

FONTES HISTÓRICAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Klévio Thawan Silva Pereira Brito ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de História a partir das vivências e experiências dos alunos da educação básica. Partindo da unidade temática “fontes históricas”, busca-se despertar nos estudantes uma compreensão crítica sobre os conceitos de História e memória, valorizando seus repertórios pessoais como dispositivos de aprendizagem significativa. Desenvolvido com turmas do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, em Arapiraca/AL, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fundamenta-se na perspectiva do historiador como sujeito ativo e ético, cujo ofício se pauta na análise crítica das fontes. A metodologia incluiu observação participante das aulas, anotações de campo, registros reflexivos e o planejamento conjunto de uma sequência didática. Após o estudo conceitual sobre tipos e usos das fontes, os estudantes trouxeram objetos, fotografias, relatos orais ou documentos de valor histórico-familiar. Em grupos, analisaram esses materiais e elaboraram narrativas, respondendo a perguntas orientadoras que problematizaram os conteúdos. O processo foi conduzido com procedimentos de leitura crítica e reflexão coletiva, estimulando o exercício investigativo da escrita histórica. Os resultados evidenciaram que a abordagem promoveu engajamento com os conteúdos e favoreceu competências como observação, escuta sensível, análise de temporalidades e interpretação contextualizada. Os estudantes reconheceram o valor simbólico e afetivo das fontes, muitas vezes ligadas a memórias familiares e comunitárias, compreendendo que a História é construção plural baseada em vestígios, versões e interpretações que demandam crítica e responsabilidade. Perceberam também que a memória é campo de disputa e de legitimação de identidades, sobretudo em comunidades cujas experiências foram historicamente silenciadas. Conclui-se que o uso de fontes vinculadas às experiências concretas amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, aproxima o currículo das vivências cotidianas e fortalece a formação crítica, cidadã e plural dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História, Fontes históricas, Memória, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O ensino de História nas últimas décadas tem se fortalecido a partir de abordagens que destacam a memória, as fontes e a consciência histórica como dimensões essenciais para a formação crítica dos estudantes. Pereira (2008) afirmam que as fontes não constituem simples vestígios do passado, mas narrativas construídas que exigem interpretação situada,

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB/UNEAL. Bolsita do Programa de Iniciação a Docência – PIBID(CAPES). klevio.brito.2021@alunos.uneal.edu.br





evidenciando relações de poder e disputas de significado. Galzerani (2008), dialogando com Benjamin, reforça que a memória é um território simbólico permeado por conflitos e silenciamentos, capaz de revelar experiências não contempladas pelas versões tradicionais da história. Essa perspectiva se articula ao campo da história do tempo presente, em que Delgado e Ferreira (2013) enfatizam a força da memória viva e dos testemunhos na construção de narrativas históricas.

É nesse arcabouço que se insere a experiência analisada, realizada com turmas do 6º ano da Escola Municipal Maria de Nazaré, em Arapiraca/AL, no âmbito do PIBID História. A atividade investigou como conceitos fundamentais - fontes históricas, tempo histórico, memória e patrimônio material e imaterial - podem ser compreendidos pelos estudantes quando relacionados às suas trajetórias pessoais. Tal escolha parte da compreensão de que a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando permite que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de produzir narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo que os circunda.

A prática desenvolvida parte da constatação de que muitos estudantes não vinculam suas experiências familiares e comunitárias ao processo de construção do conhecimento histórico escolar. Trazer para o centro da aula objetos, fotografias e lembranças afetivas rompe com a ideia de que a História é algo distante ou separado da vida cotidiana, permitindo que os jovens percebam a historicidade presente em seu entorno. Biason e Candoti (2017) reforçam a importância de um ensino de História ancorado em vivências e patrimônios, favorecendo diálogos entre saber escolar e contexto social.

Com base nessas discussões, a proposta buscou fomentar a compreensão de que investigar o passado exige observação, interpretação, argumentação e produção narrativa. Ao convidar os alunos a assumir temporariamente o papel de historiadores, a atividade incentivou habilidades investigativas e reflexivas, aproximando-os das práticas de análise de vestígios, interpretação contextualizada e leitura crítica de fontes. Essa dinâmica permitiu que os estudantes experimentassem a História como campo de escolhas e interpretações, e não como mera recepção de conteúdos prontos.

As etapas desenvolvidas contemplaram momentos de estudo conceitual, seleção de fontes pessoais pelos próprios estudantes e análise coletiva de objetos distribuídos sem identificação prévia. A posterior revelação dos responsáveis por cada item integrou materialidade e memória oral, mostrando que nenhuma fonte “fala por si”, mas depende de





mediação, contraste de perspectivas e contextualização. Tal processo evidenciou como o exercício interpretativo conduz a deslocamentos de sentido, convidando os alunos a confrontarem hipóteses iniciais com novos elementos narrativos.

A experiência demonstrou que o uso de fontes familiares ampliou o engajamento e favoreceu novas formas de compreender o passado e o presente. Ao reconhecer que cada objeto carregava histórias, afetos e identidades, os estudantes compreenderam que a História é uma construção humana, plural e situada, sustentada por vestígios e pela memória dos sujeitos. Esse movimento permitiu valorizar patrimônios afetivos e culturais, fortalecer vínculos identitários e ampliar a consciência sobre o papel formativo da disciplina no entendimento das permanências, mudanças e temporalidades que estruturam a vida social.

O FAZER DA HISTÓRIA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

A pesquisa realizada com as turmas do 6º ano da Escola Municipal Maria de Nazaré adotou uma abordagem qualitativa descritiva e interpretativa, adequada para compreender como os estudantes mobilizam memórias, objetos e narrativas para produzir significados históricos. Esse enfoque permitiu captar sensibilidades, percepções e modos singulares de interpretar o passado. Ao considerar a aprendizagem histórica como prática socialmente construída, o estudo valorizou a dimensão afetiva e investigativa que atravessa o contato dos estudantes com o patrimônio cultural, aproximando-os de experiências concretas que articulam vivência e reflexão.

Para compor o corpus empírico, foram utilizados instrumentos como observação participante, anotações de campo e registro contínuo das interações durante as aulas. As falas espontâneas, hipóteses e reações dos alunos diante das fontes revelaram como articulavam imaginação, curiosidade e análise, construindo significados próprios. Essa dinâmica mostrou que a aprendizagem histórica não se resume à transmissão de conteúdos, mas emerge em diálogo com o cotidiano dos estudantes, com suas memórias e seus repertórios culturais. Assim, o registro sistemático das práticas possibilitou identificar tensões, avanços e desafios vivenciados nos encontros pedagógicos.

O trabalho com objetos trazidos pelas famílias exigiu cuidados éticos, sobretudo na preservação da privacidade e na utilização responsável de imagens e materiais pessoais. Mesmo ocorrendo no ambiente escolar, garantiu-se autorização dos responsáveis e





orientações sobre o uso pedagógico dos registros. Essa postura segue princípios fundamentais das pesquisas com crianças e adolescentes, reconhecendo direitos e sensibilidades que atravessam memórias e histórias familiares. A ética, portanto, não se configurou como mero procedimento burocrático, mas como dimensão formadora que integra o ensino de História e sua relação com o mundo vivido.

A etapa inicial das atividades concentrou-se na formação conceitual sobre documento, memória, patrimônio e temporalidade. Pereira (2008) destacam que a ampliação das noções de fonte redefiniu o papel do documento no ensino, permitindo deslocar o foco para a pluralidade dos vestígios históricos. Afirmam que “a revolução documental dobrou o olhar da disciplina de História para aspectos da vida social” (p. 115), evidenciando que o passado se expressa em múltiplas formas. Essa perspectiva rompe com visões ingênuas da fonte como espelho do real e incentiva práticas que desenvolvem análise crítica e consciência histórica, essenciais na formação dos estudantes.

Na etapa seguinte, os estudantes trouxeram fotografias, objetos, brinquedos e artefatos familiares para compor o conjunto de fontes. Essa prática inspirou-se em Galzerani, a luz do que pensam os autores acerca do conceito de memória, em que compreende a rememoração como ato político. A autora afirma que “rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais” (2008, p. 21), destacando que a memória não é apenas evocação, mas reinvenção. Ao trabalhar com objetos de suas próprias trajetórias, os alunos elaboraram narrativas que articularam afetos, identidades e pertencimentos, reconhecendo a dimensão histórica de suas experiências cotidianas e das histórias de suas famílias.

A terceira etapa consistiu em distribuir as fontes entre pequenos grupos, que deveriam analisá-las como historiadores. Perguntas sobre temporalidade, usos sociais e significados culturais orientaram o processo investigativo. Esse movimento dialogou com as discussões sobre memória e testemunho enfatizadas por estudos do tempo presente, permitindo compreender que interpretações do passado são constantemente negociadas e reelaboradas. Ao interagir com as fontes, os estudantes vivenciaram práticas de análise que ampliaram sua capacidade de formular hipóteses, argumentar e considerar múltiplos pontos de vista, consolidando competências essenciais da leitura histórica.

O referencial teórico apoiou-se também nas contribuições de Biason e Candoti (2017), para quem o patrimônio cultural envolve saberes, práticas e produtos que expressam a





identidade de um povo. Essa compreensão foi fundamental para ampliar o olhar dos estudantes sobre os objetos familiares, permitindo que reconhecessem neles elementos materiais e imateriais que constituem memórias coletivas, tradições e modos de vida presentes em suas comunidades.

A ampliação do conceito de documento histórico, defendida pela historiografia contemporânea, reforçou a necessidade de compreender as condições de produção das fontes e sua natureza seletiva. Pereira (2008) destacam, que a crítica ao documento se tornou parte central da prática historiográfica, influenciando diretamente o ensino. Esse entendimento permitiu aprofundar o trabalho com vestígios do cotidiano, problematizando as relações entre poder, memória e representação que atravessam a produção dos registros. Assim, os estudantes compreenderam que todo documento é também construção e que interpretar exige contextualizar e questionar.

Ao relacionar metodologia e teoria, a pesquisa construiu um percurso formativo que articulou vivências, narrativas, crítica documental e patrimônio cultural. As análises realizadas pelos estudantes mobilizaram memórias, afetos, hipóteses e argumentações que dialogaram com os conceitos apresentados inicialmente. Como reforça Galzerani, a memória constitui campo atravessado por tensões e ambiguidades, capaz de produzir experiências formadoras que deslocam sensibilidades e modos de interpretar o mundo. Nesse processo, a História ensinada aproximou-se das experiências concretas dos sujeitos e da pluralidade dos tempos vividos.

Assim, o trabalho consolidou uma prática pedagógica que integra teoria e experiência, fortalecendo a compreensão de que a História se constrói a partir de múltiplos vestígios; inclusive aqueles presentes no cotidiano dos estudantes. Ao valorizar memórias, objetos e narrativas familiares, promoveu-se uma aprendizagem significativa que articula análise crítica, identidade e pertencimento. Dessa forma, o ensino de História mostrou-se capaz de formar sujeitos conscientes de si, de suas comunidades e das relações que estabelecem com o tempo, ampliando sua participação no presente e sua responsabilidade diante do futuro.

O TEMPO GUARDADO NO BOLSO

Os resultados obtidos ao longo da experiência didática evidenciaram um avanço significativo na compreensão dos alunos sobre o papel das fontes históricas e sobre os modos de construção do conhecimento histórico. Desde as primeiras discussões, os estudantes





demonstraram curiosidade e disposição para refletir sobre memória, patrimônio e temporalidades, ainda que enfrentassem dificuldades iniciais em diferenciar memória individual de memória coletiva. Essa constatação dialoga com a ideia de que o ensino de História deve aproximar o conteúdo da vivência dos alunos, pois somente assim ele “ganha inteligibilidade e relevância”, como defendem pesquisas anteriores, conforme interpretação de Pereira (2008).

A análise das interações em sala mostrou que a introdução teórica teve papel central para estruturar as aprendizagens posteriores. Muitos participantes afirmaram nunca ter pensado que objetos cotidianos poderiam constituir fontes históricas, o que demonstra o potencial pedagógico da ampliação do conceito de documento. Essa percepção aproxima-se da concepção de Certeau (1982) de que o documento não é dado, mas produzido por uma operação técnica que o “isola” e o transforma em peça de conhecimento. Ao reconhecer essa construção, os alunos conseguiram relacionar materialidade, afetos e usos, evidenciando a emergência de uma consciência histórica inicial.

No momento de análise das fontes, observou-se engajamento expressivo dos grupos. Os estudantes examinavam fotografias e objetos com atenção aos detalhes, formulando hipóteses sobre origens, funções e significados culturais. Debates sobre permanências e mudanças, temporalidades e práticas sociais surgiram de forma espontânea, revelando que a investigação compartilhada fortaleceu o olhar crítico. Essa perspectiva encontra respaldo em Rüsen (2001), ao afirmar que o ensino de História tem por objetivo desenvolver a consciência histórica nos indivíduos.

Entre os resultados mais expressivos esteve a compreensão de que as fontes não falam por si, mas requerem interpretação. O confronto entre hipóteses e relatos orais permitiu aos alunos perceberem discordâncias entre sentidos atribuídos e experiências reais. Essa constatação reforça a dimensão narrativa e interpretativa da História, aproximando-se novamente de Certeau que conceitua como operação historiográfica: uma construção que envolve escolhas, silenciamentos e usos específicos dos documentos. Assim, os estudantes reconheceram que a prática histórica se distancia da busca pela verdade absoluta e aproxima-se da elaboração de versões fundamentadas.

A etapa de revelação das fontes gerou deslocamentos interpretativos importantes. Objetos simples, como um brinquedo quebrado ou até uma pedra, revelaram-se carregados de significados afetivos e memórias familiares. Muitos estudantes relatam que passaram a





observar os objetos de suas casas com novos olhos, compreendendo-os como parte das histórias familiares. Outro resultado relevante diz respeito à capacidade de articular conceitos de tempo histórico e múltiplas temporalidades. Ao investigar as fontes, os alunos precisaram pensar sobre produção, uso e conservação dos objetos, exercitando noções de diacronia e sincronia. Embora dificuldades tenham surgido - sobretudo a confusão entre “antigo” e “antigo para alguém” - o processo revelou-se pedagógico por permitir que percebessem o tempo como construção social e não apenas como experiência individual.

Durante as discussões coletivas, muitos estudantes compreenderam que a relevância dos objetos não reside apenas na antiguidade, mas em seus valores sociais, culturais e afetivos. Essa mudança está alinhada ao debate sobre patrimônio imaterial, frequentemente invisibilizado nos currículos. Ao analisarem objetos pessoais, os alunos perceberam que práticas, costumes, receitas, rituais e memórias de infância também constituem patrimônio cultural, ampliando seu entendimento sobre pertencimento e identidade.

Em termos metodológicos, destacou-se o potencial da aprendizagem colaborativa. Nos grupos, estudantes com maior desenvoltura auxiliavam colegas com dificuldades de leitura ou interpretação, enquanto outros contribuíam com observações detalhadas ou formulação de hipóteses. Essa dinâmica promoveu trocas formativas e valorizou a pluralidade de habilidades, confirmando a ideia de que o professor atua como mediador cultural na construção do conhecimento histórico, conforme sugere discutir o papel da mediação docente. Entre as dificuldades enfrentadas, registrou-se a tendência inicial a buscar respostas definitivas sobre a origem das fontes, revelando resquícios de uma visão positivista. Muitos acreditavam que a atividade consistia em “acertar” a história do objeto. Para enfrentar esse desafio, a mediação docente reforçou que a investigação histórica envolve dúvida, múltiplas interpretações e incertezas, elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Outro desafio foi lidar com a dimensão ética do uso de imagens e objetos pessoais. Alguns comentários, se não mediado, poderiam expor situações íntimas dos colegas. A intervenção da equipe docente garantiu respeito, responsabilidade e empatia, aspectos fundamentais da prática histórica e da pesquisa com documentos pessoais. Assim, os alunos compreenderam que a História também envolve cuidado ético e sensibilidade diante do outro. Apesar dos desafios, os sucessos foram mais expressivos. Os estudantes demonstraram entusiasmo ao reconhecer que suas famílias e comunidades fazem parte da História. Essa





tomada de consciência contribuiu para romper com visões eurocêntricas e elitistas, que priorizam grandes narrativas e afastam os sujeitos comuns do processo histórico. Ao valorizarem suas memórias, emergiu um sentimento fortalecido de autoestima e pertencimento.

Ao longo das análises, identificou-se que a atividade favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. Os alunos passaram a elaborar perguntas mais complexas, confrontar hipóteses e buscar relações antes de propor conclusões. Esse movimento evidencia o surgimento de competências próprias do pensamento histórico, como a interpretação, a argumentação e a elaboração narrativa. Além disso, a experiência revelou a valorização das culturas locais e das identidades familiares. Muitos objetos trazidos remetiam a festas religiosas, práticas de pesca, utensílios herdados e símbolos culturais do Agreste. Essa presença demonstra a importância de um ensino de História articulado ao território e às vivências cotidianas, ampliando a compreensão dos estudantes sobre sua própria formação cultural.

A discussão sobre patrimônio ganhou destaque nas apresentações finais. Os alunos compreenderam que tanto documentos escritos quanto receitas familiares podem ser formas legítimas de patrimônio, ecoando a noção de que o patrimônio envolve os saberes, fazeres e práticas que remetem à memória e à identidade do povo. Essa ampliação conceitual revela que a atividade contribuiu para superar visões tradicionais e restritivas. Observou-se também um avanço na capacidade de narrar. Ao escreverem pequenas histórias sobre as fontes, os estudantes demonstraram maior domínio da estrutura narrativa, articulando passado, presente e memória. Ainda que vinculadas às limitações próprias da idade, as produções revelaram sensibilidade, criticidade e entendimento crescente das dimensões interpretativas da História.

De modo geral, os resultados confirmam o potencial do trabalho com fontes pessoais para promover letramento crítico, fortalecimento identitário e ampliação da percepção sobre o papel da História. Nesse sentido, a reflexão aproxima-se da concepção de Albuquerque Júnior (2009), para quem o historiador é um artesão que “reaquece os fragmentos do passado, infunde calor, vida, para que ganhem liga, se soldem, venham a se amalgamarem em um todo, em uma unidade de sentido” (p. 06). Assim, quando o ensino de História se articula às experiências concretas dos estudantes, ele se torna mais significativo, profundo e formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





A experiência realizada com as turmas do 6º ano permitiu compreender que o ensino de História se torna mais significativo quando coloca em circulação as memórias, objetos e percepções trazidas pelos alunos. Ao lidar com elementos concretos de suas vidas, os estudantes aproximaram-se da disciplina, percebendo que a narrativa histórica não é distante, mas atravessa suas experiências cotidianas. Essa aproximação contribuiu para desfazer a impressão de que a História trata apenas de fatos grandiosos, revelando que o passado também se manifesta nas pequenas práticas e nos afetos. Assim, o processo favoreceu a construção de sentidos que ultrapassam a simples memorização de conteúdos.

Ao reconhecer que os objetos familiares conservam marcas de temporalidades distintas, os estudantes passaram a valorizar suas próprias trajetórias como dimensões importantes do processo histórico. Essa compreensão fortaleceu o vínculo entre história pessoal e história social, permitindo que se percebessem como agentes que participam da produção do conhecimento. A consciência de que suas vivências podem ser analisadas e interpretadas ampliou o sentimento de pertencimento e estimulou uma postura investigativa. Dessa forma, a atividade incentivou a construção de uma identidade histórica que reconhece a si mesma como parte do mundo que estuda.

A análise das fontes pessoais também mostrou que as crianças conseguem elaborar interpretações complexas quando orientadas a observar, comparar e contextualizar. Mesmo com as dificuldades iniciais, o contato direto com objetos e imagens favoreceu questionamentos e hipóteses fundamentadas. Essa prática dialoga com o entendimento de Certeau, para quem “o material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso [...] e o destinam a um reemprego coerente” (1982,p. 73). Ou seja, o documento não é algo dado, mas um produto da operação investigativa, perspectiva que os estudantes começaram a vivenciar concretamente.

A relação entre teoria e prática se mostrou central para o sucesso da atividade. A introdução prévia de conceitos como memória, patrimônio e tempo histórico ofereceu aos alunos ferramentas para interpretar aquilo que observavam. Quando estimulados a comparar temporalidades e identificar permanências e mudanças, demonstraram capacidade de aplicar noções teóricas ao exame das fontes. Isso revela que o ensino de História, ao privilegiar a compreensão conceitual, contribui para formar sujeitos aptos a pensar criticamente, em vez de apenas reproduzir conteúdo prontos.





Os desafios encontrados fazem parte natural do processo de aprendizagem. A busca por explicações diretas, a interpretação apressada dos vestígios e a dificuldade em distinguir memória individual de coletiva evidenciaram limites que ainda precisam ser trabalhados. Contudo, essas dificuldades também funcionaram como indicadores importantes, permitindo identificar aspectos que devem ser retomados em atividades futuras. A persistência nesses exercícios investigativos tende a consolidar o desenvolvimento do pensamento histórico, sobretudo no que diz respeito à reflexão, à problematização e à multiplicidade interpretativa.

No âmbito ético, a atividade fez emergir debates fundamentais sobre responsabilidade, respeito e cuidado com documentos pessoais. A compreensão de que cada objeto carrega carga afetiva e simbólica exigiu do grupo uma postura sensível e atenta. A mediação docente foi essencial para orientar comentários, contextualizações e interpretações de forma respeitosa, evitando exposições inadequadas. Essa dimensão ética, frequentemente negligenciada no cotidiano escolar, mostrou-se indispensável para formar estudantes conscientes dos limites e das implicações da pesquisa histórica.

O envolvimento dos alunos com suas próprias histórias também fortaleceu a relação entre escola, comunidade e território. Ao perceberem que práticas familiares, tradições locais e saberes transmitidos oralmente constituem patrimônio cultural, ampliaram sua visão sobre o lugar onde vivem. Essa descoberta contribuiu para valorizar a diversidade de experiências que compõem o grupo e reforçou que o conhecimento histórico pode e deve nascer das realidades concretas. Assim, a escola torna-se espaço de legitimação das identidades que circulam em seu interior.

Outro ponto relevante foi a ampliação da sensibilidade narrativa. Ao transformar objetos e memórias em relatos estruturados, os estudantes exercitaram a capacidade de organizar temporalidades, relacionar elementos, selecionar informações e construir sentidos. Esse exercício fortaleceu não apenas a escrita, mas a compreensão de que a História é fruto de escolhas narrativas. Nesse sentido, aproxima-se da concepção de Albuquerque Júnior, para quem “o trabalho do historiador, nestes tempos que correm, se aproxima do trabalho do lixeiro, a apanhar os restos do que sobrou dos sonhos e grandes projetos e promessas que já pretenderem ser o sentido do processo histórico (p. 09.)”. A narrativa escolar, ainda em formação, experimentou esse movimento artesanal de dar forma ao passado.

A investigação demonstrou que o trabalho com fontes pessoais oferece um caminho fértil para integrar memórias individuais, saberes comunitários e conteúdos curriculares. Ao





permitir que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, a atividade reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a vida e com a diversidade cultural. Essa abordagem evita que o ensino de História se limite a informações abstratas, aproximando-o de um processo sensível, crítico e socialmente situado.

Em síntese, conclui-se que a utilização de objetos, fotografias e relatos familiares no ensino de História favorece aprendizagens profundas, éticas e significativas. Ao entrelaçar teoria, prática e memória, a experiência fortaleceu habilidades interpretativas, consolidou vínculos identitários e ampliou a compreensão dos estudantes sobre o papel da História na vida cotidiana. Assim, reafirma-se a necessidade de que a Educação Histórica considere a pluralidade das experiências e o protagonismo dos sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de compreender, narrar e transformar o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BIASON, Adriana Haruyoshi Candoti; APARECIDA, Eliane. IDENTIDADES, ESPAÇOS E VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.

CERTEAU, Michel de et al. **A escrita da história**, 1982. 1982.

DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos: o historiador como arte das temporalidades**. 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; DE MORES FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 15-32, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90: **revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre. Vol. 15, n. 28 (dez. 2008), p. 113-118, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

