, buscando significados, associando sentidos. Isso não quer dizer, no entanto, que a pesquisa qualitativa seja apenas um contraponto à pesquisa quantitativa, cujas técnicas e fundamentos são predominantes nas ciências exatas. Ela possui seu estatuto próprio, com sua epistemologia e validade científica. Ademais, não prescinde completamente de dados quantitativos nas investigações quando necessários. Nesta pesquisa, as técnicas utilizadas privilegiaram a palavra, o significado e os sentidos encontrados e as categorias criadas a partir dos dados conseguidos também tiveram esse caráter descritivo, não quantificável.

3. "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49): significa que eles e elas estão mais preocupados em saber o modo como os sujeitos das pesquisas atribuem significados à sua vida e suas ações cotidianas do que com o resultado, muitas vezes, tido como um "produto". Isso se relaciona com a importância dada ao contexto de atuação dos sujeitos participantes desta pesquisa, apontada no primeiro tópico: a sala de aula, que aparece nas entrevistas.

4. "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50): a condução da pesquisa não se condiciona à produção de hipóteses a serem testadas — embora elas existam –; as hipóteses podem aparecer durante todo o processo de investigação e são avaliadas indutivamente, ou seja, partindo dos dados e daí construindo categorias (MORAES, 1999). Dessa maneira, a presente pesquisa pode ser considerada qualitativa por suas características de ter um aspecto indutivo, dados os métodos de construção e validação de categorias por meio da análise de conteúdo, procurando entender os significados atribuídos pelos professores de História ao uso das fontes em sala de aula, visando o entendimento e problematização da sua prática.

5. "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50). Os investigadores qualitativos preocupam-se em entender as diferentes perspectivas dos sujeitos pesquisados, as formas sob as quais veem determinada realidade, que significados atribuem a elas.

Das características principais elencadas acima, Bogdan e Biklen (1994) destacam que nem toda pesquisa qualitativa as abarcará, podendo uma ou duas ter maior relevância na pesquisa que as demais e ainda uma ou duas dessas características estarem completamente ausentes de algumas pesquisas. Portanto, o que definirá uma pesquisa qualitativa como tal será o grau em que uma ou mais dessas características apareçam.

Os conteúdos, categorias e *corpus* da pesquisa foram construídos com base na análise do instrumento elaborado para a produção de dados, no caso, questionários *on-line*.

1.4 LENTE PARA OLHAR OS DADOS: A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para que se possa atingir os objetivos da pesquisa, utilizamo-nos da técnica da Análise de Conteúdo posta por 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).

Os primeiros usos da Análise de Conteúdo datam da Primeira Guerra Mundial, durante a qual as mensagens interceptadas eram decodificadas e interpretadas a fim de estudar a propaganda política dos países envolvidos no conflito. Posteriormente, na Segunda Guerra Mundial, o método foi usado para identificar propaganda nazista em mensagens difundidas nas comunicações (AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2014).

Entretanto, a primeira sistematização da Análise de Conteúdo como método ocorreu no ano de 1955, no Congresso de Alberton House. Nessa época, ele era muito mais quantitativo e descritivo que atualmente, considerando que as pesquisas hodiernas focam na interpretação e na produção de inferências. Também passou de um conjunto de técnicas voltadas para a interpretação do conteúdo manifesto das mensagens a uma análise inferencial (AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2014).

Alguns de seus fundadores são Berelson, cujos estudos procuravam categorizar e descrever o conteúdo manifesto nas mensagens, Osgord, que acrescentou a busca de inferências nas análises de conteúdo e Krippendorff, que levantou questões pertinentes à validação da Análise de Conteúdo como método e a replicação de inferências em um mesmo contexto (AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2014).

A técnica da Análise de Conteúdo toma como ponto de partida a mensagem que "expressa um significado e um sentido" (PUGLISI e FRANCO, 2005, p. 13), pois, os indivíduos imprimem em seus enunciados, suas percepções, sendo o contexto no qual estão inseridos, parte importante no processo de entendimento da mensagem. Nessa perspectiva, o significado é o conjunto de características de um objeto e o sentido são as percepções feitas sobre esse objeto pelo sujeito.

Definidas essas premissas, o pesquisador deve ancorar teoricamente as descobertas nas mensagens, a fim de que os textos não se tornem apenas discursos, mas sirvam para o entendimento das representações que os sujeitos produzem. Dessa maneira, cada dado coletado deve estar associado a pelo menos outro dado, sendo a comparação imprescindível nesse processo (PUGLISI e FRANCO, 2005). Essa associação, se feita da forma correta, poderá levar a uma classificação dos dados recolhidos para posterior análise e produção de inferências (PUGLISI e FRANCO, 2005).

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). Baseando-se na comparação com o trabalho de um arqueólogo, as autoras consideram que o analista deve procurar, nos textos, vestígios que indiquem elementos para além do conteúdo manifesto das mensagens.

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;

f) analisar 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.

2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE TRABALHO

Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo

Ana Caetano e Vitória Falcão

Este trabalho tem como referencial teórico os campos que baseiam o ensino de História na ciência histórica, como os ancorados na Didática da História e na Educação Histórica. A Educação Histórica pode ser considerada uma ciência da cognição histórica (SCHMIDT, SILVA e CAINELLI, 2019), porque se debruça sobre como as pessoas que tenham contato com a História podem entendê-la e como elaboram suas ideias históricas. Já a Didática da História tem em vista relacionar a vida prática dos indivíduos à ciência histórica. Traçando uma diferença entre as vertentes alemã e anglo-saxã da Didática da História, Alves (2013, p. 60) afirma:

> De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana para construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã, toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca.

O autor ainda argumenta que as duas vertentes convergem ao recusarem ambas "[…] a dicotomia entre os denominados saber escolar e saber científico" (ALVES, 2013, p. 60). Tratamos de cada uma das vertentes separadamente nas linhas seguintes.

A tese de Arnaldo Haas Júnior (2017), encontrada nas pesquisas feitas no banco de dissertações e teses da CAPES, também faz uma ampla discussão sobre as vertentes de estudos sobre ensino de História. Ele argumenta que, no caso brasileiro, "[…] a didática tem deixado de ser compreendida como uma mera metodologia do ensino de História" (HAAS JR., 2017, p. 92). Segundo sua opinião, ela tem transbordado para além dos espaços escolares, admite-se uma inseparabilidade entre a ciência histórica e a didática da história e "[…] a didática da história tem se fortalecido como uma disciplina científica específica, com objeto e campo de investigação próprio" (HAAS JR., 2017, p. 92). Ele aponta ainda que, no nosso país, as

vertentes de investigação são variadas e não se prestam a apenas transpor o que se produz nos países de língua anglo-saxã e alemã. Dessa maneira, discorre sobre o trabalho feito nas universidades do Paraná, de São Paulo e de outras universidades brasileiras, destacando pesquisas coordenadas Por Maria Auxiliadora Schmidt, Kátia Abud, Luiz Fernando Cerri e outros (HAAS JR., 2017).

Antes que a História fosse vista apenas como uma metodologia de pesquisa, ou seja, antes de ter um *status* de ciência e seus praticantes fossem historiadores profissionais, a Didática cumpria um papel essencial na História, tendo a aprendizagem um lugar central. Rüsen (SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2010) afirma que esse estatuto indica que a História era, como no ditado, a "mestra da vida", e assim continuaria até, pelo menos, o século XIX:

> Antes que os historiadores olhassem para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem "cientistas", eles discutiam as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem (RÜSEN, 2010, p. 24, grifo do autor).

No século XIX, no entanto, houve uma grande mudança conceitual acerca do papel da Didática na História. A cientifização dos estudos dessa área deslocou a centralidade do aprendizado para a metodologia da pesquisa (SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2010). A Didática foi externalizada da História, ocupando um lugar menor ou menos importante no âmbito da pesquisa. Em outras palavras, a preocupação com a vida prática, de que a Didática da História se ocuparia, foi relegada a segundo plano ou passou a ser tida como tema de interesse somente do campo educacional.

Na introdução do livro "História Viva: Teoria da História III — formas e funções do conhecimento histórico", Rüsen inicia com o debate sobre o que significaria os conceitos de formas e funções expressos no título. Desse modo, para o autor, as formas são as maneiras de apresentação e de escrita, ou seja, se relaciona com a historiografia, à comunicação do conhecimento histórico resultante da pesquisa e as funções do saber histórico correspondem às finalidades a que ele se destina: "É com elas que [o saber histórico] responde às carências de orientação que suscitou" (RÜSEN, 2007, p. 10).

As formas de apresentação que o autor elabora são a concepção estética, ou a maneira de se transmitir esse conhecimento, considerando para quais destinatários e com que objetivos. São as formas do conhecimento histórico que o autor diz ser relevantes para a historiografia. Nela, a relevância comunicativa adquire espaço a fim de construir um sentido para a narrativa histórica, ou, em outras palavras, há uma constituição narrativa de sentido. A relevância

comunicativa opera-se por meio de uma comunicação histórica, na qual a coerência estética (a "beleza" da narrativa) e a coerência retórica (a "eficácia" da narrativa) se completam num determinado discurso historiográfico (RÜSEN, 2007).

As funções de orientação existencial são, para Rüsen (2007, p. 116), a capacidade de estimular a competência de usar saberes históricos no fito de "[…] organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam", ou seja, é uma preocupação com a função propriamente didática do aprender História. Ele afirma ainda sobre a relação intrínseca entre a historiografia e as funções de orientação da vida prática, destacando que ela "[…] está inserida em um contexto prático de funções" (RÜSEN, 2007, p. 11), uma vez que a própria pesquisa histórica parte da realidade e só existe dentro dela. Por isso, o ponto de partida da teoria da História adotado por Rüsen tem uma postura de "conexão direta da cientificidade da história com a especificidade do pensamento histórico" (RÜSEN, 2007, p. 13).

Tal especificidade é discutida por outro autor utilizado nessa dissertação, E. G. Collingwood (2001), para quem a história é "[…] uma ciência de tipo especial" (COLLINGWOOD, 2001, p. 377), cujo

> […] objetivo é estudar eventos não acessíveis à nossa observação e estudar inferentemente estes eventos, argumentando em relação a eles, a partir de algo diverso, que é acessível à nossa observação – aquilo a que o historiador chama "prova" dos eventos que lhe interessam (COLLINGWOOD, 2001, p. 380, grifo do autor).

No trecho a seguir, Rüsen introduz a problemática da racionalidade – e não qualquer uma, mas aquela dos destinatários, as pessoas a quem a escrita da história se dirige – estimulada pelo conhecimento histórico:

> Uma teoria da história, que trata da história como ciência, considera o espaço das possibilidades historiográficas do ponto de vista da maneira como a racionalidade dos destinatários pode ser reforçada pelo contacto com o saber histórico e com a experiência histórica (RÜSEN, 2007, p. 15).

O autor defende que a Didática da História volte a ter a importância na disciplina acadêmica de História, uma vez que ela ocorre permanentemente, o que fica evidenciado em uma teoria da História que "não limite sua reflexão sobre as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial" (RÜSEN, 2007, p. 91–92), que representam os três fatores da matriz disciplinar da Didática da História. A reflexão sobre as carências de orientação pode ser traduzida como um exercício no qual a ciência da História

procure identificar e responder a um conjunto de demandas que surgem da própria realidade social, ou seja, a ciência histórica elabora perguntas que se originam no tempo presente.

Sendo um dos objetivos desse trabalho entender a concepção que professores de História de Vitória da Conquista têm sobre as fontes históricas, nos valemos dos arcabouços teóricos e das técnicas já utilizadas por pesquisadores da Educação Histórica para investigar as ideias históricas que eles trazem nas respostas ao questionário.

Segundo Alves (2013), uma das primeiras pesquisas feitas dentro do campo da Educação Histórica foi o trabalho de Dennis Shemilt, que iniciou estudos investigando como alunos com idades entre 13 e 16 anos utilizariam ferramentas de trabalho historiográfico, na década de 1960, na Inglaterra. Seu trabalho influenciou diretamente mudanças no ensino escolar de História no país e inspirou vários trabalhos posteriores, como o de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby no projeto CHATA, que investigou as ideias que os alunos entrevistados tinham sobre afirmações históricas, procurando entender a progressividade do seu pensamento histórico. O modelo que se construiu a partir daí levou

> […] à conclusão de que a progressão do pensamento histórico dos alunos não está diretamente vinculada à idade ou seriação escolar. Antes, é determinada pelo adquirir de habilidades metodológicas que permitem a maturação do raciocínio histórico na avaliação de evidências que comprovem suas interpretações a respeito de uma determinada demanda histórica (ALVES, 2013, p. 60).

Aguiar (2013, p. 153) afirma que "[…] a preocupação fundamental da Educação Histórica centra-se nos processos de aprendizagem, nos usos sociais da história apreendida, na construção do pensamento histórico e na formação da consciência histórica", que visa constituir-se como uma alternativa às teorias cognitivistas do aprendizado, baseadas nas Ciências Naturais, que pouco contribuem com o entendimento do aprendizado nas Ciências Humanas. Essa autora ainda pontua que o campo se preocupa em estudar a categoria dos conceitos de segunda ordem, "atribuída pelos estudiosos ingleses preocupados em averiguar como crianças e jovens aprendem História" (AGUIAR, 2013, p. 155), como evidência histórica, explicação, significância, mudança etc., cujo tema a ser mais explorado nas linhas seguintes é o da evidência histórica, por perpassar o trabalho com fontes históricas, central nessa dissertação.

Segundo Lee (2005), os conceitos importantes para serem discutidos e assimilados pelos alunos são de duas naturezas diferentes: conceitos substantivos (como Estado, governo, ou comércio), dos quais ele dá destaque maior aos conceitos econômicos e políticos e se referem

aos “[...] conteúdo ou substância da história – como a maneira que pessoas e sociedade funcionam [...]” (LEE, 2005, p. 31, tradução nossa), ou seja, a substância dos acontecimentos estudados e os conceitos de segunda ordem (como evidência, mudança, continuidade), que perpassam todo e qualquer conteúdo de História e “[...] conceitos como evidência estão no cerne da história como disciplina. Eles moldam nosso entendimento de como é ‘feita’ a história e nos permitem organizar nosso conhecimento [...]*”* (LEE, 2005, p. 32, tradução nossa).

O presente trabalho, portanto, preocupando-se com as concepções dos professores de História no que tange ao uso de fontes históricas em sala de aula, tendo como perspectiva a cognição situada na História, recorrerá a todo tempo a esses conceitos e a essa área de conhecimento para fazer as problematizações dos dados e considerações.

A seguir, discorremos sobre as diferenças entre o trato das fontes na historiografia e o uso delas no ensino de História.

2.1 OS USOS DAS FONTES HISTÓRICAS: ENTRE A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO ESCOLAR

Essa subseção tem por objetivo discutir as diferenças entre o uso das fontes históricas na historiografia e no ensino de História. As perguntas centrais que norteiam essa discussão são: que diferenças são essas? E por que elas são importantes para a delimitação do campo de pesquisa do qual essa investigação faz parte? Para problematizar e refletir sobre isso, recorremos a alguns autores.

Conforme dito anteriormente, as fontes históricas são, para quem lida com a História, o material que permite ao historiador ou historiadora investigar o passado e construir narrativas sobre ele. Ademais, tais fontes configuram-se numa infinidade de formas, indo desde registros arqueológicos, passando por documentos escritos até registros audiovisuais. Como o historiador as tratará e o objeto que estuda são determinantes para sua escolha.

Para embasar a discussão acerca do conceito de fonte histórica na historiografia, nos valemos dos autores José D'Assunção Barros (2019; 2020), Johann Gustav Droysen (2009), Marc Bloch (2002), Jacques Le Goff (2013), Peter Burke (1992), Pereira e Seffner (2008) e Maurício de Aquino (2014), cujas referências são utilizadas nessa discussão.

No que tange ao uso das fontes históricas na Educação Histórica, recorremos a Jörn Rüsen (2007), teórico que sintetiza a importância da Didática da História na vida prática; também a Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004; 2009), que traçam alguns pressupostos e que serviram como orientadores no manejo das fontes. O texto de Flávia Eloisa

Caimi (2008) também fornece pistas importantes nesse sentido. O terceiro eixo de abordagem são as diferenças entre fonte e evidência histórica, cujo principal teórico é E. G. Collingwood (2001) e contribuições de Rosalyn Ashby (2003; 2006) e Ana Catarina Simão (2007; 2011) foram de extrema importância.

Uma das dissertações pesquisadas no estado do conhecimento para esse trabalho também se debruçou sobre a diferença entre as fontes históricas em sala de aula e na historiografia, sendo intitulada "Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História" (AZEVEDO, 2016). Para desenvolver o conceito de letramento em História, a autora recorreu a uma discussão que diferenciasse os usos das fontes históricas em sala de aula e na historiografia. Azevedo (2016) enuncia sua argumentação acerca das fontes na historiografia tendo como fio condutor a mudança de paradigma histórico relativo a elas, como a ampliação da concepção de documento e os novos olhares, voltados às fontes, especialmente após a Escola dos Annales.

Como se usa as fontes históricas em sala de aula difere do seu uso na pesquisa histórica, como são também diferentes seus objetivos. Em sala de aula, o trabalho com as fontes visa desenvolver o pensamento histórico dos alunos, não para torná-los historiadores, mas para auxiliar na orientação para a vida prática. Já na historiografia, há a preocupação em produzir um conhecimento de outro tipo, mais aprofundado, cujo desejo é responder a questões de pesquisa levantadas por historiadores e historiadoras profissionais. Portanto, uma está voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento histórico, enquanto outra para a produção de um conhecimento científico, que poderá ou não, se tornar escolarizável.

A abordagem de Didática da História de Rüsen (2007) pensa num ensino e aprendizagem em História que estejam alicerçados na própria ciência histórica. Dessa forma, ele entende que a pesquisa histórica é parte imprescindível do ensino, relacionado à prática, fundamentado pela historiografia. A prática, segundo ele, deve ser sempre a direcionadora da pesquisa e ela, por sua vez, deve levar os alunos e professores a se utilizarem da História como orientadora da vida prática, agindo intencionalmente (RÜSEN, 2007). Dessa forma, Rüsen (2007) salienta que a práxis constitui, uma orientação "para fora" do ser humano, ao mesmo tempo em que proporciona um olhar "para dentro", no sentido mesmo de identidade. Nesse trabalho, no entanto, nos preocupamos com a concepção de práxis.

As considerações dos autores acima forneceram subsídios teóricos para entender essas dimensões do uso das fontes. Assim, utilizando-se de uma metodologia de revisão bibliográfica, este capítulo tem como objetivo discutir as ideias dos autores mencionados acima, destacando suas contribuições para os conceitos aqui apresentados.

2.1.1 “A História se faz com fontes”: a historiografia e o trato das fontes

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 (re)construção. 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.

Acrescentando uma leitura atual, Barros (2020), em artigo sobre fontes históricas, afirma que elas, com o problema de pesquisa, são os pontos de partida de uma investigação.

Esse autor salienta, ainda, que “não é possível ‘falar cientificamente’ de História, e de maneira original, como os historiadores estão sempre fazendo, sem lançar mão das fontes históricas” (BARROS, 2020, p. 5, grifo do autor).

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).

2.1.2 Olhando para dentro da sala de aula: as fontes históricas no ensino-aprendizagem

Conforme dissemos anteriormente, no ensino de História escolar, o uso de fontes tem uma dimensão diferente da produção historiográfica. A sala de aula é o ambiente no qual a História ciência encontra-se com a outra ponta da sua trajetória: os alunos e os professores. As fontes ainda são os vestígios do passado sobre os quais professores e alunos podem se debruçar para entender processos históricos. Esse entendimento, no entanto, não tem como finalidade

produzir um conhecimento como na historiografia, mas desenvolver o pensamento histórico dos alunos.

Não se pretende, aqui, elaborar um manual de como as fontes devem ser utilizadas em sala de aula, mas refletir, teoricamente e com amparo nos autores que representam referências sobre a importância e o papel das fontes históricas na sala de aula. Assim, adentramos primeiro nas discussões sobre a função didática da História e depois acerca das fontes em si. Jörn Rüsen (2007), no capítulo de livro intitulado "Didática – Funções do saber histórico", em seus conceitos de didática da História, formação histórica, cultura histórica e carências de orientação da vida prática, cujos significados remetem ao processo de ensino e aprendizagem histórica, é referência para essa discussão.

Segundo Rüsen (2007), o modo como a História vem sendo elaborada, nas discussões sobre teoria da História, tem relegado a Didática da História a um patamar de menor importância e, muitas vezes, externo às discussões históricas. Mas, este autor alerta que nem sempre foi assim. Até o final do século XVIII, a História envolvia uma função especificamente didática e assumia uma postura de "mestra da vida" os estudos históricos tinham por finalidade servir de exemplo nos processos históricos cotidianos.

Quando a disciplina assumiu um caráter cientificista, a didática ainda tinha um papel preponderante na História (RÜSEN, 2007). Embora venha ganhando espaço em alguns países, ela ainda ocupa um lugar muito distante da teoria da História, pois "Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência […]" (RÜSEN, 2007, p. 89). Separa-se, assim, a ciência da História dos demais componentes cognitivos, que incluem

> […] a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação […], a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, as função [*sic*] de orientação prática do saber histórico […] (RÜSEN, 2007, p. 89–90).

A didática da História visa diminuir essas distâncias. Defende uma ciência da História que considere as carências de orientação da vida e o aprendizado histórico como uma de suas funções. Dessa maneira, a didática ocorre na teoria da História em dois processos: quando a teoria reflete sobre as funções de orientação e quando direciona o aprender à cientificidade. O inverso acontece na medida em que a didática se pergunta o que significa para o aprendizado histórico a cientificidade do conhecimento histórico (RÜSEN, 2007).

O uso das fontes em sala de aula responde a essa dimensão da aprendizagem ancorada numa didática da História porque, segundo Caimi (2008),

> […] a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica (CAIMI, 2008, p. 129–130).

Por outro lado, no ensino de História escolar, o uso de fontes tem uma dimensão diferente da produção científica. As fontes, como vestígios do passado sobre os quais esses sujeitos podem se debruçar para entender processos históricos, têm também a finalidade de desenvolver o pensamento histórico dos alunos, para auxiliar na orientação da vida prática. Schimdt e Cainelli (2009, p. 95) argumentam, sobre isso, que o trabalho com fontes históricas "[…] pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História […] e [deverá conter] indagações e problematizações de alunos e professores […]".

O trabalho desenvolvido com as fontes permite que as habilidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, inerentes ao estudo da História, sejam abordados, para que, a partir disso, se possa falar em uma História orientadora da vida prática, segundo os princípios epistemológicos defendidos por Jörn Rüsen (2007). Portanto, na Educação Histórica, o uso de fontes está voltado para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento histórico.

Ao longo da história da educação houve mudanças quanto ao uso de fontes em sala de aula. Segundo Schmidt e Cainelli (2004), o uso de fontes no ensino de História começou tal como a própria historiografia, na qual predominava a História política e linear, o mesmo ocorrendo no ensino de História, cuja perspectiva naquele momento entendia o documento […] como prova irrefutável da realidade passada que deveria ser transmitida ao aluno" (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90–91). Conforme as autoras,

> Caudatário da visão historiográfica do século XIX, o ensino da História, comumente denominado de **tradicional** ou **positivista**, tinha objetivos claros e definidos. A preocupação fundamental era ensinar a História para explicar a genealogia da nação, isto é, transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90, grifos das autoras).

Com o advento das ideias da Escola Nova, mudou a forma de usar documentos em sala de aula: em vez de serem empregados como prova para as afirmações do professor, deveriam ser utilizados como motivadores para os alunos se interessarem mais pelo aprendizado em História, como um instrumento didático (SCHMIDT e CAINELLI, 2004). Apesar dessa

mudança, a noção de documento em sala de aula não foi ampliada, apenas sua utilização. Somente com a revolução historiográfica ocorrida no século XX – quando outros tipos de vestígios passaram a ser tratados como documentos históricos e a relação do historiador com ele foi modificada – propiciou uma mudança de tratamento desses vestígios que já não se resumiam apenas aos documentos escritos. Na esteira dessas modificações, "a concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática do ensino da História (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 95).

Assim como explicado na seção anterior, as mudanças na historiografia foram acompanhadas de mudanças na concepção e no uso de fontes históricas em sala de aula, mesmo sendo necessário considerar um lapso de tempo entre elas. Dessa forma, para se afirmar algo na História, especialmente na historiografia, o historiador deve apropriar-se da fonte com a qual está lidando, fazendo com que o seu pensamento, de forma autônoma, pratique o exercício de criar uma evidência do passado histórico a partir dessa fonte. Parafraseando Collingwood, Simão (2011, p. 147) afirma que "deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador".

A fim de entender o pensamento histórico dos professores participantes desta pesquisa, passamos pelo conceito de evidência. A fim de entender o pensamento histórico dos professores participantes desta pesquisa, passamos pelo conceito de evidência. Utilizamos esse conceito para trabalhar as concepções de fontes históricas em sala de aula e como elas poder ser importantes para o conhecimento humano, mas também percorremos o caminho da criação da evidência histórica no sentido de interpretarmos as respostas que os participantes da pesquisa forneceram via questionário, utilizando-nos da inferência para ir além do que foi dito.

Assim, recorremos a alguns autores que se debruçaram sobre o tema, fazendo uma rápida revisão do conceito de evidência e associando-o com a presente pesquisa e a principal referência para o conceito de evidência utilizado neste trabalho é R. G. Collingwood, no livro intitulado "A ideia de História" (2001), no qual a prova histórica (assim como a edição portuguesa do livro traduziu a palavra *evidence*) se define como algo que só o historiador pode observar e criar, por meio do tratamento das fontes históricas, inferencialmente, possuindo uma bagagem de conhecimento histórico prévio (COLLINGWOOD, 2001). As demais referências a seguir aplicam o conceito de evidência histórica aos contextos educacionais, com foco em estudantes e nas possibilidades de sala de aula.

A primeira autora é Ana Catarina Simão, cujo texto “A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico” (SIMÃO, 2011) apresenta as principais referências do conceito e discute níveis de usos da evidência histórica observados em alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário em Portugal. O texto possibilitou também mapear distintas referências em evidência histórica para posteriores leituras. Na perspectiva de reconstruir o caminho da pesquisa histórica em sala de aula, a construção da evidência é um passo interessante por possibilitar uma “[…] ligação […] entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de conhecê-lo […]” (SIMÃO, 2011, p. 142), ou seja, trabalhar com a evidência é ir um passo além do trabalho com as fontes, é saber como usá-las, fazer perguntas que levem ao entendimento do passado por meio dessa fonte, com o historiador a dominar a fonte e o que ela significa no processo de construção do conhecimento.

Outro texto importante para pensar a evidência histórica foi o de Rosalyn Ashby, intitulado “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos” (ASHBY, 2003). Nele, Ashby discute concepções de metodologia histórica na sala de aula e o currículo de História na Inglaterra. Suas contribuições para o conceito de evidência convergem, portanto, nesse sentido. Essa autora (2003, p. 42) afirma que “A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas) […]”. Ela aponta que pensar a evidência dessa maneira é a chave para que os alunos possam trabalhar e entender a metodologia da História em sala de aula. Ainda segundo a autora, o professor tem um desafio ao proporcionar isso. É certo que a realidade de sala de aula do país onde sua pesquisa foi desenvolvida é bem diferente da realidade do nosso país. Lá, há uma preocupação (pelo menos na época em que o texto foi escrito) de que os alunos tivessem contato com uma metodologia da pesquisa histórica. Mas, pensar nisso para os professores e alunos do nosso entorno é procurar no conceito de evidência caminhos para se reconstruir a História em sala de aula.

3 OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES E USOS DE FONTES HISTÓRICAS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Quem me dera, ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente

Renato Russo

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa, iniciando pela abordagem do perfil dos seus integrantes que, conforme anunciado anteriormente, são nove professores de História vinculados à rede municipal da cidade de Vitória da Conquista, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentro desse universo, identificamos suas especificidades quanto ao ensino e à aprendizagem, suas condições concretas de trabalho, formação e percepções pessoais acerca da profissão. No segundo momento, nossa análise se detém sobre as concepções que esses professores têm sobre fonte histórica e como a utilizam uso em sala de aula, passando ainda pelo conceito de evidência histórica, importante para a compreensão e o trabalho com fontes.

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 municipais de Vitória da Conquista, cerca de 95 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 de Educação do Município (SMED). Já a preferência pelos anos finais do Ensino Fundamental 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.

A princípio acreditávamos que com o afrouxamento do distanciamento social ocorrido para diminuir o contágio da COVID-19, poderíamos fazer entrevistas presenciais, o que não se tornou viável pela necessidade de contatar várias escolas e professores que aceitassem participar de nossa pesquisa. Então, foram várias tentativas de contato com os professores até encontrarmos uma que fosse eficaz e menos dispendiosa. 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.

Ademais, como ouvi entre colegas da unidade de ensino onde trabalho e em outras unidades, o ano de 2022 foi um ano atípico, por ser o primeiro, desde o início da pandemia de COVID-19 em 2020, que houve aulas presenciais regulares na rede municipal de Vitória da Conquista. Dessa maneira, muitas questões sociais incubadas durante o isolamento social emergiram em grandes ondas para dentro das escolas, como problemas psicoemocionais – dentre eles a dificuldade de os estudantes, professores e demais funcionários da escola voltarem a socializar e problemas psicológicos diversos – e econômicos, que afluíram diretamente para a sala de aula.

Mais tarde, devido à obrigação de ter uma autorização institucional para estabelecer contato direto com os professores, recorri à Secretaria Municipal de Educação (SMED). 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 UESB, 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[4] 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

[4] Atividade Complementar (AC) é parte da carga horária dos professores especialistas da Rede Municipal de Vitória da Conquista, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades desempenhadas nas AC's podem incluir planejamento, formação continuada, reuniões e eventos.

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 2022.

Acreditamos que, devido a essas circunstâncias, tivemos somente a resposta de nove professores, número que, considerando um universo de quase 100 profissionais, corresponde a menos de dez por cento do corpo docente de História da Rede Municipal. 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 2022, 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[5] foi organizado em dois blocos: o bloco 1 é intitulado "Formação inicial e atuação profissional" e o bloco 2 "Prática docente". A divisão foi criada com o intuito de agrupar questões cujos objetivos eram afins: o bloco 1 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 2 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.

3.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Para analisar os dados que os professores apresentaram no questionário, recorremos a obras da área da sociologia da Educação. Os autores Huberman (1999) e Tardif (2002) incluem-se nesse rol. 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

[5] A íntegra dos questionários de pesquisa, tanto na versão inicial como na versão modificada, encontra-se nos apêndices.

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. Para este trabalho, a categoria de *saberes experienciais* é a mais relevante, principalmente, no que tange à concepção dos professores sobre fontes históricas, já que inferimos que a experiência pode ser uma das variáveis para a consolidação das práticas de ensino que os professores assumem em sala de aula.

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.

No apagar das luzes da carreira, ocorre o desinvestimento. Nesse período, os profissionais entram em um processo de recuo para as esferas mais privadas da vida, dedicando menos energia ao trabalho e mais à reflexão e a aspectos externos à escola. O desinvestimento pode ocorrer no fim da carreira, mas também em outras fases, segundo Huberman (1999), se o professor se frustrar com seus objetivos ou com reformas empreendidas na Educação com as quais não concorde, pode optar por não mais investir, mesmo que ainda não se encontre em uma fase final da carreira docente.

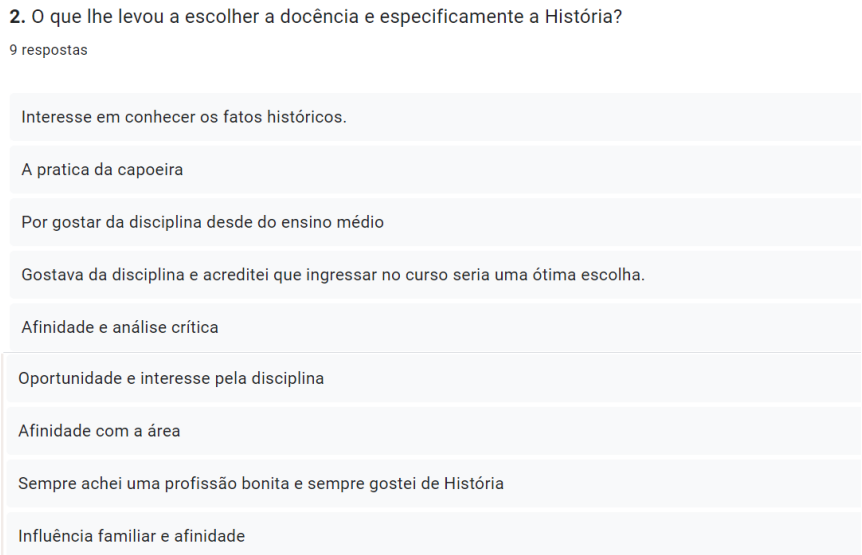
Como dito antes, as perguntas iniciais do questionário alocadas no bloco 1, referem-se à formação inicial e continuada dos professores. É essa temática que passamos a discutir, sendo que a primeira indagação visa identificar o lócus onde o professor ou a professora concluiu sua graduação.

Dentre os nove participantes da pesquisa, oito tiveram sua formação inicial nessa Universidade e apenas um em outra Universidade, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), o que significa que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa se formaram no mesmo município onde atuam, ou seja, Vitória da Conquista, demonstrando o potencial do município em absorver os profissionais aqui formados, situação que pode ser pensada ao menos quanto ao passado, já que a maioria desses professores têm mais de quinze anos de atuação na rede. Obviamente essa afirmação também não pode ser tomada em sua generalidade, uma vez

que o número de nossa amostra é pequeno se comparado com a quantidade de professores vinculados à rede municipal.

As percepções pessoais dos professores sobre a escolha pela docência em História transparecem nas respostas à pergunta 2 do questionário que indaga o que os motivou a serem professores de História, conforme evidencia a figura 1:

Figura 1: Motivos para escolha da docência em História



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2022)

A partir deste ponto da análise utilizaremos nomes fictícios para nos referir aos professores, seguindo a ordem das respostas conseguidas nos questionários.

A afinidade pela História e pela profissão docente se destaca nas respostas dos professores Marta, Teresa, Joana, Lucas, Pedro e Paulo[6], seguida pelo interesse em torno da disciplina, expresso nas falas de Maria, Teresa e João e, por último, pela influência da capoeira, resposta de Diogo[7] que destoa das demais e acrescenta uma indagação interessante. Percebe-se a socialização desses professores, que já traziam impressões sobre a profissão antes de nela entrar, pelos anos que passaram pela escola e, em menor grau, pela influência familiar e do seu contexto social.

Sobre esse aspecto, Tardif (2002) já havia chamado a atenção para o fato de os professores serem profissionais a terem um contato intenso e duradouro com a profissão antes mesmo de escolherem-na, fazendo com que tenham muito de suas impressões enraizadas e, por

[6] Nomes fictícios.
[7] As respostas das questões referentes ao uso de fontes por professores em sala de aula não foram respondidas por esse participante da pesquisa, por isso, ele aparecerá poucas vezes.

isso, escolherem ser professores baseando-se em experiências pessoais e afetivas que tiveram durante sua formação escolar. Isso corrobora, também, com o fato de os saberes dos professores terem diversas origens, dentro e fora da formação acadêmica, constituindo-se em um "[…] saber oriundo da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

Na pergunta 3, tratamos do tempo que atuam como professores. Na nossa pesquisa, quatro professores afirmaram ter mais de quinze anos de experiência, dois afirmaram ter de dez a quinze anos, um afirmou ter de cinco a dez anos e dois afirmaram ter menos de três anos em sala de aula.

A maioria dos professores que participaram da pesquisa, portanto, atuam na docência há mais de quinze anos, com uma longa vivência em sala de aula, tendo provavelmente passado por várias experiências de formação continuada, o que nos leva a pensar que devem ter habilidade no trato com fontes no ensino de História.

Para problematizar como o tempo de profissão implica na prática dos professores, recorremos a Huberman (1999), que descreve tendências que caracterizam os variados ciclos da vida profissional de professores, baseadas em estimativas de tempo de atuação e pelas experiências que tenham passado ao longo da sua carreira, que podem ter sido proveitosas ou desgastantes. As categorias por ele elencadas não são estanques, mas nos permitem entender um pouco as diferenças evidentes, por exemplo, entre professores nos primeiros anos de carreira e os que estão em fase de aposentadoria.

Assim sendo, analisando os dados coletados, verificamos que a maioria dos professores participantes desta pesquisa encontram-se no ciclo de "diversificação" e "questionamento". No entanto, como nosso questionário restringiu as faixas de experiência profissional a 15 anos ou mais, esses professores podem se encontrar em outros diversos ciclos definidos pelo autor a partir desse como, por exemplo, o ciclo que Huberman (1999) chamou de "pôr-se em questão", o ciclo de "serenidade e distanciamento afetivo", o de "conservantismo" e "lamentações" e ainda, o ciclo de "desinvestimento". Isso torna, portanto, difícil enquadrarmos o tempo de docência vivido por eles apenas em um desses ciclos. Consideramos importante ressaltar que, embora estejamos utilizando os ciclos de vida docente desse autor para apoiar nossa análise, em nosso questionário não tínhamos a intenção de trabalhar na perspectiva de Huberman (1999), por isso, os períodos de atuação docente não seguiram a caracterização proposta por ele, apesar disso, utilizá-la nos foi de grande utilidade.

Dessa maneira, tendo como base as etapas da vida profissional de Huberman (1999), dois dos respondentes estão na primeira etapa descrita por ele, a de entrada na vida profissional

e tateamento, ou seja, os primeiros anos de carreira. Nestes anos iniciais, compreendem também uma fase de “sobrevivência” nas novas rotinas, de adaptação à cultura escolar e de construção das suas próprias habilidades como professor.

Vemos então que, na parcela de professores que responderam à pesquisa, os profissionais com até três anos de carreira são a minoria: João e Paulo. Podemos atribuir isto ao fato de o último concurso público ter sido no ano de 2013 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013), portanto, completando dez anos neste momento de escrita da dissertação. No entanto, como não fizemos distinção entre professores contratados ou efetivos no questionário, pode ser que essa quantidade seja apenas contingencial, devido ao número reduzido de professores que responderam à pesquisa, pois, atualmente, cerca de 45% dos profissionais da categoria são contratados (SÓ A LUTA…, 2022) via processos seletivos, cujos contratos continuam válidos e foram realizados nos anos de 2017 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017) e 2021 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021). Como resultado desses processos seletivos, há a tendência de as escolas terem professores contratados mais jovens, devido à distância temporal do último concurso público municipal.

Continuando a contagem dos professores em diferentes fases da vida profissional, não tivemos nenhuma resposta para a categoria de professores na faixa dos três aos cinco anos de profissão. Apenas Diogo tem entre cinco e dez anos de experiência, estando, portanto, entre as fases descritas por Huberman (1999) como estabilização e consolidação de um repertório pedagógico e a fase de diversificação, ou seja, quando o professor começa, respectivamente, a consolidar seu trabalho em sala de aula e depois a buscar modificar algumas de suas práticas, montando estratégias diferentes de ensino.

Teresa e Lucas afirmaram ter entre dez e quinze anos de sala de aula. Esse período corresponde mais ou menos ao tempo descrito por Huberman (1999) entre a diversificação e a serenidade do professor. Nessa fase, os docentes transitam entre uma inovação nos seus métodos e a uma crítica ao sistema de ensino em que estão inseridos, o que pode levar a uma crise ou a uma mudança.

As respostas às perguntas sobre o uso de fontes em sala de aula – conforme abordaremos na próxima seção – nos levam a crer que a maioria dos professores que participaram da pesquisa não estão nas duas últimas fases – a fase de distanciamento e a fase de desinvestimento. Os professores com mais de quinze anos de experiência – Maria, Marta, Joana e Pedro – são os que respondem às questões com maior propriedade de interpretação e mais argumentos, evidenciando ainda uma preocupação com a sala de aula e com o ensino de História, o que não coincide com as últimas etapas da vida profissional dos professores descritas por Huberman

(1999). Nas respostas ao questionário, os professores com maior tempo de sala de aula apontam definições mais abrangentes de fonte histórica que aqueles com menor tempo. Na seção que trata das respostas às perguntas do Bloco 2 do questionário da pesquisa verificaremos esse aspecto com mais profundidade.

A pergunta 4 desse bloco indaga sobre o espaço de atuação dos professores: a maioria dos participantes da pesquisa, um total de seis professores – Mara, Marta, Diogo, Teresa, João e Paulo –, afirma trabalhar somente no ensino público, enquanto os três professores restantes (Joana, Lucas, Pedro) trabalham na rede pública e também na rede privada.

Esses dados nos levam a concluir que ministram aulas concomitantemente em duas redes, possivelmente com sobrecarga, hipótese que consideramos viável, uma vez que sabemos que muitos professores têm carga horária maior que 40 horas semanais.

As questões seguintes do instrumento de pesquisa tratam da formação inicial e continuada. Assim, passamos refletir acerca desse processo formativo e as diversas influências que ele teve (tem) nas concepções e saberes dos participantes da pesquisa. A pergunta de número 5 indagava se eles tiveram acesso à formação continuada voltada para o ensino de História. Dos nove professores, oito afirmaram ter passado por tal formação, enquanto apenas um – aqui referido por Lucas – afirmou não ter tido.

Esse dado é importante para entender o conteúdo das respostas sobre fontes históricas e as concepções dos professores a seu respeito em nossa pesquisa, e denota um aspecto formativo interessante por parte dos professores da rede municipal de Vitória da Conquista, pois, a julgar pelas respostas recebidas, inferimos que os profissionais buscam qualificação ou são incentivados a tê-la pelas instituições onde trabalham e isso é parte importante do seu fazer profissional.

Na pergunta seguinte, solicitamos aos professores que exemplificassem de que maneira se deu essa formação continuada, marcando todas as alternativas que se encaixassem em sua resposta. A maioria dos professores teve formação continuada por meio de cursos livres e cursos oferecidos pelas redes de ensino onde atuam. No entanto, houve uma falha nessa questão, pois não incluía a parcela dos professores que não tiveram nenhum acesso a esse tipo de formação, não havendo uma alternativa que contemplasse os professores que se encaixassem nessa categoria. A plataforma digital onde foi feito esse questionário, no entanto, permite acessar qual foi a opção marcada pelos entrevistados. O participante Lucas havia assinalado na questão 5 que não teve acesso à formação continuada, mas contraditoriamente, marcou na questão 6 a opção que evidencia ter se submetido à formação continuada oferecida pelas redes de ensino, o

que significa que, na questão 6, sobre que tipo de formação continuada o professor teve, há uma resposta que precisou ser desconsiderada.

Há um dado interessante a se discutir aqui. Apenas a professora Marta assinalou que tinha pós-graduação do tipo *stricto sensu*, seja de mestrado ou doutorado. Partindo dessa constatação, passamos a elencar fatores que possam ter originado esse dado, isto é, o porquê tão poucos professores em nossa pesquisa têm esse nível de formação. Uma das razões que inferimos como provável é a carga horária de trabalho a que se encontram submetidos, muitos deles trabalhando 40 ou 60 horas semanais, sem contar o trabalho extra, em casa, que precisa muitas vezes ser feito fora dessas horas – elaboração e correção de atividades e avaliações, montagem de projetos, preenchimento de cadernetas etc. –, que pode desanimar o profissional a buscar formação *stricto sensu*.

Acreditamos que seria de grande valia para a educação pública no município se houvessem mais incentivos, com melhores perspectivas de progressão de carreira[8], à continuidade dos estudos de formação continuada com possibilidade de pesquisa científica, a qual é mais apurada e trabalhada em cursos de mestrado e doutorado na área de Educação e áreas afins.

Na pergunta de número 7, nosso interesse fundamental era saber se os professores haviam sido preparados para lidar com fontes históricas como recurso didático. A pergunta era de múltipla escolha, indagando como teriam sido as discussões na formação inicial acerca dessa prática, com três opções de respostas: “somente à pesquisa histórica”, “à pesquisa e ao ensino de História” e “somente ao ensino de História”. Por isso, indagamos qual foi o teor das discussões sobre as fontes históricas na formação inicial e obtivemos o seguinte resultado: Lucas e Paulo afirmaram ter tido estudos relacionados somente à pesquisa histórica; Diogo, Marta e João afirmaram que sua formação esteve relacionada somente ao ensino de História e Maria, Teresa, Joana e Pedro afirmaram ter tido contato com estudos envolvendo tanto a pesquisa histórica como o ensino de História. Portanto, a maioria dos participantes da pesquisa tiveram contato com ambas as dimensões de usos do conhecimento histórico, seja no âmbito da historiografia, seja no âmbito da sala de aula.

[8] No plano de carreira do Estatuto do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista, a progressão se dá por níveis (médio e superior) e por referências dentro desses níveis, sendo a referência medidas em períodos de cinco anos. A progressão atualmente não considera a qualificação em nível de pós-graduação. Para os professores que desejam qualificar-se, o Estatuto prevê licença de até um ano “para freqüência a cursos de formação, aperfeiçoamento e mestrado” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011, p. 25) e licença monográfica de 45 dias, “ao final da graduação ou pós-graduação, em nível de especialização, por uma única vez na carreira” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011, p. 12).

Embora estejam no primeiro bloco, acreditávamos que as questões de número 7 e 8 serviriam para auxiliar na análise sobre o que pensam os professores acerca do uso de fontes na sala de aula. A maioria afirmou ter estudado sobre o uso de fontes históricas tanto na pesquisa quanto no ensino. Dois dos professores formados pela UESB, Lucas e Paulo, responderam que esses estudos ficaram restritos à pesquisa histórica. Lucas tem experiência entre dez e quinze anos e Paulo tem experiência de menos de três anos, sendo que o primeiro informou não ter formação continuada e o segundo sim.

A inclusão no currículo de estudos sobre o uso de fontes históricas no ensino de História foi fruto de um amplo debate sobre o tema, cujas discussões remetem à década de 1970. Nesse ínterim, houve uma oposição de associações de História – especialmente a ANPUH (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019) – que discutiam sobre como o ensino de História deveria diferir da perspectiva que vigorava no período da Ditadura Civil Militar. Segundo as autoras, "Vários estudiosos […] empreenderam uma série de lutas e reivindicações que ganharam espaço na imprensa, conseguindo, então, revogar os cursos de Estudos Sociais que prezavam por uma descaracterização da área das humanidades (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 3).

A partir da década de 1980, no momento que se assiste a uma "intensa desvalorização do educador e da escola pública" (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 3), outros movimentos são criados no sentido de dinamizar a disciplina, utilizando-se de referências inspiradas na Escola dos Annales, sendo a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na década de 1990, uma das ações por parte do governo, resultantes desse movimento revisionista. Na prescrição oficial, o uso de fontes em sala de aula é recomendado em face de significar "[…] um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas" (BRASIL, 1998, p. 89) e traz uma perspectiva de trabalho voltado para o "desenvolvimento de uma consciência crítica das diferentes narrativas históricas […]" (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 5). Ou seja, vemos aí a defesa de as fontes históricas servirem como suporte para o trabalho em sala de aula – enfatize-se o termo recurso, presente nos Parâmetros (BRASIL, 1998).

De acordo com essas ponderações, a maioria dos profissionais que se formaram e estão na ativa atualmente, provavelmente, tiveram na sua formação inicial e continuada, nos livros didáticos e em outros materiais certa influência desses parâmetros no que tange aos objetivos do estudo com as fontes históricas.

O documento mais recente que regula o currículo nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já traz uma perspectiva

diferente no tocante ao uso das fontes históricas em sala de aula. Segundo o documento, o aluno deve conseguir ter uma "atitude historiadora" frente às fontes históricas e ainda elenca que "os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento" (BRASIL, 2017, p. 398) e é importante "[…] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem […]" (BRASIL, 2017, p. 400). As orientações apontadas pela BNCC de 2017 não anulam os parâmetros de 1998, ao contrário, os completam. Contudo, apesar desse olhar sobre a fonte de certa forma consoante com a historiografia, se distancia da perspectiva de aprendizagem proposta nesta pesquisa que deve pautar-se no método histórico, porque pauta o ensino de História no desenvolvimento de competências e não prevê, por exemplo, que conceitos de segunda ordem possam se estabelecer nessa dinâmica de sala de aula.

A maioria dos professores que assinalaram a opção correspondente ao estudo na formação inicial acerca das fontes históricas e sua relação com a pesquisa e com o ensino de História, têm mais de 10 anos de experiência – são os professores Maria, Teresa, Joana e Pedro – e quase todos tiveram acesso a discussões sobre a diferença entre fonte e evidência histórica, à exceção de Pedro. Já na opção cujo enunciado dizia que o estudo sobre fontes históricas estava relacionado "somente ao ensino de História", tivemos três assinalações: do professor João, que tem menos de três anos de experiência, Diogo, que tem entre cinco e dez anos e Marta, que tem mais de quinze anos de experiência, sendo que Diogo e Marta tiveram discussões que contemplavam a diferença entre fontes e evidência histórica.

Analisando as respostas dadas à questão acima, valemo-nos dos conceitos de saberes relativos à formação profissional dos professores e aos saberes disciplinares. Ao longo da formação inicial, apesar de escolher uma licenciatura que o habilite para ser professor de História, o profissional está sujeito aos códigos disciplinares e às correntes pedagógicas que lhe são oferecidas durante sua formação, tendo quase nenhum poder sobre o que aprende. A esse respeito Tardif (2002) afirma:

> […] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (TARDIF, 2002, p. 41).

As disciplinas e/ou discussões teóricas às quais os professores têm acesso durante sua formação inicial podem variar profundamente. As mudanças do corpo docente, o maior ou menor investimento em certas áreas da Educação, a presença ou ausência de projetos voltados ao ensino de História na licenciatura, a possibilidade de o licenciando ter participado de programas de extensão, de iniciação à docência e iniciação científica, as disciplinas eletivas escolhidas, além da formação em outros espaços acadêmicos – a exemplo da participação no movimento estudantil –, são alguns dos fatores que podem levar a diferentes nuances formativas, mesmo entre professores que frequentaram a mesma instituição formadora, em uma mesma época.

As condições materiais que permearam a formação inicial desses professores também mudam radicalmente o tipo dessa formação. Um professor que necessitou trabalhar durante o período da licenciatura, ou trancar o curso por algum motivo, voltando posteriormente, tem uma formação muito diferente daquele que teve todas as circunstâncias favoráveis ao estudo e, possivelmente, à pesquisa. Dado que os profissionais que atuam na área da Educação em sua maioria são filhos da classe trabalhadora e, muitas vezes, os primeiros a terem uma formação superior dentro do seu círculo familiar e pessoal, as condições em que se opera sua formação inicial podem determinar a qualidade de seus acessos a discussões dentro do campo da Educação e do próprio conhecimento de sua área específica.

Neste trabalho, o questionário não indagou aos professores as condições concretas da sua formação profissional, por esse não ser um dos objetivos da pesquisa e de isso ser concernente a outro aspecto da profissão docente que pode ser explorado em outros trabalhos que tenham por foco a formação dos professores. Para nós, as perguntas sobre esse quesito visaram somente averiguar o contato desses profissionais com as discussões do campo do Ensino de História.

A questão 8 visava identificar se, em algum momento da formação inicial, os professores tiveram contato com discussões que tratassem de evidência e, com isso, saber se a diferenciam de fonte histórica. Optamos por colocar essa pergunta no nosso questionário por compreendermos a centralidade do conceito de evidência para o trabalho com fontes históricas em sala de aula, conforme defende Asbhy (2006, p. 156–154), com quem concordamos:

> Se a investigação histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História, então o principal para o currículo e para o empreendimento deve ser o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos.

Pouco mais da metade dos professores respondeu que teve contato com esse conceito, o que nos surpreendeu, dado que seu tempo de formação é anterior à emergência desse conceito no âmbito da educação histórica, particularmente na formação inicial, já que no Brasil ele se torna mais intenso somente a partir dos anos 2000. No entanto, apenas o professor Pedro demonstrou uma definição mais ou menos precisa dele. A divergência nas respostas – afirmam o contato com o conceito, mas, ao mesmo tempo, têm dificuldade em defini-lo – coincide com o que foi encontrado por Aguiar (2022) em sua pesquisa de pós-doutorado intitulada "Formação inicial: concepções e usos da evidência histórica na prática docente dos(as) licenciandos(as) em história do estado da Bahia",[9] na qual demonstrou que os licenciados em História da Bahia indicam conhecer o conceito, mas não conseguem defini-lo. A análise das respostas sobre o conceito de evidência histórica se encontra na próxima seção.

3.1 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O USO DE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

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:

a) Tipificação de fontes históricas: os professores João e Paulo responderam, com uma breve lista, os vários tipos de fontes históricas que se pode utilizar, conforme pode se observar de suas falas:

[9] Dado fornecido pela Profª Drª Edinalva Padre Aguiar na apresentação pública do relatório de sua pesquisa de pós-doutorado, ocorrida em 20 dez. 2022.

> 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.

b) Fontes históricas como sinônimo de vestígios: os professores Maria, João e Pedro 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.

c) Utilidade das fontes históricas com alguma finalidade: os participantes maria, 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.

a) 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 diferencia a evidência potencial da evidência real, porque defende que uma fonte, para ter condições de 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).

b) 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:

— Para embasar projetos de pesquisa: 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).

— Para ampliar conhecimentos: esse uso das fontes também se relaciona visando melhorar a visão historiográfica sobre os acontecimentos históricos que se estuda, mas também pode ser aplicado ao ensino de História, como na resposta de Lucas: "A pesquisa utiliza para conhecimento e coleta de evidências de região e período definido" (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 explicitas o suficiente sobre algum fato ou período, entao (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[10], 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

[10] Cf. seção 2 desta dissertação, nas subseções 2.1 e 2.1.1, sobre o uso de fontes na história da historiografia.

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).

b) 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.

c) 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.

d) 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 11, 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[11] [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 12, 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:

1) que sejam 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. Nessa concepção, o professor deve ser um orientador do aluno e as fontes históricas são utilizadas para

[11] Na versão portuguesa de *The Idea of History*, o conceito de “evidência” é traduzido como “prova”, como bem destacou Maria Helena Pinto (2011) na sua tese.

> [...] 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).

Ou seja, a natureza da ciência histórica, se se pretende evidenciá-la aos estudantes, exige um contato deles com os objetos que ela utiliza.

2) 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: “Seleciono 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).

3) 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 13, 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 interpretarem as fontes, como na resposta de Pedro:

> Aula sobre a história de Vitória da Conquista
> 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 14 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 Vitória da Conquista – 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 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 15, 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 16 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 demostraram 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 Cívil (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 alunos 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 16 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acaso empurra a quem
Se agarra à borda, preso em negação
Solitário na multidão
A sustentação é que a manhã já vem
Logo mais amanhã já vem

Pitty

Aqui apresentamos de maneira sintética os principais resultados da pesquisa. Voltamos ao problema que lhe deu origem e aos objetivos traçados para respondê-lo, buscando verificar se cumprimos o que propomos para execução da investigação.

Fazer pesquisa sobre ensino de História e com a categoria que pesquisei foi um grande desafio. Primeiramente porque tive que vencer a timidez inicial de inquirir meus recentes colegas de trabalho e profissão. Segundo porque a análise tocava em pontos centrais do meu laborar diário que mobilizavam saberes ainda muito imaturos para mim, como professora recém-chegada ao local de trabalho e à escola. Foram aspectos como a consolidação do meu fazer em sala de aula, a lida diária com os alunos, as rotinas, a interiorização dos conteúdos a serem trabalhados – porque existe uma diferença de tratamento dos conteúdos históricos entre a Universidade e a escola –, a assimilação (com as aceitações e contestações) da cultura escolar, entre tantas coisas que ainda estou construindo como profissional.

Nesse caminhar, ouvi alguns comentários, sobre como eu, tendo terminado a faculdade de História há poucos anos e iniciado na carreira de professora de ensino público há alguns meses, já tinha a "ousadia" de pesquisar e escrever sobre o ensino de História... Depois desse comentário, o processo de separar a pesquisadora da professora deu uma estagnada.

Também, por várias vezes a professora invadiu o lugar da pesquisadora. Foi uma luta constante para manter a distância necessária à pesquisa e fazer com que ela fosse à frente, tentando não deixar que as amarguras do dia a dia e as dificuldades que envolviam os primeiros meses como docente contaminassem as análises que eu faria das respostas dos integrantes da pesquisa. Por essas razões, em alguns meses a escrita da dissertação teve de ser suspensa, para que eu pudesse me dedicar às demandas do ensinar e aprender a separar a professora e a pesquisadora. Dessa maneira, após algumas semanas, retomando as pesquisas do mestrado, com as respostas dos professores em mãos e de férias do trabalho, pude enfim dedicar-me às agruras e prazeres do ensinar de um ponto de vista mais distante. Sendo essa uma pesquisa qualitativa,

tivemos a oportunidade de entender os modos de pensar encerrados nas palavras que as respostas ao questionário trouxeram à nossa vista.

Os professores de História que o responderam mostraram uma diversidade de concepções de ensino, de fonte histórica e de historiografia, mas suas práticas, descritas nas questões finais, carregaram similitudes próprias da formação em licenciatura em História, como a descrição detalhada dos procedimentos com as fontes históricas como, por exemplo, os momentos de leitura e análise de imagens que se colocam no apêndice relativo à questão 15.

Entretanto, aqueles que afirmaram ter tido contato com as discussões mais específicas sobre uso de fontes no ensino de História demonstraram um refinamento teórico maior, principalmente no que se refere a conceitos de segunda ordem em História como evidência – sobre o qual discorremos nessa dissertação por sua íntima relação no trato com fontes históricas –, o que nos sugere como a formação continuada é importante para os professores e deve ser incentivada pelas redes de educação com mais incentivos e oportunidades nesse sentido, pois só tem a agregar aos profissionais e à educação como um todo.

Mesmo entre aqueles que afirmaram ter tido contato com as discussões sobre o conceito de evidência histórica, os relatos sobre as práticas e suas afirmações, não passam do nível de conceitos sobre fontes históricas. Isso nos levou à reflexão sobre quais discussões os professores consideram relevantes, para além dos conteúdos históricos, já que conhecem o termo, mas não se apropriam do seu significado e nem chegam a trabalhá-lo em sala de aula.

As razões para tal observação perpassam as perguntas sobre a formação inicial e continuada, a disponibilidade ou não desses mesmos professores poderem se atualizar durante a carreira, em meio a todas as demandas que a sala de aula e a escola exigem. Pesquisas posteriores que focalizem tais aspectos seriam interessantes para compor esse quadro.

Uma problemática levantada por um de nossos entrevistados diz respeito às condições materiais que determinam os limites do trabalho dos professores com as fontes históricas em sala de aula. Chamou-nos a atenção o fato de alguns terem domínio das teorias mais recentes sobre o ensino de História e elas não poderem ser desenvolvidas devido à falta de recursos didático-pedagógicos apontada em sua resposta. Acreditamos que o trabalho com fontes históricas, o objetivo de contribuir com a construção dos conceitos substantivos e aprimorar os de segunda ordem, perpassam por maior domínio conceitual e técnico por parte dos professores. Contudo, igualmente acreditamos que também exige condições mínimas para realização do trabalho docente. Aponto, por experiência, que uma sala com dezenas de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, principalmente de leitura, já dificulta a atividade educativa. A falta de recursos como livros didáticos e material de impressão é outro empecilho. Para que consiga

promover um ensino de qualidade esses professores, além de estudar o conteúdo, preparar as aulas e elaborar material didático têm, muitas vezes, que utilizar recursos próprios para produção desse material. Uma prática tão eivada de obstáculos não combina com um trabalho refinado de construção da interpretação, da compreensão e da elaboração por parte dos alunos.

Por isso, salientamos que pesquisas que se interessem em averiguar e problematizar a situação da escola pública, ouvindo professores, se fazem necessárias. Pesquisas que mergulhem na sala de aula real e procurem ver, concretamente, como a prática se desenrola em meio dessas condições.

Por fim, voltamos à nossa pergunta inicial: "que concepções de fonte histórica têm os professores de História de Vitória da Conquista?", procurando ainda saber as diferenças que apontam entre seu uso na sala de aula e na historiografia. Ancorando-nos na pesquisa qualitativa para nossa abordagem metodológica e utilizando algumas das técnicas da Análise de Conteúdo, optamos pelo conceito de evidência para extrair das nossas fontes – as falas dos professores – o que está para além do que eles disseram, cruzando as diversas informações recebidas nas perguntas respondidas pelo mesmo entrevistado em cada linha, procurando inferir uma concepção, acima de tudo, sobre o ensinar História.

Os oito professores de História que responderam ao questionário entendem as fontes históricas como o material primordial do historiador, imprescindíveis em sala de aula quando se pretende motivar os alunos e promover um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos ensinados. As fontes históricas, segundo eles, são diversas, abundantes e repletas de oportunidades de aprendizado.

A concepção de fonte histórica, no entanto, só nos pareceu ser abrangente para a maioria desses professores na pesquisa histórica, uma vez que as condições concretas da sala de aula pouco permitem uma expansão no ensino de história. Mas acreditamos que, se os entrevistados tivessem problematizado mais teoricamente as fontes históricas em sala de aula, focalizando nas potencialidades de tal uso, teríamos mais elementos para aprofundar a discussão. Apenas um dos professores respondentes foi além, demarcando como o uso das fontes em sala propiciaria o ato investigativo por parte dos alunos e a elaboração de conclusões próprias.

Os resultados sobre as concepções de fonte histórica corroboram com as concepções mais aceitas atualmente sobre fontes históricas, caudatárias da revolução documental ocorrida no século XX, com a Nova História, em que todo tipo de material deixado pelo ser humano em épocas anteriores é potencialmente uma fonte histórica, que as fontes históricas não podem ser examinadas isoladamente, mas em conjunto com outras – o que revela a influência da História

serial sobre as concepções desses professores –, possibilitando a construção de um conhecimento mais sólido na disciplina.

Já, sob a ótica da Educação Histórica, a análise dos resultados revela falta de refinamento teórico quanto aos principais conceitos sob os quais as pesquisas nessa área se desenrolam. Pareceu-nos que a prática se baseia unicamente por ela mesma e não por uma concepção teórica do ensino de História, à exceção de um professor – o mesmo que afirmou corretamente sobre evidência histórica e que levantou a possibilidade de elaboração por parte dos alunos de uma investigação histórica.

Este trabalho se encerra, então, nas ideias dos professores sobre as fontes históricas, sobretudo, no ambiente escolar. Devido às condições já discutidas nas páginas anteriores, o universo de possibilidades foi reduzido para que houvesse tempo hábil e condições de escrita satisfatórios. Portanto, para um maior aprofundamento das afirmações aqui propostas, faz-se necessário um número maior de participantes, a abrangência de mais redes de ensino e a inclusão de perguntas no questionário que indaguem sobre as condições materiais das escolas onde esses profissionais atuam.

Acreditamos que uma possibilidade de aprofundamento da pesquisa seria a utilização de entrevistas com os professores selecionados, a fim de ampliar as percepções sobre as falas registradas nesta dissertação, abrangendo outros temas pertinentes ao ensino de História, como a aprendizagem desses professores e as experiências para além da formação inicial e continuada, com possibilidade de, inclusive, serem feitas observações de campo. A realização de entrevistas também poderia ajudar a esclarecer de onde se originam os conceitos que os professores conhecem, como se manifesta a circularidade acadêmica, por meio da qual os professores têm acesso a conceitos oriundos do campo da Educação Histórica, como evidência, aula-oficina e outros.

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. 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. 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, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14561. Acesso em: 31 jan. 2023.

AGUIAR, Mara Rocha. **Noções de tempo no ensino de História e na formação de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./ jun. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126904. Acesso em: 30 jan. 2023.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da Análise de conteúdo. *In:* AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-351. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316.2/35271. Acesso em: 27 jul. 2021.

AMARAL, Irglenia Santos. **O discurso ideológico do jornal "O Combate" (Vitória da Conquista, Bahia) acerca do Estado Novo (1937-1945)**. Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

AQUINO, Maurício de. As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender História: apontamentos e reflexões. **Revista Eletrônica História e-História**. Brasil, 2014. Disponível em: https://xdocz.com.br/doc/as-fontes-historicas-no-ensinar-vod70xp269o6. Acesso em: 12 mar. 2023.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. *In:* BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**: actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Tradução de Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. **Educar**, Curitiba, v. especial, p. 151-170, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542. Acesso em: 09 out. 2021.

AZEVEDO, Cláudia Fernandes. **Interação verbal com fontes**: letramento(s) no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Dissertacao-Claudia-Azevedo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

BARBOSA, Patrik Luan Costa. **O uso de fontes históricas no ensino de História**: práticas e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9767788#. Acesso em: 12 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; SILVA, Tayanne Adrian Santana Morais da; NASCIMENTO, Raquel Barreto. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História: uma reflexão sobre o uso de fontes em sala de aula. **History of Education in Latin America – HistELA**, [s. l.], v. 2, e19540, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/19540/12356. Acesso em: 12 mar. 2023.

BARROS, José d'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AOqjDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19 dez. 2022.

BARROS, José d'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./ dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/15006. Acesso em: 09 out. 2021.

BERNARDO, Suzana Barbosa Ribeiro. **O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental**: o uso de fontes. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/2267/2218. Acesso em: 29 mar. 2022.

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#. 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. 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. Acesso em: 11 fev. 2023.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963. Acesso em: 09 out. 2021.

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. 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.

"EU SABIA muito bem que chegaria a nossa vez". 1789. **Desenho**. Acervo: Museu Carnavalet, Paris. Disponível em: https://i.pinimg.com/474x/a4/03/2a/a4032ad73fa3228fba652df479a9f45d.jpg. Acesso em: 23 mai. 2022.

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#. 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.

GARCIA, Sandro. **Proposta de uma práxis educativo-coletiva na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio poeta Mário Vieira da Silva no Sítio Camará em Matinhas-PB**. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3595/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20SANDRO%20GARCIA.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. **História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio**: reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar. 2017. Tese (Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179909/348955.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 mar. 2022.

HORNES, Luciana Gerundo. **Rede Salesiana de Escolas**: Desafios da Educação Histórica. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2295788#. Acesso em: 29 mar. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoa_II_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. rev. Campinas: UNICAMP, 2013.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. *In*: M. S. Donovan & J. D. Bransford (ed.). **How students learn**: history in the classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. p. 31-77. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17620/Putting%20principles%20into%20practice.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, Jurandir Gonçalves. **(Re)pensando práticas pedagógicas de História**: concepções de ensino e aprendizagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20JURANDIR%20GON%C3%87ALVES%20LIMA.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**

trabalho do historiador. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4413329#. Acesso em: 29 mar. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

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#. Acesso em: 29 mar. 2022.

O PRESIDENTE Vargas. **O Combate**. Vitória da Conquista, ano 9, n. 17, p. 1, 12 dez. 1937.

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**: conceções 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. 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.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. *In:* **ANAIS DO XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 28., 2011, São Paulo. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856594_4ccf3f527accf8e002898f8ae221291b.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da História. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Spicione, 2004.

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.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A construção da evidência histórica**: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga-PT, 2007. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/432/browse?type=author&order=ASC&rpp=95&value=Sim%C3%A3o%2C+Ana+Catarina+Gomes+Lage+Ladeira. Acesso em: 27 fev. 2023.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *In:* CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. **A educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 143-166.

SIMÕES, Acacio Leandro Maciel. **Ensino de História e a sociedade da informação**: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27050/1/Ensinohist%c3%b3riasociedade_Sim%c3%b5es_2019.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

SÓ A LUTA muda a vida: após pressão e intensas reivindicações do Simmp, prefeita volta atrás e reconsidera percentual de 5,98% retirado no interstício entre níveis e tabela salarial retorna ao valor anterior de 8,98%. Medida só é válida para professores efetivos. **Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – SIMMP**. Vitória da Conquista, 16 set. 2022. Disponível em: http://www.simmp.com.br/so-luta-muda-vida-apos-pressao-e-intensas-reivindicacoes-do-simmp-prefeita-volta-atras-e-reconsidera-percentual-de-598-retirado-no-intersticio-entre-niveis-e-tabela-salarial-retorna-ao-valor-an/. Acesso em: 04 mar. 2023.

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

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. **Aprender a ser professor**: contribuições da Educação Histórica na formação inicial de professores (Pibid História /UEL 2011-2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/TOMAZINI_-_Elizabete_Cristina.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_urban.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei nº 1.762, de 30 de junho de 2011**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2011. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/10.Lei-1762-Magist%C3%A9rio.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Edital de concurso público nº 01, de 12 de agosto de 2013. Abertura. **Diário Oficial do Município de Vitória da Conquista.** Atos oficiais, Vitória da Conquista, BA, ano 6, n. 952, p. 48-138, 12 ago. 2013. Disponível em: https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/8wVwdeN6/1. Acesso em: 04 mar. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Seleção pública simplificada para contratação por tempo determinado de agente de serviços especiais (função auxiliar de vida escolar e/ou apoio pedagógico), técnico administrativo (função intérprete de libras), motorista categoria d, serviços gerais para apoio ao programa novo mais educação, professor substituto do ensino fundamental I, professor substituto do ensino fundamental II, professor do ensino fundamental, atendimento educacional especializado – AEE/Língua Portuguesa em letra libras e instrutor do projeto educarte. **Diário Oficial do Município de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista, BA, ano 10, n. 2009, p. 48-86, 30 nov. 2017. Disponível em: https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/K3aWlyjY/48. Acesso em: 04 mar. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Edital de processo seletivo simplificado nº 003/2021. **Diário Oficial do Município de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista, BA, ano 14, n. 2944, p. 22-46, 08 jul. 2023. Disponível em: https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/gag5BrV5/22. Acesso em: 04 mar. 2023.

“VOCÊ deve esperar que esse jogo acabe em breve.” O Terceiro Estado carrega o clero e a nobreza nas costas. 1789. **Desenho**. Acervo: Biblioteca Nacional da França, Paris. Disponível em: https://1.bp.blogspot.com/_39ephwOkYhQ/SfygTAzC5qI/AAAAAAAAAK8/Q72Aymw0j3A/w1200-h630-p-k-no-nu/Os+tr%C3%AAs+estados.JPG. Acesso em: 23 mai. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA (PILOTO)

BLOCO 1: Formação inicial e atuação profissional O bloco 1 visa identificar as motivações que levaram os participantes da pesquisa a optarem pela licenciatura em História e como foi sua formação inicial.
1. O que lhe levou a escolher a docência e especificamente a História? 2. Há quanto tempo atua como professor de História? ( ) há menos de três anos ( ) entre três e cinco anos ( ) entre cinco e dez anos ( ) entre dez e quinze anos ( ) há mais de quinze anos 3. Atua como professor ( ) apenas na rede pública ( ) nas redes pública e privada 4. Já passou por formação continuada voltada ao ensino de História? Qual(is)? 5. Os estudos sobre fontes históricas em sua formação inicial estavam relacionados: ( ) somente à pesquisa histórica ( ) à pesquisa e ao ensino de História ( ) somente ao ensino de História 6. Em algum momento de sua formação inicial você teve discussões que diferenciassem fontes e evidência históricas? ( ) sim ( ) não
BLOCO 2: Prática docente O Bloco 2 visa analisar as concepções e usos de fontes históricas nas aulas de História, pelos professores, discutindo a relação entre a formação inicial/continuada e a prática docente.

7. Como você definiria fonte histórica?

8. Que diferenças você apontaria entre o uso de fontes na pesquisa histórica e no ensino de História?

9. Escreva duas expressões que demonstrem o significa "evidência histórica" para você.

10. Que critérios você costuma adotar para selecionar fontes históricas a serem utilizadas em sala de aula?

11. Descreva os procedimentos que você faria em sala de aula com as seguintes fontes textuais:

Fonte 01: Paulo Bonavides e Roberto Amaral, trecho do livro Textos políticos da História do Brasil. Páginas 255-256. Capítulo IX – O Estado Novo. 3. ed., volume 5, Brasília, 2002, Senado Federal.

Os pressupostos de um governo de arbítrio vinham sendo meticulosamente criados sob o pretexto de reprimir-se a expansão comunista. A campanha presidencial da sucessão de Vargas colocara no palco dos eventos políticos duas candidaturas presidenciais: a de Armando de Sales, pela oposição, nascida em São Paulo, e a de José Américo de Almeida, candidato do Catete e, portanto, das forças situacionistas que apoiavam Vargas.
[...]
Tudo aconteceu subitamente no dia 10 de novembro de 1937, data em que Vargas desferiu seu golpe de estado, empunhando a Carta feita por encomenda e decretada diante de uma nação perplexa e silenciosa [...].
O presidente da República, no preâmbulo da Constituição, [...] justificava a queda da ordem constitucional legítima, declarando achar-se o país "sob a funesta iminência da guerra civil", atribuída à "crescente agravação dos dissídios partidários", sujeitos a desembocarem na "luta de classes" e na "extremação de conflitos ideológicos", abrindo caminho à violência, sobretudo à "infiltração comunista" [...].
O ditador assinalava na Carta outorgada que a nação estava apreensiva, pois, "[...] sob as instituições anteriores, não dispunha o Estado de meios normais de preservação e defesa da

paz, da segurança e do bem-estar do povo". De tal sorte que, invocando o apoio recebido das forças armadas e cedendo "às inspirações da opinião nacional", se dispunha ele a preservar a unidade ameaçada [...].

Fonte 2: Jornal O Combate, Ano 9, número 17, 12 de dezembro de 1937, capa

Quando defendiamos a candidatura do sr. Armando de Sales, tinhamos a certeza de que esse grande politico, em comando a direção do Paiz, saberia, modificando as nossas leis, fazer um governo forte. Tinhamos essa convicção baseada no governo desenvolvido em São Paulo pelo sr. Armando de Sales.

O dr. Getulio Vargas, vendo que elementos pouco amigos da ordem pretendiam, armados e municiados, ensanguentar o Brasil, desrespeitando a vontade das urnas, achou por bem dar o golpe pacífico de 10 de novembro, data memorável da nossa História.

Nós, embora fossemos partidarios da candidatura paulista, sempre nutrimos admiração pelo grande politico rio-grandense e não duvidamos um só instante das bôas intenções do Presidente na melindrosa questão.

Não recebemos a noticia do golpe, como alguns renunciantes despeitados, sopitando vinganças impossíveis, na certeza de que o sr. Getulio Vargas quisesse se eternisar no poder. Recebemo-la como se recebe a nova de uma resolução salvadora.

[...] O elemento esquerdista aguardava o momento de avançar no poder, e o elemento da direita vigiáva atento, disposto a não dar quartel, ainda que o Brasil se lavasse de sangue. Cada Estado fantasiava-se de Republica, escolhendo e impondo candidatos. [...].

12. Descreva os passos metodológicos que você faria em sala de aula com as duas fontes imagéticas abaixo.

“VOCÊ deve esperar que esse jogo acabe em breve.” O Terceiro Estado carrega o clero e a nobreza nas costas. 1789. **Desenho**. Acervo: Biblioteca Nacional da França, Paris.

“EU SABIA muito bem que chegaria a nossa vez”. 1789. **Desenho**. Acervo: Museu Carnavalet.

13. 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?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

BLOCO 1: Formação inicial e atuação profissional
1. Em que instituição de ensino você se formou como professor? 2. O que lhe levou a escolher a docência e especificamente a História? 3. Há quanto tempo atua como professor de História? ( ) há menos de três anos ( ) de três a cinco anos ( ) de cinco a dez anos ( ) de dez a quinze anos ( ) há mais de quinze anos 4. Atua como professor ( ) somente na rede pública ( ) nas redes pública e privada 5. Já passou por formação continuada voltada ao ensino de História? ( ) sim ( ) não 6. A que tipo de formação continuada em ensino de História você teve acesso? (Você pode marcar mais de uma alternativa) ( ) Pós graduação Lato sensu (especialização, MBA) ( ) Pós graduação Stricto sensu (Mestrado, Doutorado) ( ) Cursos livres oferecidos por instituições de ensino públicas e privadas ( ) Formação continuada oferecida pelas redes de ensino privada, municipal, estadual ou federal 7. Os estudos sobre fontes históricas em sua formação inicial estavam relacionados: ( ) Somente à pesquisa histórica

( ) À pesquisa e ao ensino de História
( ) Somente ao ensino de História

8. Em algum momento de sua formação inicial você teve discussões que diferenciassem fontes e evidência históricas?
( ) sim
( ) não

BLOCO 2: Prática docente

9. Como você definiria fonte histórica?

10. Liste duas diferenças que você apontaria entre o uso de fontes na pesquisa histórica e no ensino de História.

11. Escreva duas expressões que demonstrem o que poderia significar "evidência histórica" para você.

12. Que critérios você costuma adotar para selecionar fontes históricas a serem utilizadas em sala de aula?

13. Relate, no espaço abaixo, uma aula em que você tenha utilizado fontes históricas, atentando-se a descrever os procedimentos feitos e a avaliação executada em sala de aula.

14. Descreva passo a passo os procedimentos que você adotaria em sala de aula usando as seguintes fontes textuais:

Fonte 01: Paulo Bonavides e Roberto Amaral, trecho do livro Textos políticos da História do Brasil. Páginas 255-256. Capítulo IX – O Estado Novo. 3. ed., volume 5, Brasília, 2002, Senado Federal.

Os pressupostos de um governo de arbítrio vinham sendo meticulosamente criados sob o pretexto de reprimir-se a expansão comunista. A campanha presidencial da sucessão de Vargas colocara no palco dos eventos políticos duas candidaturas presidenciais: a de

Armando de Sales, pela oposição, nascida em São Paulo, e a de José Américo de Almeida, candidato do Catete e, portanto, das forças situacionistas que apoiavam Vargas.

[...]

Tudo aconteceu subitamente no dia 10 de novembro de 1937, data em que Vargas desferiu seu golpe de estado, empunhando a Carta feita por encomenda e decretada diante de uma nação perplexa e silenciosa [...].

O presidente da República, no preâmbulo da Constituição, [...] justificava a queda da ordem constitucional legítima, declarando achar-se o país "sob a funesta iminência da guerra civil", atribuída à "crescente agravação dos dissídios partidários", sujeitos a desembocarem na "luta de classes" e na "extremação de conflitos ideológicos", abrindo caminho à violência, sobretudo à "infiltração comunista" [...].

O ditador assinalava na Carta outorgada que a nação estava apreensiva, pois, "[...] sob as instituições anteriores, não dispunha o Estado de meios normais de preservação e defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo". De tal sorte que, invocando o apoio recebido das forças armadas e cedendo "às inspirações da opinião nacional", se dispunha ele a preservar a unidade ameaçada [...].

Fonte 2: Jornal O Combate, Ano 9, número 17, 12 de dezembro de 1937, capa

Quando defendiamos a candidatura do sr. Armando de Sales, tinhamos a certeza de que esse grande politico, em comando a direção do Paiz, saberia, modificando as nossas leis, fazer um governo forte. Tinhamos essa convicção baseada no governo desenvolvido em São Paulo pelo sr. Armando de Sales.

O dr. Getulio Vargas, vendo que elementos pouco amigos da ordem pretendiam, armados e municiados, ensanguentar o Brasil, desrespeitando a vontade das urnas, achou por bem dar o golpe pacífico de 10 de novembro, data memorável da nossa História.

Nós, embora fossemos partidarios da candidatura paulista, sempre nutrimos admiração pelo grande politico rio-grandense e não duvidamos um só instante das bôas intenções do Presidente na melindrosa questão.

Não recebemos a noticia do golpe, como alguns renunciantes despeitados, sopitando vinganças impossíveis, na certeza de que o sr. Getulio Vargas quisesse se eternisar no poder. Recebemo-la como se recebe a nova de uma resolução salvadora.

[...] O elemento esquerdista aguardava o momento de avançar no poder, e o elemento da direita vigiáva atento, disposto a não dar quartel, ainda que o Brasil se lavasse de sangue. Cada Estado fantasiava-se de Republica, escolhendo e impondo candidatos. [...].

15. Descreva passo a passo os procedimentos que você adotaria em sala de aula com as duas fontes imagéticas abaixo.

"VOCÊ deve esperar que esse jogo acabe em breve." O Terceiro Estado carrega o clero e a nobreza nas costas. 1789. **Desenho**. Acervo: Biblioteca Nacional da França, Paris.

"EU SABIA muito bem que chegaria a nossa vez". 1789. **Desenho**. Acervo: Museu Carnavalet.

16. 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?